

# L'expérience virtuelle des joueurs comme situation d'apprentissage informel

Mémoire réalisé par  
**Gaël Gilson**

Promoteur  
**Hugues Draelants**

Accompagnateurs  
**Dorothée Jardon & Olivier Servais**

Année académique 2015-2016  
**Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée**



# **L'expérience virtuelle des joueurs comme situation d'apprentissage informel**

Gaël Gilson



L'illustration en page de garde de ce mémoire est un *fan art* réalisé par Jorge Jacinto Canvas (<http://jjcanvas.deviantart.com>). Elle représente le jeu *Journey* (Thatgamecompany, 2012) où le joueur incarne un être étrange, errant dans l'immensité de l'environnement qui l'entoure. Son aventure prend tout son sens lorsqu'il croise, au hasard d'une dune, la route d'un individu qui lui ressemble. Bientôt, il découvre qu'il s'agit d'un autre joueur qui partagera un fragment de son voyage. Aucune question ne se pose : l'origine géographique importe peu, la condition sociale ou culturelle ne fait l'objet d'aucun préjugé et le langage est réduit à sa plus simple expression. Seule l'expérience du jeu compte et cet objectif partagé : atteindre le bout du monde, en contemplant toute sa beauté et en explorant les mystères dont il regorge. Ainsi ce voyage fait-il écho au travail qui a été réalisé dans le cadre de ce mémoire.

## Remerciements

---

Ce travail est le fruit d'une recherche tissée tout au long de mon master. Il n'aurait jamais pu aboutir sans le concours de précieux compagnons de voyage qui m'ont aidé à porter ce projet.

Mes remerciements sincères et chaleureux s'adressent tout d'abord à Hugues Draelants pour avoir accepté de superviser ce travail et pour l'intérêt qu'il a manifesté à chacune de ses étapes. Lors de nos échanges, ses connaissances, ses conseils et son sens critique ont permis à ce mémoire de gagner en maturité. Sa confiance et ses nombreux encouragements ont aussi été très stimulants.

Je remercie également Olivier Servais et Dorothée Jardon pour avoir accompagné la réalisation de ce travail. Les conseils et les ressources qu'ils ont partagés ont largement contribué à ma réflexion.

Merci également aux joueurs rencontrés : leur investissement, leur passion et leur bonne humeur ont été des ressources précieuses. Merci également à leurs parents qui m'ont accueilli pour les besoins de cette étude.

Il me tient à cœur d'exprimer toute ma gratitude à Gillou : nos passions partagées et nos discussions ont sans doute été l'un des terreaux de ce mémoire. Précieux compagnon de vie, son partage d'expériences, ses encouragements et son assistance au quotidien m'ont été salutaires.

Je remercie également Vanessa Migliara et Charlyne Audin qui ont généreusement accepté de relire mon texte. Merci aussi aux membres de mon groupe de travail (« La Boîte à Lacquements ») dont la fidélité, l'engagement et la bonne humeur ont rendu ces années d'études très agréables.

Enfin, je remercie tous ces compagnons imaginaires (Pikachu, Mario, Link...) avec qui je partage, depuis ma plus tendre enfance, de précieux souvenirs.



## Table des matières

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>I. INTRODUCTION</b>                                                                                        | <b>9</b>  |
| 1.1. Contexte                                                                                                 | 9         |
| 1.2. Problématique                                                                                            | 13        |
| 1.3. Plan du mémoire                                                                                          | 15        |
| <b>II. CADRE THEORIQUE</b>                                                                                    | <b>17</b> |
| <b>Première partie : Culture scolaire et culture vidéoludique</b>                                             | <b>17</b> |
| 2.1. Des finalités communes mais impartagées                                                                  | 17        |
| 2.2. Distanciation des cultures                                                                               | 22        |
| 2.3. Transition des cultures                                                                                  | 27        |
| 2.4. Réappropriation des cultures                                                                             | 33        |
| Jeux vidéo et apprentissages collatéraux : ce que la culture scolaire en sait                                 | 33        |
| Affordances et <i>flow</i>                                                                                    | 35        |
| Des détournements pédagogiques comme nouvelles affordances                                                    | 37        |
| L'apprentissage comme affordance inhérente au système de jeu                                                  | 40        |
| Esthétisation du populaire, popularisation du savant                                                          | 41        |
| <b>Deuxième partie : Apport et construction de la notion de « capital vidéoludique »</b>                      | <b>43</b> |
| 2.5. Bilan de la première partie : le primat de l'expérience                                                  | 43        |
| 2.6. Les cadres de l'expérience                                                                               | 45        |
| 2.7. Formalisation de la notion de « capital vidéoludique »                                                   | 48        |
| Aspect intériorisé : incorporation par le <i>play</i> et communautés de pratiques                             | 48        |
| Aspect objectivé : le <i>game</i> comme bien possédé et le <i>play</i> comme normalisation d'un état du monde | 53        |
| Aspect institutionnalisé : institutionnalisation du <i>play</i>                                               | 57        |
| 2.8. Mise en perspective de la notion                                                                         | 60        |
| Le capital vidéoludique à travers le prisme connectiviste                                                     | 64        |
| 2.9. Opérationnalisation de la notion de capital vidéoludique                                                 | 69        |
| Définir le <i>game</i> par le <i>play</i> : briques <i>gameplay</i> et chaînes d'apprentissage                | 69        |
| De la sémiotique du <i>gameplay</i> vers une sémiotique du <i>play</i>                                        | 75        |
| Immersion phénoménologique, narrative et anthropologique                                                      | 77        |
| 2.10. Construction du modèle d'analyse et articulation des hypothèses                                         | 82        |
| <b>III. METHODOLOGIE</b>                                                                                      | <b>85</b> |
| 3.1. Notes liminaires                                                                                         | 85        |
| 3.2. Activation du cadre théorique                                                                            | 90        |
| 3.3. Sélection de l'échantillon et recueil de données                                                         | 93        |
| Sélection des joueurs                                                                                         | 93        |
| Recueil de données                                                                                            | 96        |
| 3.4. Déroulement des entretiens                                                                               | 99        |
| 3.5. Traitement des données                                                                                   | 102       |

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>IV. RESULTATS ET DISCUSSION</b>                                                                  | <b>105</b> |
| 4.1. Incursions dans l'expérience virtuelle des joueurs                                             | 105        |
| Lünn : la performance avant tout                                                                    | 105        |
| Maxime : jouer comme Crésus                                                                         | 112        |
| The.Killer : le serial testeur                                                                      | 118        |
| Hugo : en direct de la guerre des clans                                                             | 123        |
| Adeline : jouer avec style                                                                          | 127        |
| Jordan : le faiseur de jeux                                                                         | 132        |
| 4.2. Cartographies des expériences virtuelles en tant que situations d'apprentissage informel       | 137        |
| 4.3. Discussion                                                                                     | 138        |
| État des lieux : la focalisation sur le <i>game</i>                                                 | 138        |
| Nouvel état de la question et retour sur nos hypothèses : l'apprentissage à travers le <i>play</i>  | 140        |
| Posture poétique vs fonctionnaliste                                                                 | 144        |
| Posture participationniste vs égocentriste                                                          | 145        |
| La double posture du joueur                                                                         | 146        |
| Prolongement de la réflexion : implications pédagogiques                                            | 148        |
| <b>V. CONCLUSION ET PERSPECTIVES</b>                                                                | <b>157</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b>                                                                                | <b>161</b> |
| <b>TABLE DES FIGURES</b>                                                                            | <b>171</b> |
| <b>GLOSSAIRE ET VIDEOLUDOGRAPHIE</b>                                                                | <b>172</b> |
| <b>ANNEXES</b>                                                                                      | <b>181</b> |
| Annexe 1 : formulaire pour la prise de contact                                                      | 182        |
| Annexe 2 : guide d'entretien                                                                        | 184        |
| Annexe 3 : Support « Briques <i>gameplay</i> » pour les entretiens                                  | 186        |
| Annexe 4 : cartographies des expériences virtuelles en tant que situations d'apprentissage informel | 187        |
| Lünn                                                                                                | 187        |
| Maxime                                                                                              | 188        |
| The.Killer                                                                                          | 189        |
| Hugo                                                                                                | 190        |
| Adeline                                                                                             | 191        |
| Jordan                                                                                              | 192        |
| Annexe secrète : <i>easter eggs</i>                                                                 | 193        |
| <b>COMMENTAIRES</b>                                                                                 | <b>196</b> |

## I. Introduction

---

*If our lives are already written, it would take a courageous man to change the script.*

(in *Alan Wake*, Remedy Entertainment, 2010)

### 1.1. CONTEXTE

Dans l'analyse des relations qui existent entre jeu vidéo et éducation, deux axes de recherche se sont démarqués. Le premier s'orientait sur la valeur culturelle du médium vidéoludique tandis que le second cherchait à comprendre ses impacts sur le développement cognitif, psychologique, identitaire et comportemental. Ainsi, Amato (2006) fait remarquer que deux courants se sont opposés :

« D'un côté, les auteurs "de l'apocalypse" ont cru voir dans les jeux vidéo la mort du livre, du texte, de l'écrit et de la lecture, ont dénoncé la pauvreté culturelle, le sexisme et la violence de ces jeux, tandis que des futurologues plus "naïfs" et enthousiastes annonçaient une révolution dans l'éducation, le mariage enfin réussi du plaisir et de l'apprentissage. Force est de constater que si certains de ces discours "radicaux" subsistent encore, non seulement le jeu vidéo n'a cessé de prendre une place croissante dans l'espace social - dans le champ des loisirs des enfants et des adultes - mais entre ces deux discours un débat scientifique s'est construit et l'on connaît aujourd'hui plus précisément certains effets du jeu vidéo en terme de développement et d'apprentissage, dans des perspectives tout aussi positives que négatives, sceptiques qu'optimistes. [...] Au carrefour du livre, du film, de l'écriture, du jeu, du sport, le jeu vidéo, objet multiforme, propose ainsi divers types d'immersions et potentiellement des nouvelles formes d'apprentissage » (Amato, 2006, para.2).

Ces nouvelles formes d'apprentissage, qu'elles soient de l'ordre du cognitif (Greenfield & Zeitlin, 1994 ; Philippette, 2014), du social (Taylor, 2006 ; Berry, 2012) ou propres à la pratique du jeu (Aberkane, 2005 ; Amato, 2006), renvoient forcément à la question du pédagogique. Berry (2011) explique que la notion d'apprentissage par le jeu remonte à l'Antiquité et que l'histoire de la pédagogie révèle de nombreuses tentatives d'exploiter des matériaux ludiques pour faire apprendre (aujourd'hui, des entreprises sont spécialisées à cet effet). Il précise toutefois que les sciences de l'éducation ne sont jamais parvenues à identifier les effets réels du jeu sur l'apprentissage, notamment parce qu'employer le jeu à des fins éducatives revient à modifier l'essence même de l'activité ludique. En effet,

le jeu se caractérise par une certaine frivolité et par la liberté de jouer (Brougère, 2005), ce qui ne correspond pas à la forme scolaire où apprendre relève de l'obligation et se somme par l'évaluation. De plus, Berry (2011) pose la question de savoir si un jeu reste toujours un jeu quand l'apprenant y reconnaît la forme scolaire. Lavergne Boudier et Dambach (2010), de leur côté, rapprochent l'activité vidéoludique de l'apprentissage en milieu scolaire en expliquant que le succès des jeux vidéo réside dans les processus intellectuels qu'ils mettent en œuvre – forcer l'interrogation, analyser ses erreurs pour réguler sa pratique, collaborer, négocier... – et qui sont également activés à l'école.

Comme Dhen (2012, p. 27) le précise, si « [le jeu] est appréhendé comme un révélateur puissant des logiques sociétales », la manière de l'envisager l'est aussi. Ainsi, la rupture entre les auteurs de l'apocalypse et les futurologues fait écho à la tension existante entre la culture de l'homme lettré (qui prône le conservatisme des pratiques éducatives anciennes) et celle de l'homme de science (à la recherche de modes d'apprendre innovants, à l'instar des *serious games*\*), qui l'a supplantée depuis la révolution industrielle (Neveu & Mattelart, 2008). Cependant, tant le pessimisme des auteurs de l'apocalypse que l'optimisme des futurologues semblent reposer sur les caractéristiques et les potentialités du jeu vidéo en tant qu'objet. Or, pour Henriot,

« on n'observe pas des jeux (des techniques, des comportements qui seraient par essence ludiques) ; on n'observe pas davantage du jeu (forme d'activité, manière d'être et de faire dont le sens serait immédiatement perceptible) : on observe des gestes, des conduites où l'on pense qu'il y a du jeu et que l'on nomme, pour cette raison, des jeux » (as cited in Dhen, 2012, p. 29).

Cette remarque nous amène à penser « le jeu dans le jeu vidéo » avant tout comme une activité à laquelle nous donnons du sens et qui prend consistance dans une « carrière ludique » (Ter Minassian, Rufat, Coavoux & Berry, 2011) au fil des expériences vécues. Il ne s'agit donc plus de regarder dans le passé ou de se projeter vers le futur, mais d'appréhender la pratique du jeu vidéo comme une expérience du présent. En outre, définir le jeu en tant qu'expérience et non en tant qu'objet permet de contourner la difficulté de définir objectivement ce qu'il est, tant l'acte semble ouvert à de nombreuses interprétations en fonction de ses supports. Aujourd'hui, si l'expérience et l'activité du joueur sont plus largement étudiées, elles ont souvent été délaissées par les premières *game studies*, une

discipline autonome qui se consacre à l'étude formelle et pluridisciplinaire des jeux vidéo. Puisque ces études ont isolé le jeu vidéo des sciences humaines (l'accent étant mis sur l'objet « jeu vidéo » et sur ses règles – le *game*), les pratiques culturelles des joueurs sont restées longtemps méconnues avant que le médium vidéoludique ne soit envisagé comme un espace où se situe une certaine expérience virtuelle (Triclot, 2011, 2013). Cette expérience a été étudiée sous le couvert des *play studies*, qui orientent les recherches autour du jeu vidéo sur l'activité du joueur (le *play*). Une série de travaux ont alors privilégié une approche culturelle du médium pour investiguer la manière dont se vit le jeu vidéo (Berry, 2012) et les apprentissages au cœur de cette expérience. Leur regard s'est alors focalisé sur les pratiques sociales des joueurs et les manières dont ils interagissent et se coordonnent. Par ailleurs, Rufat et al. (2014) expliquent que considérer l'expérience vidéoludique comme une expérience située socialement et spatialement permet de rendre compte de la manière dont les joueurs construisent leur quotidien à l'aide des ressources qu'ils mobilisent dans leurs activités. Il se jouerait donc dans l'activité vidéoludique une certaine expérience du réel, et inversement.

Dans le cadre de ce travail, c'est la voie des *play studies* que nous suivrons pour étudier plus en avant la question du lien entre apprentissages et activité vidéoludique. En effet, nous souhaitons investiguer la manière dont ces apprentissages s'opérationnalisent et se vivent au cœur de l'expérience virtuelle des joueurs. Notre attention se portera essentiellement sur de jeunes élèves du secondaire, souvent délaissés par les *play studies* alors qu'ils représentent les plus grands consommateurs de jeux vidéo : dans une enquête sur la réception du jeu vidéo auprès du public belge francophone, Julie Delbouille (2013) explique que 80,7% des jeunes se disent joueurs. En tant que pédagogue, cette recherche nous paraît importante car si l'expérience virtuelle peut être considérée comme un espace intermédiaire, la psychologie du développement a montré, d'après les travaux de Winnicott, que le jeu n'est « rien moins qu'un mode d'acquisition du sens de la réalité externe » (as cited in Vial, 2014, p. 5) : dans la fiction, l'enfant expérimente la réalité et donne sens à celle-ci. Les théories du *long life learning*, selon lesquelles l'être humain apprend tout au long de sa vie, postulent que cette expérimentation s'inscrit à chaque moment de notre existence : les représentations

du réel sont souvent remises « en jeu », surtout depuis la montée en puissance du phénomène numérique qui est intrinsèquement « ludogène » (Vial, 2014). Or, l'action pédagogique doit prendre en compte la réalité de l'apprenant : l'espace vidéoludique constitue donc pour la recherche en sciences de l'éducation un territoire intéressant à explorer.

Par ailleurs, si l'on s'en tient à l'approche piagétienne de l'apprentissage selon laquelle l'intelligence de l'enfant se construit à travers différents stades qui lui confèrent de nouveaux modes d'agir – se déplacer, communiquer, raisonner, se sociabiliser... (as cited in Philippette, 2014) –, l'activité ludique représente une mise en abyme de ce processus. En effet, ce que le jeune a vécu, il le fait vivre au personnage qu'il incarne et qu'il fait progresser : en tant que joueur, il peut ainsi expérimenter l'univers virtuel où il est immergé selon les capacités dont dispose son avatar\* et son habilité à rendre celles-ci performantes. Dans sa thèse, Thibault Philippette (2014) souligne que cette activité participe à la construction de l'imaginaire de l'enfant, qui imprègne ses activités réelles : ainsi, si le joueur donne sens à ce qu'il joue en activant ses propres ressources, son expérience virtuelle modaliserait également ses expériences dans le réel. S'appuyant sur l'apport de Vygotski, Berry (2012) insiste sur le fait que cette activité ne se réduit pas à une simple intériorisation des ressources qui sont en jeu au cœur de cette expérience : leur acquisition a également lieu à travers les interactions du joueur avec ses pairs, cadrées dans des pratiques sociales dont ces ressources sont indissociables.

Comme la notion de « virtuel » sera régulièrement convoquée dans ce travail, une mise au point conceptuelle semble nécessaire. En effet, elle présente autant de définitions que de domaines où elle est mobilisée. Tisseron et Tordo (2014) propose une synthèse de différentes approches de la virtualité, ce qui nous permet d'en extraire certaines propriétés utiles à notre travail : (1) le virtuel ne s'oppose pas au réel : il est une représentation anticipée du monde forgée dans l'esprit de l'individu et qui lui permet d'établir des choix judicieux. Cette propriété vaut autant pour une représentation du monde actuel que celle d'un monde fictif ou fantasmé ; (2) cette anticipation permet de préparer l'organisme à agir face à l'action avant que celle-ci ait eu lieu, en programmant un plan d'action

qui correspond aux objectifs visés ; (3) cette action virtualisée, c'est-à-dire la projection de ce qui est réalisable, peut être actualisée dans le monde sensible ou dans des espaces numériques ; (4) la virtualisation est de l'ordre de la narration personnelle qui peut se conjuguer à celle d'autres individus pour tisser des récits communs ; (5) cette projection peut être amplifiée grâce à différentes interfaces technologiques qui permettent de voir, d'entendre, ou même de toucher dans ces espaces numériques.

Ces éléments introductifs suggèrent que l'action de jouer ne se résume pas à de simples itérations entre ce que le dispositif ludique propose comme actions possibles en son creux et la manière dont le joueur les acte. « Jouer ne se réduit pas aux règles ni au dispositif » (Boutet, 2012, p.209) mais s'inscrit – aujourd'hui et depuis toujours – dans toute une série de pratiques (Fortin, Moral & Trémel, 2005) qui tendent à se multiplier et à prendre des formes différentes. Or, selon Lavergne Boudier et Dambach (2010), les pratiques virtuelles des jeunes donnent de sérieux indices sur leurs besoins en matière d'apprentissage : les étudier représente donc pour les pédagogues une voie royale à emprunter. Dans cette perspective, nous rejoignons la position de Berry (2011) qui invite à penser le jeu vidéo non pas comme un dispositif d'apprentissage en tant que tel, mais comme une activité qui peut générer des situations d'apprentissage.

## 1.2. PROBLEMATIQUE

Nous ancrant dans l'horizon des *play studies*, nous souhaitons mieux comprendre comment l'activité vidéoludique peut générer, voire figurer une situation d'apprentissage et comment celle-ci s'opérationnalise. Ce déplacement vers l'expérience des joueurs permet de ne plus considérer le jeu vidéo comme un support pour (ou un dispositif conçu pour) l'apprentissage, mais plutôt comme un univers sémantique (Lavergne Boudier & Dambach, 2010) où le joueur (re)donne sens à son activité en mobilisant ses connaissances personnelles, ses modèles de pensées et ses ressources culturelles. L'intérêt que nous portons à ce que le joueur fait et vit dans son activité se justifie également parce qu'il n'existe pas d'apprentissage sans implication de l'apprenant : c'est lui qui donne forme et sens aux connaissances qu'il réceptionne puis qu'il active dans différents contextes.

Ainsi, ce n'est pas tant les contenus de ces apprentissages informels que nous souhaitons investiguer, mais bien la manière dont ils s'opérationnalisent au sein de l'expérience du joueur. En effet, interroger le « quoi ? » reviendrait à aborder la problématique sous l'angle technocratique des politiques éducatives actuelles. Or, celles-ci éclipsent une compréhension et une intelligibilité plus affinées des expériences juvéniles à la faveur d'un « quoi faire pédagogiquement parlant ? », qui cherche à cataloguer les « bonnes pratiques » en les extirpant de leur contexte (Mahieu & Moens, 2003). Nous pensons qu'identifier de « bonnes pratiques pédagogiques » par le jeu vidéo serait une tentative vaine et peu porteuse : bien qu'elles pourraient conduire aux objectifs pédagogiques visés par un enseignant, elles n'auraient de valeur qu'un court moment puisque les pratiques culturelles des jeunes évoluent rapidement, tant dans leurs formes que dans le temps et l'espace où elles se jouent (Delvaux, 2015). Par contre, comprendre comment ces pratiques peuvent déjà figurer en elles-mêmes des espaces d'apprentissage permettrait sans doute de révéler le potentiel pédagogique des expériences vécues par les jeunes, le défi consistant dès lors à savoir comment activer ce potentiel dans leur curriculum scolaire. De plus, les politiques éducatives européennes s'accordent toutes sur l'importance des apprentissages informels qui ont lieu hors de l'école :

« l'accès à l'apprentissage doit être délié de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou au contexte d'acquisition : [...] l'apprentissage devient un processus se déroulant tout au long de la vie et dans des contextes explicitement divers » (Mahieu & Moens, 2003, p.39).

Dans ce sillage, nous postulons que tout au long de sa carrière vidéoludique, le joueur capitalise de nouvelles ressources qu'il peut activer dans ces différents contextes. Poser cette hypothèse revient à interroger la transférabilité des savoirs : comment, par exemple, des connaissances puisées dans la culture scolaire prendraient-elles consistance dans l'expérience virtuelle du joueur et inversement ? Par rapport à cette question, Berry (2011) souligne une tension entre la tendance des chercheurs à croire que les compétences acquises dans un jeu vidéo sont transférables dans le réel et le manque d'éléments concrets qui le démontrent (pour reprendre un de ses exemples, ce n'est pas parce que le joueur incarne un personnage sûr de lui, charismatique et leader dans le jeu qu'il développe des compétences managériales exploitables *in real life*). Il propose alors une piste qui

permettrait de contrer cette difficulté méthodologique d'étudier les relations entre activité vidéoludique et apprentissage :

« sortir d'une certaine vision de l'apprentissage qui cherche à tout prix l'évaluation et la transférabilité des savoirs [et] proposer des outils théoriques et conceptuels pour comprendre les relations complexes entre jeu vidéo et apprentissage. Plus on cherche à évaluer et à pédagogiser l'activité ludique, plus le jeu disparaît. À l'inverse, plus on laisse l'activité dans sa dimension ludique, moins l'apprentissage est visible. Tout le travail de conception se situe donc dans cet entre-deux complexe » (Berry, 2011, p.11).

C'est dans cette brèche que nous inscrivons notre problématique : souhaitant investir cet « entre-deux », nous tenterons de proposer un modèle théorique qui permettrait de mieux comprendre comment les ressources du joueur s'opérationnalisent, se capitalisent et prennent sens dans l'univers sémantique de son expérience virtuelle, et comment celle-ci offre au joueur de nouvelles ressources qu'il peut exploiter dans le réel.

### 1.3. PLAN DU MEMOIRE

La première étape de ce mémoire consistera à construire un cadre théorique qui remet en perspective les liens entre jeu vidéo et apprentissage. À cet effet, nous interrogerons d'abord la manière dont le tissu des cultures scolaire et vidéoludique entrecroise leurs éléments respectifs. Ensuite, nous nous détacherons des débats portant sur les spécificités éducatives du jeu vidéo en tant qu'objet (*le game*) pour privilégier un positionnement qui se focalise davantage sur l'activité des joueurs (*le play*). Dans ce prolongement, nous investirons les outils des *play studies* dans le champ des sciences de l'éducation pour construire la notion de « capital vidéoludique ». Grâce aux éclairages que permettra cet apport, nous tenterons de saisir comment l'expérience virtuelle des joueurs peut figurer une situation d'apprentissage informel. Cette étape impliquera la structuration d'un outil d'analyse spécifique. Il est important de préciser que le cadre théorique a été construit en nous basant sur une première exploration de l'expérience virtuelle de deux joueurs : les hypothèses ainsi posées au fil du travail sont déjà en adéquation avec le terrain investigué.

Dans un second temps, nous déploierons notre outil d'analyse pour récolter auprès des joueurs une série de données utiles à notre problématique.

Nous préciserons la méthodologie qui nous a conduit à élaborer une série de portraits d'adolescent(e)s-joueurs(euses) qui mettent en relief les concepts développés au fil de ce mémoire. Les données traitées à travers ces portraits seront ensuite synthétisées sous forme de cartographies des situations d'apprentissage informel que figure chaque expérience virtuelle. Eu égard à nos hypothèses de départ, nous discuterons alors une analyse transversale de ces données et élaborerons un modèle permettant d'identifier les besoins des individus en matière d'apprentissage.

Dans un souci de clarté, les mots suivis d'un astérisque renverront à un lexique où leur sens est précisé. De même, lors de la construction du cadre théorique, des notes en fin de document apporteront ponctuellement des nuances qui méritent, selon nous, d'être soulignées.

## II. Cadre théorique

---

*We stand upon the precipice of change. The world fears the inevitable plummet into the abyss. Watch for that moment... and when it comes, do not hesitate to leap. It is only when you fall that you learn whether you can fly.*

(in *Dragon Age : Origins*, Electronic Arts, 2009)

### PREMIERE PARTIE : CULTURE SCOLAIRE ET CULTURE VIDEOLUDIQUE

Comme le suggère notre introduction, la plupart des travaux concernant les liens existants entre apprentissage et jeu vidéo se sont souvent limités à l'étude de leurs effets réciproques. Dans le cadre de ce mémoire, une première contribution sera dès lors de réinterroger ces liens en adoptant une démarche socio-historique. Cette posture de recherche – qui interroge notamment le rôle du politique et du culturel (van Zanten, 2011) – nous permettra de penser ces liens non plus en termes d'effets mais plutôt en termes d'interactions entre les cultures dont ils relèvent, et qu'ils génèrent. C'est donc dans une recherche de continuité, et non de rupture, que nous avons parcouru la littérature. Au fil de notre revue, nous avons identifié quatre niveaux d'étude qui construiront le cadre de cette première partie : un niveau où des finalités pourtant communes ne sont pas partagées, un niveau de distanciation entre culture scolaire et culture vidéoludique, un niveau de transition marqué par des emprunts mutuels et, enfin, un niveau de réappropriation où le détournement des éléments de l'une sert les pratiques de l'autre. Chaque niveau ne succède pas au précédent : ils sont plutôt à penser comme des trajectoires qui se tissent concurremment, tantôt en se croisant, tantôt en s'éloignant, mais toujours en s'enracinant dans le champ de l'autre.

#### 2.1. Des finalités communes mais impartagées

En 1958, alors qu'en Amérique sévit la guerre froide, un radar prévu pour l'armée devient ce que certains journalistes considèrent comme la première console de jeu (Alver, 2011). C'est William Higinbotham, chercheur au

laboratoire national de Brookhaven et spécialisé dans la recherche nucléaire, qui en est le créateur. Ce dernier, pour donner à la science une image attractive, détourne un programme dont l'ambition est de calculer la trajectoire d'éventuels missiles. De ce détournement naît *Tennis for Two*\* : ce « jeu » a pour but d'intéresser les visiteurs durant les journées portes ouvertes en leur montrant un exemple d'interaction entre l'homme et la machine (Cario, 2013). Le succès est immédiat et attire de futurs étudiants. En 1962, à l'Université du Massachusetts alors à la pointe de nombreux domaines de l'enseignement comme les sciences et la technologie, naît *Spacewar*\*, considéré par Cario (2013) comme l'un des premiers jeux vidéo. Triclot (2011) raconte que, partant du principe qu'un bon programme devrait mobiliser l'action des utilisateurs, Gratez, Russel et Wiitanen, alors étudiants, décidèrent de détourner les possibilités incroyables du dernier ordinateur sur le marché, le PDP-1, pour créer un jeu de combat spatial en s'inspirant de la démarche d'Higinbotham avec *Tennis for two*. Pour parachever le jeu, d'autres développeurs vinrent ensuite emprunter le code pour l'améliorer : Samson, par exemple, optimisa l'affichage des étoiles et Edwards programma une fonction de gravité, insufflant au jeu une dimension stratégique. Kottok et Saunders ajoutèrent par après des boîtiers de contrôle pour les joueurs. Le motif du divertissement est donc central dans la création des premiers jeux vidéo, qui résultent d'un détournement ludique des avancées scientifiques universitaires. Cette logique du détournement ludique figure donc une première possibilité de rencontre entre les cultures vidéoludique et scolaire puisque les produits de la première sont le résultat d'une manipulation et d'une reconfiguration des produits de la seconde. Souvent délaissée, cette logique tend aujourd'hui à être de plus en plus employée : par exemple, de nombreux salons de la science invitent de jeunes élèves à venir expérimenter de manière ludique des notions scientifiques.

Dans les faits, *Spacewar* est né du *hacking*, alors défini comme une invention réalisée avec les moyens du bord : « c'est de la technique, mais élevée au rang d'art, appréciée pour sa valeur esthétique, son style, plutôt que son utilité » (Triclot, 2011, p. 104). En outre, Russel raconte qu'il a été inspiré par le *Cycle de Fulgur* (1934-1950), récit de science-fiction écrit par Doc Smith. *Spacewar* emprunte ainsi autant aux règles de la physique puisées dans la culture scolaire pour sa programmation et sa gestion de la gravité, qu'à la culture

populaire pour ses références à la science-fiction. Par ailleurs, si *Tennis for two* détournait déjà le sérieux des technologies vers une dimension ludique, *Spacewar* implique le détournement comme pratique créative puisque celui-ci en est la base du développement (chaque développeur ayant modifié l'algorithme de son prédécesseur pour rendre le jeu plus divertissant). Cette pratique créative s'est aujourd'hui instituée de manière prégnante dans la culture vidéoludique, comme le montrent l'exemple du *speedrun*\* et celui du *machinima*\*. Ces deux pratiques sont basées sur un principe de participation : les acteurs se regroupent en communautés, échangent leurs productions, donnent et recherchent des conseils, élaborent des règles, collaborent et jugent. Les critères d'appréciation de ces productions sont souvent négociés et construits sur base des performances des utilisateurs qui définissent plusieurs niveaux de maîtrise. Par exemple, dans la logique participative du *speedrun*, « le niveau de discussion et d'analyse du système [...] est extraordinairement détaillé et informé » (Newman, 2008, p.142, notre traduction) : les participants élaborent une certaine « théorisation » (Newman, 2008) du jeu qui doit permettre de réaliser la meilleure performance possible, les plus remarquables étant diffusées – et encensées – dans des émissions web dédiées à cette pratique. La communauté a un pouvoir de décision quant à la diffusion de la performance : celle-ci doit obéir aux codes de la pratique qui ont été définis, ce qui suppose une connaissance affinée de ces codes. En appliquant la définition que Triclot (2011) donne du *hacking* en tant que « technique d'art », la pratique du *speedrun* peut donc être considérée comme artistique ; d'ailleurs, elle présente ses propres critères d'appréciation, à l'instar d'autres produits culturels considérés comme majeurs. C'est là un nouveau point de rencontre potentiel avec la culture scolaire, elle aussi tournée vers l'appréciation d'œuvres d'art. Bien que les objets étudiés à l'école soient essentiellement ancrés dans le passé, les jeux vidéo ont aujourd'hui intégré certains programmes : par exemple, au Danemark et en France, ils doivent être étudiés en tant que forme d'art visuel.

Les *machinimas* sont à la croisée des exemples de pratiques mentionnés précédemment : dans les communautés qui se structurent autour, les participants détournent la performance ludique pour produire une création artistique audiovisuelle (Newman, 2008). Le but peut être, par exemple, de détourner les

ingrédients du jeu – qui deviennent des outils – pour élaborer une fiction, filmer une partie jouée digne d’être gardée en mémoire comme témoin de la fable personnelle d’une guilde\* de joueurs, parodier une œuvre existante, réaliser un documentaire ou une composition musicale... Georges et Auray (2012) associent cette variété de pratiques au déploiement des publics qui dépassent le cadre du jeu vidéo (ils citent l’exemple de Level 80, un groupe de métal qui utilise la pratique du *machinima* pour composer ses musiques). Dans ces communautés, l’audience et le succès favorisent l’engagement du participant et certaines productions se retrouvent appréciées par des experts (journalistes, acteurs de la Culture et des arts contemporains...). Cette logique d’action pourrait également figurer une possibilité de rencontre entre les cultures scolaire et vidéoludique : par exemple, des productions « de masse » réalisées par les élèves pourraient être parachevées grâce à l’apport de nouvelles ressources acquises à l’école et en collaboration avec des spécialistes. Ces pratiques deviendraient en retour des « lieux » où les apprenants travaillent de manière engagée ces mêmes ressources.

Par ailleurs, le *play* peut être transcendé en objet de création, comme le démontre la fabrication de jeux vidéo par des amateurs. Dans les logiciels qui facilitent la programmation, le *play* devient ainsi un moyen de créer un *game* qui procurera du *play* à destination d’autrui. Pour certains créateurs amateurs, il s’agit de réaliser une production authentique ; pour d’autres, de prolonger l’univers d’une œuvre déjà existante en proposant une suite, une préquelle ou une relecture. De manière générale, pour Georges et Auray (2012, p. 34), « le phénomène de production créative [...] serait apparenté au besoin primal de l’être humain de rendre compte de son expérience, de donner corps à sa pensée, de communiquer des traces mémorisables de son expérience ». Cette pratique du détournement semble alors associée à une réappropriation des différentes ressources à la disposition des individus, qu’ils puisent ici et ailleurs puis transforment dans des intentions variées, situées dans un « entre-deux » (Berry, 2011) et à travers lesquelles ils laissent des « traces » de leurs expériences. Là réside encore un autre point de rencontre entre la culture vidéoludique et la culture de l’École : l’univers du jeu vidéo offre des outils d’expression capables de contenir ces « traces » d’expériences qui pourraient être amorcées dans des cadres d’apprentissage formel. Aujourd’hui, plusieurs enseignants tentent de mettre à profit cette logique

d'action par le biais de la pratique du « *serious gaming* ». Celle-ci consiste à détourner dans un usage scolaire des jeux vidéo non conçus pour l'apprentissage et tend à rapprocher le monde de l'école de celui du jeu vidéo.

Ainsi, par les matériaux qu'elles mettent chacune à disposition des individus et à travers les pratiques qui leur sont propres, les cultures scolaire et vidéoludique partagent des finalités communes. De nouvelles constructions identitaires sont d'ailleurs au croisement de ces deux cultures. En effet, le courant des *cultural studies*<sup>1</sup> a montré l'émergence de *subcultures* qui sont des constructions identitaires basées sur des pratiques sociales et culturelles partagées (Glevarec, Macé & Maigret, 2008). *Spacewar*, qui se déroule dans l'espace, apparaît comme la conciliation entre l'intérêt grandissant pour les technologies et la passion sans borne pour les univers fictionnels, qui imprègnent de façon très marquante la culture de masse dans les années 1960 (Peyron, 2013). Ce métissage participe à l'élaboration de *subcultures* et à l'apparition de nouvelles identités culturelles comme la figure du *geek*, cet afficionado de technologies et d'univers fictionnels. « L'expression *to geek out* signifie d'ailleurs se plonger dans son domaine d'expertise pour approfondir ses connaissances et “divaguer vers un monde d'une spécificité absolue” » (Faucheur, 2010, p.2). Cette *subculture* condense le goût pour le divertissement et l'effervescence de l'étude de la technologie dont la culture scolaire, bien qu'essentiellement littéraire et tournée vers la transmission d'un patrimoine classique, se porte garante : le progrès technologique correspond en effet au projet humaniste de l'École de faire progresser la société. En outre, le jeu vidéo génère, dans la culture de masse, un imaginaire commun tourné vers l'avenir, auquel s'identifie – et dans lequel s'engage – un nombre croissant d'individus (Peyron, 2013). Le développement technique favorise la consommation (le jeu vidéo devient alors une industrie) et permet une permanence de cette passion<sup>2</sup> dans la culture de masse.

Toutefois, force est de constater qu'en didactique, les ponts qui relient ces deux cultures n'ont pas souvent été empruntés alors que de nombreux rapprochements étaient possibles. Avant d'analyser les éléments qui les ont plutôt distancés, précisons que les différentes pratiques culturelles qui se structurent autour du jeu vidéo vont générer des dispositifs d'apprentissage qui leur sont propres : par exemple, au sein des communautés de joueurs, les novices vont être

guidés par les plus experts (Berry, 2012), la quête (et l'appréciation) de la performance requiert une maîtrise et une connaissance des codes qui s'acquiert par l'expérience et le partage avec d'autres participants, etc. En outre, chaque pratique créative suppose la capacité du participant à en rechercher et à en exploiter les ressources. Celles-ci se retrouvent tant dans le terreau de l'école (comme le montrent *Tennis for Two* ou *Spacewar*) que dans celui de la culture de masse (avec, par exemple, des pratiques sociales comme le *speedrun* et le *machinima*). Ces ressources n'ont toutefois de sens que dans la manière dont les individus les exploitent : s'agissant du lien entre jeu vidéo et apprentissage, comme Berry (2011) le préconise, c'est donc bien l'activité du joueur (ce qu'il fait des ressources à sa disposition) qui figurerait la situation d'apprentissage, et non le jeu en lui-même. D'ailleurs, si le joueur emploie un jeu pour réaliser un *speedrun*, s'il y joue de manière « classique » ou s'il cherche à réaliser avec d'autres joueurs un *machinima*, son activité variera forcément, tout comme les ressources qu'il exploitera. De facto, les apprentissages nécessaires à la réalisation de ces activités ne seront pas les mêmes.

## 2.2. Distanciation des cultures

Dès 1960, apparaît au cœur de l'évolution des sociétés un processus de « convergence culturelle » (Jenkins, 2006), à la base de la transmédiatisation des objets culturels modernes. Cette convergence culturelle se caractérise par un rapprochement entre les différents médias, amorcé par les interactions entre les individus et générant des univers culturels de plus en plus vastes (comme le film *Star Wars* qui a été adapté en livres, jeux, comics...). C'est notamment cette convergence médiatique qui produit une culture participative, basée notamment sur le principe d'intelligence collective (Lévy, 1994) : autour d'un projet commun, chaque participant mutualise ses propres connaissances et compétences dans une logique collaborative et créatrice, allant même jusqu'à redéfinir parfois les fondements du projet partagé. Comme nous l'avons vu, cette forme d'intelligence est particulièrement active dans les pratiques sociales liées au jeu vidéo (par exemple le *speedrun* ou le *machinima*). Le rôle du consommateur en est d'ailleurs redéfini : il devient acteur, créateur et spectateur engagé (Georges & Auray, 2012) de la culture à laquelle il participe et prend en charge – en temps

réel – sa propre intelligence qui n'est plus uniquement conformée par les instances scolaires ou par l'héritage familial, mais par une « masse » culturelle où se fonde en partie son identité et où se restructure sa propre intelligence (Lévy, 1994). Cette évolution est également présente dans l'histoire du jeu vidéo qui n'est plus seulement accessible à une élite sociale (les chercheurs universitaires) mais qui s'ouvre à une masse, ce qui rend possible le déploiement de nouvelles pratiques sociales.

Cette convergence ne se serait pas réalisée sans la démocratisation de l'École qui ouvre les portes de la « grande Culture », l'accès libéralisé à l'information grâce aux innovations technologiques, et au développement de la mobilité qui désacralise les frontières et ouvre la culture sur l'extérieur. Ces mutations sociétales confèrent aux individus la possibilité de s'(se) (ré)approprier progressivement les contenus de la Culture dans une culture « de masse » où se dessine parallèlement un imaginaire commun, inspiré des innovations en œuvre. En ce sens, la culture de masse apparaît comme un chaudron ardent où bouillonne de manière anarchique tout ce que le monde a à offrir, un chaudron alimenté par des idéaux tels que le partage de connaissances et l'accès libre au savoir. Toutefois, si la culture de masse puisait (et puise encore) dans la culture scolaire de quoi construire un imaginaire commun, l'École, déjà bien institutionnalisée, a peu exploité les contenus des *subcultures* naissantes pour redéfinir son projet pédagogique. Notons cependant une tentative de plusieurs acteurs de la culture scolaire d'y implémenter des contenus de la culture de masse, participant ainsi à l'élaboration de cette dernière. La création du jeu *Space War* en est un exemple fondateur : comme nous l'avons vu, la ludification des contenus sérieux par le principe du détournement pose les jalons d'une pratique sociale où apparaît la figure du *hacker*. Parallèlement, cette tentative de créer des mondes nouveaux dans la culture scolaire est directement inspirée de l'imaginaire commun de la culture de masse. Toutefois, un conflit de normes entre les cultures opère un mouvement de distanciation : le *hacker*, vu autrefois comme un faiseur de monde, est aujourd'hui considéré comme le anti-héros par excellence des mondes numériques – la forme scolaire ne se reconnaissant plus dans la pratique sociale du *hacking* telle qu'elle s'est aujourd'hui instituée<sup>3</sup> (Peyron, 2012). Cette

ambiguïté n'empêche pas pour autant la recherche militaire de *hacker* à son tour des jeux vidéo pour en exploiter les potentialités de représentation de la réalité<sup>4</sup>.

Ce mouvement de distanciation entre culture vidéoludique et culture scolaire semble également lié aux logiques d'action au sein de chacune d'entre elles. En effet, la culture vidéoludique repose sur un principe de participation (Newman, 2008) qui génère des communautés de pratiques, et sur un principe de négociation (Taylor, 2006) : à titre d'exemple, les éditeurs savent comment relancer l'intérêt des joueurs en multipliant les patches et les innovations autour de franchises qui rencontrent le succès, ces patches étant ajustés en fonction des réactions des joueurs et des critiques formulées par ces derniers. Plus récemment, *Nintendo* a reporté à deux fois la sortie du jeu *Starfox\** sur *Wii U* suite à une démo\* qui est loin d'avoir fait l'unanimité. Même si l'enjeu doit sûrement être économique (il faut assurer les ventes), *Nintendo* s'est alors justifié en expliquant vouloir offrir aux joueurs la meilleure expérience possible. Entre mars et mai 2015, la société *Square Enix* a de son côté proposé aux joueurs un sondage sur leur expérience de la démo du jeu *Final Fantasy XV\** pour orienter la suite du développement. De cette manière, « les utilisateurs deviennent des participants actifs dans le processus de création et d'évolution des produits culturels » (Raessens, 2014, p. 108, notre traduction). Cette forme de négociation est peu présente à l'école qui impose ses propres contenus, qu'elle juge légitimes à enseigner par voie politique. Ainsi, ce mouvement de distanciation est explicable par les propriétés – et les besoins – des deux instances : d'une part le jeu vidéo se présente comme une « pâte à modeler numérique » (Triclot, 2011, p.10) où la part belle est laissée à la liberté du joueur (ou à son illusion de liberté<sup>5</sup>) ; d'autre part, l'institution scolaire cherche à transmettre et à développer un patrimoine au service de la sauvegarde et du progrès de la société, emmurant ses clients (dont ceux chargés de la transmission de ce patrimoine) entre les prescrits légaux et les objectifs qu'elle poursuit.

Par ailleurs, si l'évolution de la société modifie également les modalités de la culture scolaire, ces modifications sont souvent très lentes, sans doute car elles doivent toujours passer par un long processus d'institutionnalisation, à l'inverse de celles – plus naturelles et qui s'accélèrent au fil des innovations – qui opèrent

dans la culture de masse et évoluent avec leur temps. Ce mouvement de distanciation est donc concomitant à une désynchronisation de la culture scolaire et des *subcultures* :

« L'École résiste davantage à l'accélération que d'autres domaines, ce qui revient à dire qu'à l'école, le présent serait un présent plus long qu'ailleurs (et notamment plus long que dans la vie quotidienne et via les technologies) au risque de provoquer l'ennui. Les opportunités d'apprendre seraient alors plus nombreuses [...] dans la vie quotidienne non-scolaire [...] qu'à l'école. Sur le plan des opportunités d'apprendre [...], l'école serait dépassée par d'autres domaines de la vie qui offrent davantage d'opportunités d'apprendre (socialisation, vie quotidienne, réseaux sociaux, NTIC) » (Mangez & Vanden Broeck, n.d., p. 17).

Dans cet état de fait, nous pensons que l'ennui à l'école est une opportunité dont il faut pouvoir tirer parti pour innover et raccrocher les jeunes à la culture scolaire. En promouvant par exemple la solidarité dans le dispositif ludique, notamment grâce au principe des guildes, l'industrie du jeu ouvre la voie à de nouvelles modalités d'apprentissage (Berry, 2012) dont il serait intéressant d'actualiser les potentialités dans la forme scolaire. En effet, notre système, au niveau du secondaire, exploite peu les interactions possibles entre les individus, alors qu'elles sont largement effectives au sein des *subcultures* : si chacun peut, dans la masse, occuper plusieurs rôles en fonction des identités culturelles qu'il revendique, « quand il est à l'école, on attend de lui qu'il laisse dehors ses autres rôles et les représentations qui vont avec » (Delvaux, 2015, p.18). Cette actualisation des potentialités de participation requiert donc un changement dans la forme scolaire, que Delvaux (2015) invite à oser dans son essai *Une tout autre école*. Par exemple, si la culture de masse peut être perçue comme un « multivers » (Peyron, 2013), un système de *subcultures* connectées qui permettent de nombreuses interactions génératrices d'autant de nouveaux mondes culturels, dans notre École, les domaines de connaissances sont isolés les uns des autres en matières que les enseignants, spécialisés et sous couvert d'un diplôme, ont le droit (et le devoir) de transmettre. Cette forme rend difficile l'institutionnalisation d'un principe d'interdisciplinarité et de participation dans la sphère scolaire, alors qu'il est au cœur de la construction de la culture de masse.

Enfin, le mouvement de distanciation entre culture de masse et culture scolaire est également lié à l'histoire de l'École. Rappelons d'abord que celle-ci n'a pas toujours été accessible comme elle l'est aujourd'hui : de la massification

de l'école primaire (1830-1918) à celle des écoles secondaires (1945-1960) en passant par un projet méritocratique (1918-1945), c'est la demande d'un meilleur niveau scolaire, n'opérant qu'à partir des Trente Glorieuses (1945-1975) et subséquent au progrès de la société, qui démocratise l'accès à l'éducation (Grootaers, 2005). La massification de l'instruction primaire (1830-1918) s'est réalisée en deux temps : d'abord soutenue par les bourgeois, ceux-ci voyaient en elle un moyen de mieux diriger les groupes dominés (1830-1850) avant qu'un courant socialiste ne la considère comme une condition majeure de l'émancipation sociale des citoyens. Un véritable projet social soutient cet objectif puisqu'au vote de la loi pour l'instruction obligatoire gratuite jusqu'à 14 ans succède celui de la loi contre le travail des enfants de moins de 14 ans. Cependant, cette École qui ouvre ses portes à tous propose à la fin du primaire des trajectoires bien tracées, chacune accueillant des groupes sociaux distincts : aux groupes dominés un simple degré de perfectionnement, à la petite bourgeoisie des humanités inférieures et aux classes dominantes des humanités latines complètes (Grootaers, 2005). La culture scolaire apparaît là avant tout comme une culture de classe, celle des « héritiers » (Bourdieu & Passeron, 1964) qui choisissent et légitiment ce qui est digne d'être transmis à et par l'École, occultant ainsi les contenus de la culture populaire.

Le projet méritocratique de l'École (1918-1954) permet ensuite à quelques élus de modifier leur destinée sociale : les politiques acceptent d'ouvrir les portes de l'École moyenne aux « mieux doués » (Grootaers, 2005), c'est-à-dire aux élèves moins nantis faisant preuve d'excellentes capacités intellectuelles. Pour soutenir ce projet, des bourses leur sont accordées selon leur mérite. Toutefois, les sociologues (Draelants & Ballatore, 2014) rappellent qu'il s'agit moins d'excellentes capacités scolaires que de la capacité à s'adapter aux codes culturels considérés comme supérieurs : seule une infime portion de la population défavorisée fait ascension dans la société, celle-ci restant aux mains de la culture dominante. Néanmoins, ce projet semble enclencher un mouvement de transition dans la culture scolaire, qui va peu à peu contenir le phénomène de distanciation des cultures décrit dans ce segment.

### 2.3. Transition des cultures

Durant les Trente Glorieuses (1945-1975), la société moderne de consommation se développe notamment par un accès démocratisé à la lecture (grâce à la presse à grande diffusion et à la démocratisation des conditions d'accès à l'école), une mobilité plus importante et une transmission de l'information plus rapide. Cette période s'articule autour d'un idéal de progrès et de lutte contre le dogmatisme et l'autoritarisme de la société traditionnelle : elle est marquée par l'émergence de la conscience libre, la promotion du libre arbitre et la confrontation avec les idées des autres. En outre, la quête d'égalité implique de profondes mutations dans le système scolaire avec l'apparition de l'égalité des chances (la gratuité de l'enseignement est étendue à tout le secondaire) et du pacte scolaire<sup>6</sup>. De même, la promotion de la solidarité et des droits de l'homme, tout comme l'objectivation des enjeux de la citoyenneté, tendent vers une universalisation des valeurs (Voyé, 1998) qui vise à contenir les inégalités. Dans cet état d'esprit, la manière de percevoir les savoirs à l'école évolue : l'enfant est placé dans la position d'un observateur et d'un expérimentateur. Cette démarche scientifique insufflée à l'apprentissage est en adéquation avec la valorisation de la science, qui doit permettre à l'enfant de s'émanciper dans la société à condition de décrocher, grâce à son mérite, un diplôme validé par l'institution scolaire (Voyé, 1998).

Parallèlement à ces changements, l'école élémentaire devient pour tous « la première étape d'une scolarité de masse » (Grootaers, 2005, p.4) avec l'organisation parallèle des filières générale, technique et professionnelle. Dès les années 1960, le souhait est que la filière générale puisse être suivie par tous et que le choix de l'une ou de l'autre ne dépende plus de l'origine sociale des individus. Cependant, la culture dominante maintient ses codes et bien que l'accès à l'éducation soit démocratisé, ces codes ne sont pas accessibles à tous : s'ensuit un mouvement de relégation de la filière générale vers la filière technique, de la filière technique vers la filière professionnelle, hiérarchisant de facto la valeur accordée à chacune d'entre elles, et stigmatisant à nouveau les groupes sociaux. Ainsi, la culture scolaire – et donc les classes dominantes –, par un processus d'institutionnalisation du capital culturel qui se « fige », sélectionne ce qui est

digne d'être transmis à l'École. Par là même, elles sélectionnent ceux qu'elles jugent aptes à faire progresser (dans) la société. Pour Bourdieu et Passeron (1964), la démocratisation scolaire est donc en partie illusoire : pour preuve, il y a, à l'Université, surreprésentation de la culture dominante et sous-représentation des minorités<sup>7</sup>.

Comment expliquer cette quasi-impossibilité, pour les nouvelles identités culturelles, d'intégrer la culture scolaire ? En fait, l'imaginaire démocratique véhiculé par l'École se dessine à travers une forme de solidarisme (Grootaers, 2007) qui dote l'individu d'une double conscience, à la fois individuelle (les individus sont autonomes) et collective (ils partagent une identité commune qui génère un sentiment d'appartenance – ce qui est particulièrement perceptible dans la culture vidéoludique où le joueur peut intégrer une communauté). Si la culture de masse offre un large éventail d'identifications plus ou moins libres d'accès, la culture scolaire restreint le champ des possibles en imposant, par la voie politique, ce qu'il est « légitime » de connaître. Cette restriction est d'autant plus forte que le capital culturel qu'elle transmet est institutionnalisé par le diplôme. La culture de masse, aliénée à l'école, a donc continué à développer ses propres identités en-dehors de celle-ci<sup>8</sup>. Toutefois, poussée par les enjeux économiques des Trente Glorieuses, la rencontre entre culture de masse et culture scolaire est inévitable avec l'accès plus massif à l'école des moins nantis, porteurs de leur propre culture. Les « héritiers » se retrouvent au contact d'une culture plus populaire quand d'autres accèdent à une culture plus élitiste. Les pratiques sociales de la culture de masse sont davantage expérimentées par les groupes sociaux jusqu'alors dominants, ce qui tend à les diffuser plus largement<sup>9</sup>. De manière générale, les comportements des individus ont tendance à s'homogénéiser. De plus, dès la fin des années 1960, la diminution des écarts socio-économiques entraîne l'apparition de classes intermédiaires et les possibilités de passage d'une classe sociale à l'autre augmentent. Ces éléments entraînent une « moyennisation » des classes (Mendras, 1988) qui va tempérer le phénomène de distanciation des cultures.

Le phénomène de distanciation est encore réfréné dans le contexte des années 1970 : la société s'ouvre, mondialisation oblige, à des cultures d'origines

diverses. L'autonomie de l'individu est renforcée et les loisirs sont valorisés, ce qui accentue la formation de nouvelles *subcultures*. La forme scolaire progresse et tente de parachever son modèle social : pour lutter contre l'exclusion qui règne encore à l'école, le principe d'éducabilité généralisée permet la constitution de socles de compétences communs au nom de l'égalité des acquis. Ceux-ci sont en réalité basés sur des idéaux d'employabilité car l'intégration à la sphère socio-économique passe toujours par le travail et l'école reste, à cet effet, responsable de la sélection des « élites<sup>10</sup> » (Grootaers, 2009) même si celles-ci ont perdu, au fil des années, leur pouvoir jusqu'alors indéfectible sur la Culture.

Ces mutations ont des conséquences sur les pratiques scolaires : le savoir doit dorénavant se construire à travers les interactions de l'enfant avec son environnement. L'enseignant devrait, théoriquement, prendre la posture d'un relais entre l'élève et le savoir plutôt que celle d'un transmetteur frontal qui serait détenteur de vérités absolues. De même, son rôle serait à présent de mieux guider l'action des jeunes et d'assurer une vie en communauté confortable (Fournier, 2000). Dans les faits, et aujourd'hui encore, ce changement de posture reste difficile. Toutefois, il est intéressant de noter que cette conception de l'enfant comme expérimentateur de son environnement prend racine dans la ludification de la société (Fuchs, 2014), dont l'une des formes actuelles, la gamification, tend à devenir un objet de recherche (Philippette, 2014b). La gamification peut se définir brièvement comme l'« intégration d'éléments ludiques dans des produits et des services non ludiques, dans le but de renforcer la participation des utilisateurs » (Raessens, 2014, p.95, notre traduction). Fuchs (2014) en identifie plusieurs traces ancestrales. Déjà au Moyen Âge, les cartes à jouer permettaient l'émergence de nouvelles sociabilités tout en apprenant aux joueurs à compter. Dans le domaine de la musique, Kircher proposa en 1650 un jeu de cartes où chacune représentait une partition musicale qu'il fallait assembler avec une autre au hasard pour réaliser une composition aléatoire. En matière de religion, le prêtre Tersteegen créa en 1769 un jeu de 365 cartes pour ludifier la pratique affaiblie de la prière : muant la dévotion en jeu, chaque carte proposait des mots de prière et des conseils à destination des pratiquants qui devaient quotidiennement en tirer une au hasard. Fuchs (2014) cite également la magie comme détournement ludique des règles de la physique. Il explique enfin que la gamification a été

également employée dans une perspective pédagogique, prenant appui sur le récit de Samuel Langhorne Clemens : en 1883, celui-ci voulut trouver un moyen qui permettrait à sa fille de mémoriser les dates de règne des rois anglais. Pour ce faire, il traça dans la terre de son jardin une ligne du temps où chaque pas représentait une année. Il plaça ensuite les rois et les reines aux endroits adéquats. En visualisant le jardin et en se le représentant mentalement (grâce aux arbres, par exemple), sa fille parvint rapidement à mémoriser les dates en gardant à l'esprit leur emplacement. Dans cet exemple, la gamification repose sur deux caractéristiques : (1) le caractère divertissant de l'activité où l'apprenant fait corps avec l'apprentissage ; (2) la transformation des dates en informations spatiales. De manière générale, la gamification a ainsi pour but de fidéliser les utilisateurs à une pratique ou à rendre celle-ci plus agréable, en employant des mécaniques qui redirigent l'attention des utilisateurs vers des buts cachés (Fuchs, 2014). Pour Philippette (2014b), la gamification repose ainsi sur l'importation du *play* et de ses effets positifs (divertissement, engagement, motivation...) dans le quotidien des individus. Toutefois, il rappelle que le phénomène de gamification tend aujourd'hui à dissimuler derrière cette attitude ludique des enjeux économiques et sociaux dont il faut être – et rendre – conscient : « dans une société plus que saturée d'informations, le problème n'est pas tant l'information mais plutôt l'attention du public » (Philippette, 2014b, p. 197, notre traduction), ce qui force les industries à chercher des moyens de mobiliser cette dernière. L'enjeu réside donc dans la tentative des forces économiques d'exporter l'engagement des joueurs dans la vie de tous les jours : dans la logique commerciale, il s'agit surtout de tenter de modifier les comportements des individus (Philippette, 2014c).

Soulignons que la modification du comportement des individus est également un objectif visé par les nouvelles politiques éducatives : dès 1960, l'UNESCO, l'OCDE et le Conseil de l'Europe cherchent des solutions à la désynchronisation de l'École avec son environnement (Mahieu & Moens, 2003) et promeuvent le modèle d'une « société apprenante ». Toutefois, ce n'est que dans les années 2000 que ce dernier est mis en chantier, quand l'institution scolaire semble ne plus résister à l'accélération sociale. Ce sont des facteurs essentiellement économiques qui donnent l'impulsion, comme le rallongement du temps de travail ou la saturation du marché de l'emploi. Les politiques éducatives,

puisque le principe d'égalité des chances repose en partie sur la valorisation des qualités de l'individu et non plus de son « héritage », encouragent alors les apprenants à valoriser l'expérience qu'ils ont acquise dans d'autres contextes, cette expérience jouant un rôle fondamental sur le marché de l'emploi. Ces mêmes politiques appellent en même temps à la promotion de nouveaux espaces d'apprentissage informel qui se structurent en marché selon un principe d'offre et de demande. Dans l'idée, il s'agit de pouvoir permettre aux individus de combiner différentes expériences pour rendre cette combinaison rentable (Mahieu & Moens, 2003). Si la Belgique reste en retrait tandis que certains pays, comme le Royaume-Uni ou la Finlande, amorcent le chantier dès les années 1990, le paysage pédagogique européen est en pleine transition et confère à l'apprentissage une fin essentiellement utilitariste : apprendre doit permettre à l'individu d'être utile et de contribuer aux défis économiques de son pays. Il s'agit donc d'inciter les individus à se former tout en maintenant le primat de la demande sur l'offre. Ce primat implique un pilotage administratif par les résultats : « l'éducation est devenue un bien consommable et attractif, dont il est nécessaire de juger l'efficacité pratique » (Mahieu & Moens, 2003, p. 46). Par là même, les politiques éducatives laissent les États membres libres d'élaborer leurs stratégies pédagogiques (ce qui maintient en activité le marché scolaire) tout en les rassemblant autour d'objectifs communs de rentabilité.

Globalement, ces transitions (sociales, sociétales, politiques, culturelles, éducatives...) permettent aux jeunes de se réapproprier, dans des pratiques de masse à présent valorisées, des contenus jusqu'alors balisés à la culture scolaire. De même, ils ont l'opportunité de valoriser à l'École le produit de leurs pratiques. Cette « double réappropriation » remet notamment en jeu le rapport que les jeunes entretiennent avec l'écriture et la lecture : celles-ci deviennent des pratiques créatives, expérimentales et ludiques qui structurent des communautés à l'instar des réseaux sociaux (Raessens, 2014), des *machinimas* (Newman, 2008) ou des *fanfictions*\*. (François, 2007). À propos de ce dernier exemple, dans une interview avec Henry Jenkins<sup>11</sup>, Rebecca Black, spécialisée dans l'alphabétisation et l'engagement social en ligne, explique que l'étude du processus d'écriture de ces fictions montre que les jeunes apprennent mieux hors de l'école. Immergés dans des communautés, leur participation repose entièrement sur leur motivation

et ne dépend pas de leur niveau de maîtrise, comme il est de mise dans la culture scolaire. En outre, pour elle, rares sont les activités d'enseignement aussi riches que celle de l'écriture d'une *fanfiction* : d'une part, elle stimule la pratique de l'écriture en la cadrant dans une expérience créative qui s'apparente à un défi (rédiger autant de chapitres, rédiger une nouvelle ou un roman, respecter et exploiter des contraintes, soigner la langue et la présentation...) ; d'autre part, elle repose sur le principe de participation : chacun peut lire le texte de l'autre pour trouver de l'inspiration, apprendre à structurer son propre récit ou donner des conseils avisés aux néophytes. Elle explique que ce partage d'expérience est peu actualisé dans la culture scolaire, ce qui a pour conséquence de rendre l'apprentissage solitaire. Selon elle toujours, un autre facteur qui explique le succès de cette communauté repose sur sa structure : alors que dans la culture scolaire, les groupes sont généralement coordonnés selon l'âge et le niveau, les communautés de *fanfictions* se regroupent autour d'intérêts et d'objectifs communs. Cette configuration a pour effet collatéral de renforcer les interactions entre individus de cultures différentes et, corollairement, leurs compétences en communication, alors qu'à l'école les groupes restent relativement très homogènes. Elle conclut en expliquant que le défi ne réside pas dans l'importation de cette activité dans un contexte scolaire mais bien dans la mobilisation des pratiques qui lui sont sous-jacentes. Cette remarque est fondamentale dans le cadre de ce mémoire car elle rappelle que l'attention ne doit pas se focaliser sur l'objet, mais bien sur l'expérience qui se joue à travers son utilisation.

Ainsi, de manière optimiste et dans cet état de faits, si les individus se réapproprient, dans leurs pratiques culturelles, des contenus issus de la culture scolaire, c'est l'action des enseignants qui peut permettre un mouvement de réappropriation de la culture vidéoludique dans la culture scolaire. Comme nous le verrons, le but d'une telle démarche n'est pas d'incorporer le jeu vidéo à l'école mais plutôt d'en employer les potentialités pour raccrocher les jeunes à une institution a priori désynchronisée (Delvaux, 2015) mais dont les transitions ouvrent une brèche pour l'innovation.

## 2.4. Réappropriation des cultures

### *Jeux vidéo et apprentissages collatéraux : ce que la culture scolaire en sait*

Le champ de la recherche vidéoludique s'est largement structuré ces vingt dernières années articulant entre elles (notamment) la sociologie, les sciences de l'éducation, les théories de la communication, l'anthropologie ou encore la psychologie et la philosophie qui ont pour dénominateur commun de postuler que le jeu vidéo peut engendrer des apprentissages informels. En effet, les premières recherches sur la question des apprentissages à travers l'expérience virtuelle se sont surtout attachées aux compétences sociales qui s'y développent. L'hypothèse centrale autour de ces travaux est que la pratique du jeu vidéo, grâce à une interactivité de plus en plus prégnante entre les joueurs, leur donne l'occasion de développer des *social skills*. Celles-ci leur permettent de mieux se sociabiliser (Philippette, 2009) et de créer de toute pièce, de la nétiquette\* (Lévy, 1997) aux rituels, leurs propres microcosmes sociaux sous forme de communautés de pratiques (Berry, 2008).

À partir des années 1990, les cognitivistes (Greenfield & Zeitlin, 1994) se sont attachés à l'aspect presque clinique de l'apprentissage par le jeu vidéo, repérant chez les joueurs une amélioration des facultés cognitives. Premièrement, ils évoquent le développement de compétences sensori-motrices comme le *multitasking*. Il s'agit de la faculté d'effectuer plusieurs tâches en même temps et de traiter plusieurs variables dynamiques en interaction pour gérer un système complexe à l'intérieur du jeu : par exemple, dans le jeu en ligne *Wakfu*\*, les joueurs doivent faire progresser leurs personnages en tuant des monstres ou en récoltant des matériaux, tout en tenant compte du fait que ces actions affectent la faune et l'écosystème du jeu et des autres joueurs. Ensuite, outre une meilleure coordination des gestes, ils citent le développement d'une meilleure visualisation de l'espace (par exemple, la capacité de déplacer mentalement son angle d'optique ou de reconstituer un espace unique). Greenfield a par ailleurs montré que le « jeu vidéo utilise et/ou améliore des facultés de visualisation de l'espace qui débordent les simples facultés requises par le jeu-même » (Greenfield & Zeitlin, 1994, p.44). Troisièmement, pour les cognitivistes, le jeu vidéo permet le renforcement de compétences visuelles, dont la capacité, par exemple, de

transposer dans ses pensées une image plane en trois dimensions ou de développer son attention visuelle. De même, la pratique vidéoludique stimule le développement des mémoires épisodique et à long terme<sup>12</sup> et mobilise une meilleure capacité à rechercher par induction. Perriault souligne trois éléments présents dans ces formes d'apprentissages cognitifs : premièrement,

« le fait qu'à partir d'expériences concrètes (le fait par exemple d'appuyer sur une touche et qu'un petit bonhomme se lève) on fait une hypothèse de loi de coordination de 2 ou 3 mouvements [...]. L'activité inductive est une activité à la source de toute découverte scientifique mais que l'école se garde bien de développer chez les enfants, chez les jeunes, chez les étudiants. [...] Deuxième corrélatif de l'induction, c'est la sérendipité [...] qui est le fait de trouver des choses qu'on ne cherche pas et de les exploiter avec talent. C'est Niepce avec la photographie, c'est Flemming avec la pénicilline, c'est Gêner avec le vaccin... Bref, c'est une capacité à gérer l'inattendu, c'est comment passer à côté de l'homme de sa vie sans le rater alors qu'on ne l'attendait pas ce jour-là. [...] Il y a un couplage très fort entre induction et sérendipité. Le troisième élément cognitif extrêmement important, c'est la gestion en parallèle, c'est-à-dire faire plusieurs choses à la fois. [...] C'est très important car on sait qu'une des raisons de l'échec scolaire, c'est l'incapacité de faire plusieurs choses à la fois » (as cited in Philipette, 2009, para. 8).

À ces facultés cognitives, dont l'opérationnalisation s'ancre bien dans le « réel » malgré qu'elles puissent se développer à travers l'expérience virtuelle, Aberkane ajoute qu'

« un autre apport des jeux vidéo c'est de faire appel à la motivation, qu'ils stimulent fortement (d'où leurs effets adictogènes). Les jeux ont un fonctionnement qui force l'utilisateur à faire et à tester des hypothèses. C'est un protocole-clé dans l'apprentissage "dopaminergique" (la dopamine est une substance chimique associée au plaisir et à la récompense). Cet apprentissage que l'on appelle "par renforcement" (avec des récompenses et des déceptions) est très sollicité par le jeu vidéo où il forme une véritable spirale de motivation : l'utilisateur a envie d'essayer de nouvelles combinaisons d'actions, de tester de nouvelles hypothèses sur le jeu, c'est ça qui le motive » (as cited in Jarraud, 2008, para. 21).

Ces nouvelles combinaisons peuvent générer de nouvelles pratiques culturelles alors que la culture scolaire, fidèle à sa recette, reste relativement immuable dans sa forme. Par ailleurs, la possibilité d'effectuer sans cesse de nouvelles combinaisons suggère que les joueurs peuvent exporter dans d'autres contextes des apprentissages acquis au fil de leur expérience virtuelle, en combinant ceux-ci avec d'autres apprentissages activés dans des cadres différents et/ou plus formels. Les dispositifs pédagogiques traditionnels pourraient donc gagner en plus-value si les enseignants exploitaient le potentiel de ces combinaisons et en expérimentaient de nouvelles.

### Affordances et flow

Souvent peu guidés et désorientés lors des mutations politiques du système scolaire, des enseignants créatifs ont vu dans la gamification de la société, et à travers les appels à l'innovation, une opportunité de modifier leurs pratiques en exploitant le potentiel des jeux vidéo. Ces nouvelles pratiques reposent notamment sur un changement de rapport à l'erreur, qui impulse l'apprentissage au lieu de le sanctionner (Lavergne Boudier & Dambach, 2010) : davantage médiateurs que « sachants », les enseignants tendent de plus en plus à proposer aux élèves des informations à manipuler par tâtonnements pour les transformer en connaissances. Or, dans un jeu vidéo, c'est justement la manipulation des actions qui permet au joueur de s'approprier l'algorithme du jeu pour améliorer sa performance : par exemple, dans *Donkey Kong : Tropical Freeze\**, chaque niveau est hiérarchisé selon sa difficulté. Le principe de progression dans chaque niveau nous permet d'acquérir au fil de nos essais des réflexes qui nous préparent aux épreuves du niveau suivant. Et pour passer au niveau supérieur, il faut réussir le précédent, la récompense ultime étant d'accéder aux crédits de fin. Sur des forums spécialisés, il est également possible d'échanger avec d'autres joueurs des astuces pour récolter tous les objets cachés et améliorer la performance. Pour Schugurenski (2007), l'apprentissage en contexte formel peut fonctionner de cette manière. Toutefois, selon Hock-Koon (2012), afin que l'usage des potentialités vidéoludiques dans un contexte d'éducation formelle soit efficace, il faut réfléchir en quoi un apprentissage peut et ne peut pas fonctionner. De son point de vue, cette réflexion peut être menée à l'aide de la notion d'affordance. Se basant sur les travaux de Gibson et de Norman, il la définit comme une possibilité de réalisation d'une action lorsque se rencontrent les propriétés d'un objet et les capacités d'un utilisateur. Cette définition implique (1) qu'on peut empêcher une affordance ou en créer de nouvelles en modifiant les propriétés de l'objet ; (2) que l'utilisateur peut exploiter de nouvelles affordances en acquérant de nouvelles capacités et (3) que la difficulté de réalisation d'une action peut dépendre des capacités de l'utilisateur, une même action pouvant être réalisée grâce à plusieurs affordances. Certaines pratiques culturelles décrites dans ce mémoire (*machinimas*, *fanfictions*, *speedrun*...) sont l'institutionnalisation d'affordances qui, a priori, n'avaient pas été pensées par les premiers développeurs. Aujourd'hui, ceux-ci les intègrent

directement dans le système vidéoludique : ainsi *Ori and the blind forest\** propose un mode dédié au *speedrun* quand d'autres jeux intègrent des options pour filmer la partie en cours.

Selon ce principe, ce n'est donc pas parce qu'on détourne un jeu vidéo dans un contexte scolaire que les apprenants vont forcément apprendre quelque chose ; inversement, un jeu a priori non conçu pour l'apprentissage peut faire apprendre. De même, si elle guide trop le joueur, une affordance peut annihiler les possibilités d'apprendre ; par contre, si elle est dissimulée, l'apprentissage peut devenir une condition de réalisation d'une action. Le défi du concepteur réside donc dans la construction d'un cadre équilibré qui va rendre possible un état d'expérience optimale, appelé *flow* (Csikszentmihalyi, 2004). En état de *flow*, l'individu est pleinement engagé dans son activité qui lui procure beaucoup de plaisir. Son activation dépend de la réalisation de plusieurs conditions : (1) un équilibrage entre le défi proposé et les ressources de l'individu ; (2) un objectif clair à atteindre ; (3) la capacité de se concentrer sur cet objet ; (4) le renvoi et la compréhension de feedbacks précis ; (5) le sentiment de contrôle de ses actions ; (6) un sentiment de sérénité et (7) une altération des représentations du temps. Pour entrer dans un état de *flow*, il faut donc notamment apprendre : pour que le joueur ne sombre pas dans l'ennui, l'apprentissage va lui permettre d'amplifier son expérience en mobilisant de nouvelles capacités qui lui offrent de nouvelles possibilités d'action. Ces capacités, dont il doit avoir conscience et dont le contrôle ne doit pas lui échapper, vont lui permettre de découvrir de nouveaux points d'intérêt qui vont maintenir son engagement dans le jeu. Pour prolonger cet état, l'échec doit encourager le joueur à s'assigner de nouveaux défis, et non le décourager<sup>13</sup>. Dans un contexte d'apprentissage formel, plonger les élèves dans un état de *flow* qui les engagerait dans les activités scolaires implique de construire des dispositifs pédagogiques qui incluent des affordances capables de l'actualiser. Dans les faits, si l'on souhaite réinvestir dans la culture scolaire des contenus de la culture vidéoludique,

« il est indispensable de qualifier les connaissances à transmettre afin d'identifier le type de capacité cognitive qu'elles sollicitent, et donc de choisir les actions de jeu qui permettront leur appropriation par l'apprenant. [...] Il est donc toujours intéressant d'étudier la relation entre l'objectif pédagogique et la capacité cognitive à solliciter pour son appropriation, de manière à identifier les actions de jeu » (Lavergne Boudier & Dambach, 2010, pp. 58-59).

Nous entendons par « jeu » une activité, un *play* qui ne se borne pas à la simple manipulation du *game*. En effet, intégrer le jeu vidéo en tant qu'objet dans la culture scolaire ne suffit pas pour faire apprendre par le médium vidéoludique : ce sont les potentialités de l'expérience qu'il procure qui doivent être activées pour que les élèves puissent détourner les propriétés de l'objet (le *game*) dans une nouvelle expérience (le *play*) gouvernée par un objectif d'apprentissage clarifié et précisé par l'enseignant (cette expérience pourrait donc se passer du *game*). Ce dernier n'est alors plus celui qui pilote le processus d'apprentissage, mais celui qui confère au jeu vidéo une nouvelle affordance à vocation pédagogique, qui va impulser l'apprentissage.

### *Des détournements pédagogiques comme nouvelles affordances*

Comment conférer aux objets vidéoludiques de nouvelles affordances sans pouvoir modifier leur algorithme ? La réponse se situe dans l'approche pédagogique de l'expérience, ce qui confère à l'enseignant la posture de médiateur. À titre d'exemple, Soyez (2015) relate l'expérience pédagogique d'Yvan Hochet qui proposa à ses élèves de faire du « *serious gaming* » en détournant, dans ses cours d'histoire et de géographie, *SimCity*\*. Les élèves devaient manifester leur compréhension de ce qu'était une métropole d'Amérique du Nord en reproduisant dans le jeu un modèle-type. Ce travail s'est effectué en équipes : il a fallu négocier l'utilisation des ressources et respecter les critères d'une telle métropole, formalisés dans une grille d'autoévaluation. Durant l'activité, l'enseignant a constaté un renforcement de la motivation des élèves, la possibilité d'apprendre par essais-erreurs sans peur de l'échec, l'opportunité pour les apprenants en difficulté de révéler des capacités de création et la manipulation ludique de systèmes complexes. Pour poursuivre notre illustration, Quinche (2015) développe l'exemple de *Minecraft*\* dont le succès repose, selon elle, sur l'expérience proposée aux joueurs : c'est un jeu rempli de mystères où il y a toujours quelque chose à faire et à découvrir. Même si la dimension fantastique du jeu rend l'univers essentiellement fictionnel, y jouer de manière optimale requiert des connaissances et mobilise des compétences spécifiques qui supposent des apprentissages hors du jeu : calculer, programmer, mesurer des aires et des volumes, collaborer à distance... Ces connaissances sont largement diffusées et partagées dans la communauté active autour du jeu : les participants y rédigent de

vastes encyclopédies en ligne et réalisent des tutoriels vidéo pour guider leurs pairs, développant de facto des compétences communicationnelles. De même, certains joueurs détournent le système pour réaliser des *machinimas* ou pour l'employer dans une finalité compétitive en organisant, par exemple, des marathons, qui mettent à l'épreuve la dextérité des joueurs. Certains enseignants, qui y voient de nombreuses perspectives d'apprentissage, emploient ce jeu en demandant aux élèves de recréer des environnements historiques, de communiquer avec d'autres joueurs en langue étrangère, de constituer le champ lexical de matériaux naturels et de préciser leurs spécificités... Par ailleurs, nous pouvons peut-être expliquer la récurrence de ces détournements par le fait que les enseignants qui les opèrent ont grandi en jouant et qu'ils se réapproprient donc dans leur métier leurs ressources de joueurs.

Les exemples énoncés ci-dessus concernent des détournements pédagogiques du *game*. Dès lors, peut-on exploiter à l'école le produit du *play* sans passer par le *game* ? Les didactiques des langues, et plus spécifiquement celle de l'anglais, se sont récemment tournées vers la pratique culturelle des *fanfictions*. Socket & Kusyk (2013) comparent la manière dont se structure l'apprentissage opérant lors d'une telle activité face à une activité d'apprentissage en contexte scolaire formel. Ils expliquent qu'en se situant dans une pratique culturelle de masse, les participants se définissent avant tout comme des utilisateurs plutôt que comme des apprenants : leur objectif n'est donc pas tant d'apprendre l'anglais mais bien de communiquer pour pouvoir, ensemble, prolonger la vie des univers fictionnels qu'ils affectionnent. Si la communication suppose toutefois l'apprentissage de la langue, celui-ci est ludifié par la finalité que visent les auteurs amateurs : participer de manière active à une communauté qui leur procure du plaisir. Cette façon d'apprendre l'anglais de manière informelle implique l'apprentissage d'une langue peut-être moins parfaite mais plus authentique ; toutefois, s'agissant de revenir dans la culture scolaire,

« ce statut d'utilisateur de la langue représente à la fois un danger et un potentiel pour la salle de classe car l'apprenant informel a de réelles compétences à apporter au cours mais peut être confronté à des difficultés nouvelles, par exemple, la manière de transposer les registres de l'input (souvent familiers) vers celui du monde académique (souvent formel) ou encore un manque d'intérêt pour l'activité formelle par rapport à sa contribution à son apprentissage de la langue. [...] Le rôle de la didactique [...] n'est pas de prendre parti pour ou contre l'un ou

l'autre contexte d'apprentissage mais de se situer comme un objet frontalier, cherchant à créer des liens entre ces différents aspects des deux activités concernées » (Socket & Kuzyk, 2013, para. 42-46).

Selon cette conception de la didactique, l'enseignant deviendrait un médiateur entre les différents contextes d'apprentissage où se situent les élèves. À travers l'exemple des *fanfictions*, l'enseignant peut ainsi construire un cadre formel autour d'un matériau de la culture juvénile (le jeu vidéo), tout en se réappropriant la plus-value d'un contexte informel (collaboration, partage et diffusion des productions, évaluation formative entre les pairs...). Pour ce faire, il « désassemble » les éléments du cadre informel qui favorisent l'adhésion et la motivation des apprenants, pour ensuite les « reconstruire » dans son dispositif d'apprentissage formel. Nul besoin donc de passer par un *game* puisqu'il n'y a pas besoin de jouer à un jeu vidéo en classe pour écrire à son propos. Et comme les *fanfictions* ne se limitent pas aux jeux vidéo mais s'élargissent à toute une série de médias (séries, animés, films, livres...), l'enseignant peut laisser à ses élèves le choix du médium. D'ailleurs, le discours qui peut naître autour de la rencontre entre les différents médias représente une occasion pour les jeunes de s'approprier des médiums qu'ils consomment au quotidien sans en saisir toutes les spécificités culturelles (Guisset, Lapy & Rouard, 2015). Dans cette configuration, l'enseignant ne pratique pas directement la *fanfiction* en classe (ce qui n'aurait pas de sens puisqu'elle aurait perdu son caractère situé), mais en saisit différentes spécificités pour nourrir son propre dispositif. En outre, l'élève, qui a acquis de nouvelles ressources dans ce cadre formel, pourrait les exploiter dans ses propres pratiques culturelles, donnant ainsi sens à ses nouveaux apprentissages.

Ces détournements pédagogiques sont en adéquation avec les principes que défend Koster (2013) dans sa théorie du *fun* : tout comme le joueur prend plaisir à jouer tant qu'il découvre de nouveaux schèmes d'action (qu'il nomme « *patterns* ») à réaliser, l'apprenant prend plaisir à apprendre tant qu'il découvre de nouvelles actions à réaliser grâce aux nouvelles ressources dont il dispose. Tout comme dans le jeu où les *patterns* doivent être aisément identifiables par le joueur, l'apprenant doit pouvoir, dans un cadre formel, identifier lui-même des actions à réaliser pour atteindre l'objectif pédagogique : trop de facilité entraînerait l'ennui quand trop de complexité diminuerait la motivation et donc l'engagement dans l'activité. Cet engagement dépend aussi du sens que le joueur

donne à la tâche, d'où l'intérêt de construire un contexte d'apprentissage qui « fasse sens » auprès de lui. Aujourd'hui, les théories de l'apprentissage mettent cette idée en avant ; sa mise en œuvre sur le terrain, par contre, est loin d'être automatique : c'est qu'il ne revient pas tant à l'enseignant de donner du sens à l'apprentissage, mais plutôt d'aider l'apprenant à en trouver.

### *L'apprentissage comme affordance inhérente au système de jeu*

Notons que certains développeurs tentent de proposer aux joueurs une expérience vidéoludique différente en prévoyant d'emblée du contenu pédagogique. C'est le cas de la production indépendante *Never Alone\** qui offre au joueur une aventure contemplative, inspirée d'un conte populaire d'Alasaka. Sans se revendiquer du *serious game*, le jeu cherche à promouvoir auprès d'un large public la culture inuite. Dans cette perspective, les développeurs ont conçu le jeu tant dans sa forme que dans son *background\** en travaillant à partir de documents, photographies ou témoignages de natifs, de sorte que le joueur puisse manipuler lui aussi ces éléments et nourrisse une certaine curiosité pour cette culture. Dans un autre registre, citons *Kuma\War\**, qui permettait de découvrir d'une autre façon l'actualité brûlante de la guerre en Irak mais qui nourrissait un projet discutable de propagande. Par ailleurs, certains jeux, à l'instar de *Cossaks : European wars\**, ont tenté de fonder leur légitimité par la présence de références bibliographiques en leur sein (Mauco, 2005). En outre, certaines licences célèbres tentent d'exploiter le rapport des jeunes à la fiction pour véhiculer des messages idéologiques : Lemonnier (2015) donne l'exemple de *Pokémon\**, qui interroge le rapport des jeunes à la nature. Dans un monde désindustrialisé, les joueurs incarnent un dresseur qui doit prendre soin des créatures qu'il capture et sauver l'écosystème d'un continent en péril face aux desseins mercantiles d'une bande de voyous. En outre, d'autres jeux vont jusqu'à imposer un certain capital culturel comme condition de progression dans le jeu : pour résoudre plusieurs énigmes dans *Fez\**, une connaissance de la culture anglaise est nécessaire. Ce jeu impose aussi la possession d'un équipement capable de scanner un *QR code\** ou encore une manette munie d'une fonction de vibration. Par ailleurs, il fait souvent référence à des jeux majeurs de l'histoire vidéoludique (*Super Mario*, *The Legend of Zelda*, *Tetris*, *Sonic & Knuckles...*) par le biais d'*easter eggs\** qui offrent au

joueur une lecture différente de celui qui ne les déchiffrerait pas. Pour donner un dernier exemple, de nombreux jeux (comme *Pandora's Tower\**) proposent une bande-son réalisée à partir des classiques de la musique, voire intègrent la musique classique comme toile de fond (à l'instar d'*Eternal Sonata\**). Puisque « la distance culturelle entre un enseignant et un élève conditionne leur intercompréhension et peut atténuer ou au contraire renforcer la distance entre la culture de l'élève et la culture scolaire » (Draelants & Ballatore, 2014, p.10), ce sont là des productions dont il serait intéressant de prolonger l'expérience dans un contexte scolaire pour permettre aux élèves de formuler un discours plus élaboré et plus nuancé à propos de ces objets de consommation et de leur valeur culturelle.

### *Esthétisation du populaire, popularisation du savant*

Partant de la distinction que nous venons d'opérer entre les détournements pédagogiques comme nouvelles affordances et les apprentissages comme affordances déjà intégrées aux systèmes vidéoludiques, nous pouvons généraliser ces pratiques à la distinction par Eloy (2010) de deux stratégies d'utilisation de la culture de masse dans le champ scolaire. La première, dite « stratégie d'esthétisation du populaire », consiste à ramener dans le champ scolaire des éléments de la culture populaire pour motiver les élèves à atteindre les objectifs pédagogiques. La seconde, la « stratégie de popularisation du savant », a pour but d'amener les élèves à apprécier des œuvres d'une culture plus élitiste en utilisant les codes de la culture populaire. Si nous appliquons cette distinction à l'histoire du jeu vidéo, nous pouvons citer *The Oregon Trail* (1971) comme l'un des avant-gardistes en matière d'esthétisation du populaire par le médium vidéoludique. C'est un enseignant, Don Rawitsch, aidé par deux amis, qui l'a développé afin de motiver ses élèves à apprendre l'histoire de l'Amérique. Ceux-ci y guident un chariot de pionniers du 19<sup>e</sup> siècle qui doivent traverser la piste de l'Oregon. Le voyage, parsemé d'étapes géographiques, est particulièrement long (3200 kilomètres à parcourir) et les utilisateurs (tout comme les voyageurs qu'ils incarnaient) doivent gérer de nombreuses ressources tout en affrontant les dangers d'un tel périple (on peut, par exemple, mourir de dysenterie). Ce programme est entièrement textuel : les utilisateurs entrent des commandes de texte pour interagir avec lui. Se revendiquant plutôt logiciel éducatif que jeu, c'est lui qui aurait

inspiré les premiers jeux d'aventure comme *Colossal Cave Adventure\**. Notons qu'à ce titre, *The Oregon Trail* a été de nombreuses fois réédité, la dernière mise à jour datant de 2012. Ensuite, certains jeux vidéo, qui n'ont pas de visée pédagogique, mobilisent la seconde stratégie : c'est le cas de la franchise *Assassin's Creed\**. Dans ce jeu, nous plongeons dans la mémoire d'un individu qui, grâce à la machine « Animus », revit celle de ses ancêtres assassins. Bien que fictionnel, le scénario de chaque épisode s'inspire grandement des épisodes majeurs de l'Histoire (Renaissance, troisième croisade, Rome antique, Révolution française...) et les développeurs tentent, avec l'aide d'historiens, de reproduire le plus fidèlement possible ce à quoi auraient pu ressembler les environnements d'antan. Ainsi, un travail d'esprit critique paraît ici nécessaire pour amener le jeune à distinguer la fiction du réel, ce filtrage (dont l'enseignant se ferait médiateur) pouvant être opéré dans la culture scolaire<sup>14</sup>. De manière générale, ces stratégies d'esthétisation du populaire et de popularisation du savant (Eloy, 2010) s'inscrivent dans des pratiques qui tendent à devenir des traditions. Freinet tenait déjà en 1966 un discours que l'on entend encore aujourd'hui :

« L'enseignement est incontestablement dans une impasse : l'orthographe des élèves est défectueuse, la simple lecture difficile, le sens mathématique lent à acquérir ; la proportion des dyslexiques croît au rythme d'une épidémie [...] ; nombreux sont les élèves qui ne veulent plus travailler, qui ne s'intéressent à rien et qu'on ne sait comment raccrocher à une amorce de culture [...] » (as cited in Trémel, 2005, p. 170).

S'inscrivant dans le mouvement des pédagogies nouvelles amorcées au tournant des années 1960 et 1970 et afin d'éviter la reproduction des inégalités sociales, Freinet insistait sur le besoin de trouver de nouvelles méthodes pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Dans cet état d'esprit, Jérôme Roudier, enseignant en lettres, histoire et géographie, explique par exemple que les supports mentionnés dans les programmes pour enseigner l'argumentation sont inadaptés : la peine de mort s'intégrerait ainsi dans un faux apprentissage car quel que soit l'avis de l'élève, ce dernier serait amené à se plier à celui du professeur ou des auteurs étudiés, sortant des arguments tout prêts. Par contre, travailler autour du jeu vidéo qui bénéficie d'une image « branchée » auprès des élèves permettrait d'ouvrir de vrais débats (as cited in Trémel, 2005). Dans le même ordre d'idée, Frasca explique dans sa thèse qu'un jeu vidéo pourrait servir de médium susceptible de développer une pensée critique autour de problèmes sociaux et personnels (as

cited in Genvo, 2005b) : l'apprenant, dans une démarche cathartique, pourrait intervenir dans le jeu pour stabiliser un problème vécu par un personnage. Genvo (2005b) y voit là une démarche constructiviste de l'apprentissage où l'élève devrait construire lui-même ses connaissances à travers son activité, sans dépendre du discours de l'enseignant. Nous pouvons toutefois interroger la valeur constructiviste de cette forme d'apprentissage : la fonction enseignante d'un tel dispositif présente, dans ce cas de figure, le même caractère artificiel que les *serious games* puisqu'elle oriente l'expérience du joueur vers un objectif d'apprentissage qui, en forçant l'affordance, induit déjà une pré-construction de ce qui est susceptible d'être appris.

## DEUXIEME PARTIE :

### APPORT ET CONSTRUCTION DE LA NOTION DE « CAPITAL VIDEOLUDIQUE »

#### 2.5. Bilan de la première partie : le primat de l'expérience

*The gap in the door... it's a separate reality. The only me is me. Are you sure the only you is you?*

(in *Silent Hill*, Konami, 2008)

Le philosophe Mathieu Triclot insiste sur la difficulté de définir le jeu vidéo sans prendre en compte l'expérience virtuelle du joueur : pour lui, « le jeu engendre [...] une expérience instrumentée qui se déploie dans la relation à l'écran » (Triclot, 2011, p.14). Il met en avant l'impossibilité de réduire cette expérience à la seule description du dispositif du jeu, tout comme il nous est impossible, finalement, de réduire l'expérience de l'apprentissage à la simple description du dispositif pédagogique supposé le générer. Pourtant, aujourd'hui, les questions de pédagogie se résument trop souvent à la construction de dispositifs les plus innovants possibles et à la description de leur mise en œuvre. Porcher (2006, p.62) signale d'ailleurs que, depuis les débuts de l'histoire de la pédagogie, on distingue deux grandes tendances : « soit les savoirs sont ce qu'ils sont et les élèves doivent s'y adapter, soit les élèves sont ce qu'ils sont et ce sont les savoirs qui doivent être adaptés », oblitérant parfois l'expérience même de l'apprentissage, telle qu'elle est vécue par l'élève. Toutefois, au fil de notre recul

critique quant aux liens existants entre culture scolaire et culture vidéoludique, nous avons mis en évidence que les apprentissages informels au cœur du *play* ne s'opérationnalisent pas à partir d'un simple contact avec les objets supposés les générer. En effet, nous avons vu qu'il ne suffit pas d'être en contact avec le jeu pour en apprendre les règles, y découvrir un fond culturel investi ou pour développer un discours critique sur la culture vidéoludique : ces possibilités impliquent que l'individu possède et puisse exploiter les ressources nécessaires à la réalisation de ces actions, et que les propriétés du contexte permettent d'activer ces ressources. Par ailleurs, si l'approche bourdieusienne considérait que les biens culturels éduquaient par leur simple existence (Bourdieu, 1979), les recherches actuelles montrent qu'il n'y a de véritable éducation que si le rapport à ces objets est davantage actif (Draelants & Ballatore, 2014). Dans son travail sur l'expérience virtuelle, Berry (2012) rappelle en s'appuyant sur l'apport de Bourdieu (1979) que

« le rapport des individus à un objet et une pratique culturelle n'est pas seulement à trouver dans la qualité et les propriétés intrinsèques de l'œuvre, ni dans une relation magique entre elle et son adepte, mais dans un ensemble de dispositions acquises (un *habitus*), dans la capacité d'un spectateur, d'un lecteur ou ici d'un joueur à y donner du sens, à s'y engager » (Berry, 2012, p. 28).

Ainsi, les apprentissages que nous avons investigués sont donc davantage le produit d'une expérience vécue que celui d'une transmission. De plus, cette expérience transcende la simple relation à l'écran : comme nous l'avons vu, elle s'inscrit dans des pratiques culturelles transmédiatiques et participatives où l'individu se retrouve en osmose avec une intelligence collective. Dès lors, en nous appuyant sur les éléments que nous avons développés dans cette première partie, nous postulons que les ressources que le joueur mobilise dans son expérience ludique sont opérationnalisables dans d'autres contextes. De facto, des ressources issues de ces autres contextes sont elles aussi opérationnalisables dans l'expérience virtuelle du joueur. Ces ressources semblent donc se situer dans un entre-deux dont le joueur pourrait activer (consciemment ou non) les contenus selon ses capacités et les possibilités d'action qui se présentent à lui.

Nous proposons d'appeler l'ensemble de ces ressources « capital<sup>15</sup> vidéoludique » : celui-ci se construirait à la fois à travers la pratique du jeu vidéo, dans ses détournements et à travers les interactions avec les participants d'une

même communauté, ou dit autrement, dans le *play* et ses reconfigurations. Ce que le joueur apprend à l'extérieur du *play* peut modaliser l'expérience virtuelle, et ce qu'il apprend au cœur de son expérience virtuelle peut impacter son expérience du « réel » (comme mentionné dans l'introduction de ce mémoire, rappelons que virtuel et réel ne s'opposent pas mais se prolongent). Toutefois, comment les ressources mobilisées dans ces apprentissages s'opérationnalisent-elles dans différents contextes ?

## 2.6. Les cadres de l'expérience

Pour illustrer l'expérience virtuelle, Berry s'appuie sur la théorie de l'expérience selon Goffman (1991) : pour ce dernier, l'expérience est balisée par deux types de cadres. La première catégorie reprend les « cadres primaires » qui renvoient aux interactions quotidiennes ancrées dans le « réel ». La seconde catégorie, les « cadres secondaires », renvoient à une transformation du réel à travers la fiction (le jeu, le faire semblant...). Une action dans un cadre primaire peut se transformer dans un cadre secondaire : pour reprendre l'exemple de Berry, deux enfants qui « jouent » à la bagarre se battent « pour du faux » sans chercher à blesser l'autre, en simulant une vraie confrontation qui a eu (ou pourrait avoir) lieu dans le réel. Berry (2012, p.29) explique que passer d'un cadre à l'autre suppose « un ensemble de ressources culturelles, symboliques, cognitives pour donner un sens à l'activité, pour comprendre ce qui se joue et s'y engager ». Les jeux vidéo sont largement conçus et reçus selon la logique de transformation du cadre selon Goffman. En ce qui concerne la conception, le cas du jeu *Pokémon* est illustratif :

« le concepteur n'a pas tout inventé, il a lié des éléments hétérogènes pour faire un produit ludique original. Parmi les sources du jeu, l'une renvoie à l'enfance de Tajiri Satoshi, à l'époque où il allait à la recherche d'insectes dans la nature pour les mettre dans des boîtes, les collectionner et les échanger. *Pokémon* se veut une traduction dans un monde virtuel de ce jeu issu de la culture ludique et traditionnelle des enfants, en mettant l'accent sur l'échange, la communication et les trésors accumulés » (Berry, 2012, p.48).

Au niveau de la réception, lorsque le joueur joue à un RPG\* s'imprégnant de nombreuses mythologies, l'immersion du joueur sera plus prégnante s'il a les repères culturels nécessaires pour comprendre les traces d'intertextualité qui animent le *background* du jeu, produisant chez lui une expérience qui sera

forcément différente de celui qui ne bénéficie pas des clés pour déchiffrer ces codes. Autrement dit, l'expérience virtuelle peut être modalisée par le capital culturel du joueur. Dans cet ordre d'idée, la culture scolaire, les familles, la littérature... sont des terreaux privilégiés où les joueurs vont pouvoir puiser et traiter une partie de ces codes culturels<sup>16</sup>. Le « faire semblant » du joueur dépend donc de son degré d'immersion, de ses ressources et des affordances qui vont activer ces dernières. La notion d'immersion, si elle sera déployée plus tard, mérite d'être balisée. S'appuyant sur les travaux de Csikszentmihalyi, Salen & Zimmermann, Schaeffer et Poole, Therrien (2014) en propose une mise au point conceptuelle qui nous permet de dégager des propriétés de l'immersion vidéoludique : (1) il s'agit d'un état de « fusion » entre le joueur et le contenu du jeu à travers ses actions<sup>17</sup> ; (2) cet état de fusion est favorisé par la focalisation du joueur sur son activité, la clarté des buts qu'il poursuit, la qualité des rétroactions qu'il reçoit (et qu'il renvoie) et un équilibre entre ses compétences et les défis qu'il doit relever – lorsque ces éléments sont configurés de manière optimale, le joueur entre dans l'état de *flow* ; (3) cet état est cadré par un ensemble de règles acceptées et comprises du joueur avec lesquelles il interagit et qu'il peut détourner ; (4) ces règles fonctionnent comme un dispositif de leurre sensoriel qui favorise le « faire-semblant » du joueur en lui faisant oublier qu'il est dans de la fiction<sup>18</sup> ; (5) ces mêmes règles prévoient des moments d'apprentissage et de perfectionnement de compétences ludiques qui vont permettre au joueur de prolonger l'état de fusion avec le contenu du jeu ; (6) l'acquisition et le renforcement de ces apprentissages se manifestent notamment par des micro-gestes qui symbolisent des actions concrétisées à l'écran et souvent très complexes.

Grâce à ces éléments, nous pouvons postuler que l'expérience vidéoludique diffère selon les ressources mobilisées (volontairement ou non) par le joueur lorsqu'il s'immerge : ses ressources, cadrées dans le réel, se transforment à travers le *play* pour y devenir opérationnelles ; toutefois, ces ressources varient d'un joueur à l'autre. De même, le joueur peut extirper du cadre fictif des ressources qu'il peut réemployer en dehors du *play*. Le capital vidéoludique constitue donc un ensemble de ressources (1) ancrées dans le réel et transformées (selon les affordances, les dispositions du joueur et les codes dont il

bénéficie) à travers le *play* ; (2) ancrées dans la fiction et réappropriées par le joueur grâce à la réalisation des affordances. Le *game* pouvant être détourné dans des pratiques culturelles qui reconfigurent le *play*, le capital vidéoludique peut être partagé et diffusé : ce capital est donc également – en partie – transmissible. Ces propriétés impliquent que le capital vidéoludique n'existe pas en tant que tel : en effet, il apparaît comme le produit d'un rapport actif à différentes cultures qui modifie un capital culturel déjà intériorisé au sens large (Draelants & Ballatore, 2014). Pour les sociologues, la définition au sens large du capital culturel est une réponse au déclin de la culture des héritiers face à la moyennisation des classes : intégrant les nouveaux contenus culturels, elle offre une vision du capital culturel comme pouvant être le socle de toute compétence (Draelants & Ballatore, 2014). Par conséquent, nous pouvons envisager le capital culturel comme un vaste réseau où le capital vidéoludique serait un nouveau point de connexion. Ce positionnement théorique parerait en outre la critique d'« un usage inflationniste de la notion de capital » (Neveu, 2013, para. 1). En effet, le sociologue Érik Neveu (2013) s'interroge sur la tendance actuelle de nombreux chercheurs à multiplier les capitaux. Il explique qu'isoler les concepts en capitaux ne permet pas de penser en terme de relations mais en restreint la plus-value théorique. Il précise par ailleurs qu'une des forces du travail effectué par Bourdieu est de proposer un système conceptuel qui permet justement d'appréhender les capitaux qu'il a identifiés en terme d'interactions tout en s'interrogeant sur l'habitus des individus. Rejoignant sa position, nous allons tenter de systématiser la notion de capital vidéoludique en investiguant les aspects incorporé, objectivé, institutionnalisé qui peuvent, à l'instar du capital culturel, le formaliser. Préalablement, précisons qu'intégrer le capital vidéoludique au capital culturel déforce l'approche de Lareau & Weininger selon laquelle celui-ci « est socialement déterminé car associé aux normes éducatives des classes sociales capables d'imposer les critères d'évaluation les plus favorables aux enfants » (as cited in Draelants & Ballatore, 2014, p.6). En effet, aujourd'hui, le capital culturel ressemble davantage à une « boîte à outils » que chaque individu personnalise, enrichit, modifie, actualise au fil de ses expériences et de ses interactions. Cette conception est d'autant plus fidèle à la réalité que le clivage entre culture savante et culture populaire s'est amenuisé, et que la participation à des pratiques culturelles autour du jeu vidéo (les *fanfictions*, par exemple) peut devenir un

avantage dans le curriculum scolaire (parce qu'elle implique des apprentissages qui peuvent être mobilisés dans des contextes formels et informels).

## 2.7. Formalisation de la notion de « capital vidéoludique »

### *Aspect intériorisé : incorporation par le play et communautés de pratiques*

*Some trees flourish, others die. Some cattle grow strong, others are taken by wolves. Some men are born rich enough and dumb enough to enjoy their lives. Ain't nothing fair. You know that.*

(in *Red Dead Redemption*, Rockstar Games, 2010)

Selon l'approche bourdieusienne du capital culturel, l'aspect intériorisé correspond à une incorporation consciente ou non de propriétés culturelles, qui procède par inculcation (des parents aux enfants, par exemple) ou par assimilation (Bourdieu, 1979). Aujourd'hui, dans la prolongation des mutations sociétales que nous avons identifiées dans la première partie de ce mémoire, ces propriétés culturelles sont de moins en moins classiques : ainsi, le plurilinguisme, les compétences communicationnelles ou même la créativité sont des ressources très demandées sur le marché de l'emploi (Draelants & Ballatore, 2014). De même, la transmission s'opère moins par les parents que par la réappropriation des contenus au gré des pratiques culturelles que l'individu partage avec ses pairs.

Pour Donnat, la pratique vidéoludique varie d'une certaine façon selon la classe sociale du joueur : les classes populaires seraient plutôt centrées sur des jeux de combat et de sport tandis que les classes supérieures se tourneraient davantage vers des RPG (as cited in Berry, 2012). Si, d'après Berry (2012), on ne peut pas parler de reproduction sociale, nous pouvons toutefois poser l'hypothèse que cet écart est lié au capital culturel des joueurs. En effet, les RPG sont la continuité des jeux de rôle papier ou grandeur nature, essentiellement joués à plusieurs à l'aide de dés. Ces jeux de rôle mettent en scène des mondes qui empruntent des codes à notre Histoire ou à de multiples univers fictifs issus principalement de l'*heroic-fantasy* ou de la science-fiction, et inspirés d'auteurs tels qu'Asimov, Tolkien ou encore Jules Verne. Les œuvres de ces auteurs sont aux fondements de l'imaginaire de la culture de masse : il est donc naturel de voir leur empreinte dans les nombreux univers fictifs actuels qui relèvent de cette

même culture et qui ont aujourd'hui intégré les curriculums scolaires. Pour aller plus loin, Sébastien Genvo, dans une conférence sur le *Narrative Design* (Cdv, Debbache, Genvo & Triclot, 2013), explique que l'œuvre de Tolkien repose sur un principe d'exploration, où chaque élément du récit peut cacher une histoire. Ce principe participe à la construction d'un vaste monde de possibles dont la mécanique est reprise dans les jeux vidéo : l'industrie vidéoludique inscrit certaines productions comme *Final Fantasy VII\** dans une « mémoire culturelle » qui influence la création actuelle (Natkin, 2005) et qui prolonge la diffusion des ressources qui ont alimenté la production du jeu. Le degré d'immersion dans ces univers est donc en lien avec le degré d'incorporation de ces ressources. Or, ces repères se retrouvent aussi bien dans la culture de masse (films, jeux vidéo, livres qui y font référence...) que dans la culture scolaire puisque nombre d'entre eux ont intégré les programmes. Comme nous l'avons vu, ces repères vont permettre, dans l'espace du *play*, la transformation du cadre primaire en fiction, en « faire semblant ». Ces repères s'acquérant essentiellement par la lecture et de nombreuses inégalités persistant face à elle (Draelants & Ballatore, 2014), les joueurs ne mobilisent pas tous les mêmes ressources dans le jeu et en ont donc une expérience différente. Outre le degré d'immersion dans la fiction, c'est l'expérience du *play* qui peut être altérée : par exemple, certains jeux, comme *Xenoblade Chronicles\**, affichent sur leur boîte une mention « Niveau de lecture basique nécessaire pour apprécier pleinement ce jeu », mettant en évidence leur importance textuelle et requérant certaines compétences en lecture.

Ainsi l'école, par la construction d'un capital culturel qui valorise la lecture, construit chez le joueur des repères qui vont lui permettre de s'immerger plus intensément dans la fiction vidéoludique. Par ailleurs, si ces repères ont déjà été incorporés par le joueur dans son expérience virtuelle, ils peuvent se transfigurer en ressources exploitables dans son curriculum scolaire. Toutefois, Trémel (2005) précise qu'une rare proportion de joueurs parvient, au-delà du loisir, à confronter leur réception du jeu à un discours savant. Pour lui, le fait de cette minorité vient du manque d'accessibilité du joueur lambda à ce type de discours car il faut pouvoir mobiliser un certain ensemble de ressources culturelles pour transformer une impression en un discours élaboré. Il va plus loin en expliquant

« l'importance de la culture familiale et scolaire dans les phénomènes de réception de produits tels que (...) les jeux vidéo et la façon dont des "jeunes" issus de milieux "cultivés", peuvent donner un sens, relativement riche et construit, à des réalisations pouvant être jugées comme relevant de genres "mineurs" » (Trémel, 2005, p.211).

Dans cet ordre d'idée, si la capacité à forger un tel discours nécessite des ressources extérieures au *play*, le capital vidéoludique interagit effectivement avec d'autres éléments incorporés du capital culturel.

Puisque ce qui est appris peut être partagé, la construction du capital vidéoludique peut procéder par socialisation : il semble donc que le *play* en tant qu'espace d'une pratique culturelle participative puisse faire transiter de nombreux apprentissages. Ces apprentissages émaneraient de la participation des sujets aux pratiques sociales du groupe. L'acquisition de nouvelles compétences ne résulterait donc plus d'un simple processus cognitif mais dépendrait également des modalités d'appartenance au(x) groupe(s) social(aux) intégré(s) :

« apprendre, ce n'est ni un transfert de connaissance d'une situation à une autre, ni le traitement d'informations, mais une façon de participer à des pratiques sociales, un statut, un mode d'appartenance à une communauté, une façon "d'en être" » (Berry, 2008, p.13).

Cette manière d'envisager l'apprentissage comme étant situé dans l'action humaine, qu'elle se situe dans un cadre primaire ou secondaire, justifie l'existence d'un aspect incorporé du capital vidéoludique puisque l'intégration à une communauté de joueurs dépend en partie du degré d'adéquation entre l'habitus de cette communauté et celui du joueur. Par exemple, les communautés de joueurs possèdent chacune des codes qui leur sont propres (une manière de parler, un langage commun, un état d'esprit...) et qu'elles ont elles-mêmes définis : la possibilité d'intégrer le groupe suppose donc une intériorisation de ces codes (Berry, 2012). En outre, l'argument que « l'apprenant ne se constitue pas un corps de savoirs abstraits dans lequel il va piocher pour le transférer ailleurs selon les situations mais construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales » (Berry, 2008, p.17) est corroboré par l'exemple des *raids*\* dans *World of Warcraft*\*. Ces *raids* sont des parties se jouant à plusieurs : il s'agit, dans la plupart des jeux, de résoudre un donjon et de défaire un boss qu'on ne pourrait vaincre seul. À ce moment précis, la seule adresse des joueurs ne suffit pas : une stratégie est nécessaire. Le *gameplay* est d'ailleurs pensé pour que cette stratégie

mobilise différents styles de jeu : par exemple, le « *tank* » est supposé encaisser les dégâts à la place des autres tout en attirant les ennemis, le « *healer* » soigne ses coéquipiers, le « *damage dealer* » fait des dégâts... Le joueur voulant accomplir l'exploit doit donc pouvoir bénéficier d'un capital social virtuel équilibré, nécessaire à sa réussite. Celle-ci devient, bien entendu, collective : l'anéantissement d'un boss\* dépend d'une stratégie imaginée par le groupe, celle-ci étant coconstruite au fil des interactions entre les pairs parmi lesquels les plus experts guident les novices. Plus concrètement, un joueur expert conseillera à un plus novice d'adapter sa stratégie de jeu en modifiant son équipement, ses compétences, sa position lors d'un combat... afin d'optimiser son personnage, cette optimisation servant directement les intérêts de la guilde<sup>19</sup>. Dans cet ordre d'idée, Putnam (2000) signale que le capital social de l'individu équivaut à un « lien social » dont la fonction est d'assurer la coordination et la coopération pour un bénéfice mutuel. Ainsi, si les mondes persistants\* se structurent en communautés virtuelles (Berry, 2012), leur « survie » dépend donc de la capacité des joueurs à préserver le bien-être de la collectivité. Cette capacité sous-tend bien entendu des apprentissages cognitifs (Philippette, 2014) et citoyens qui vont générer des *social skills* s'articulant autour d'un certain savoir vivre. Le joueur peut évidemment acquérir ces compétences en dehors du jeu – à l'école, par exemple – et les mobiliser dans son expérience virtuelle : elles aussi font l'objet d'une incorporation.

Ces possibilités de socialisation du capital vidéoludique impliquent que les communautés de joueurs, détentrices d'un certain capital mutualisé (fables personnelles, stratégies de jeu, connaissances à propos de l'univers et des référents culturels, détention d'un équipement virtuel optimal et de biens « matériels »...) soient avant tout des communautés de pratiques (Berry, 2008), ce que corroborent les exemples des *machinimas*, du *speedrun* ou encore des *fanfictions*. S'appuyant sur les travaux de Lave & Wenger, Berry (2008, p.12) explique que ces communautés de pratiques sont « des groupes sociaux divers [...] mettant en place dans leur organisation des espaces, des moments, des temps réservés à l'apprentissage et à l'entrée des “nouveaux venus” ». » À travers le *play*, le joueur est donc acteur de son apprentissage :

« [Il] n'agit pas seulement en fonction des plans qu'il se fixe (de ce point de vue, les plans ne sont qu'une sorte de rationalisation a posteriori de l'action), mais il procède à une analyse en contexte d'une situation marquée et déterminée tout autant par des prescriptions sociales, des objets, des artefacts culturels, porteurs de significations et agissant sur nos comportements » (Berry, 2008, p.15).

En ce sens, la connaissance est donc une production sociale que le joueur peut s'approprier selon ses actions au sein de la communauté de pratiques. Cette manière d'envisager l'incorporation des ressources culturelles s'éloigne de la conception bourdieusienne d'une transmission directe : elle implique que l'apprentissage se déroule dans l'expérience même de l'interaction avec les pairs. Toutefois, elle se rapproche de Bourdieu (1979) dans la manière d'envisager l'apprentissage comme une forme de reproduction sociale (la communauté doit se perpétuer) et comme une détermination réciproque entre les joueurs (qui peuvent faire évoluer la communauté ou évoluer au fil des interactions en son sein). Le joueur doit évidemment « fabriquer » son apprentissage : si la communauté le guide trop dans la réalisation des actions, l'exécution mécanique l'emportera sur l'incorporation ; s'il pourrait alors reproduire un certain comportement, ce n'est pas pour autant qu'il deviendrait capable d'adopter l'attitude nécessaire pour produire ce comportement. Ainsi, l'apprentissage peut être considéré, dans le *play*, comme une condition d'appartenance, un engagement, puisqu'il se mue lui-même en pratique sociale dont le *game* n'est plus qu'un objet frontalier. De plus, la vie en communauté suppose que des récits circulent entre les participants, ce qui implique colatéralement le partage permanent de nouveaux savoirs. Globalement,

« des pratiques sociales non pensées pour l'apprentissage soutiennent la transmission d'un ensemble de savoirs et mettent en place, au travers des communautés de pratiques, des dispositifs d'apprentissage » (Berry, 2008, p.35).

Les personnages de jeux vidéo, qu'ils soient jouables ou non, sont donc moins des enseignants qui s'ignorent que des porteurs de significations dont le joueur épouse et configure la voix dans son expérience virtuelle. Dans cet ordre d'idée, puisque ces significations peuvent être réintroduites dans le cadre primaire, les avatars incarnés par les joueurs sont susceptibles de devenir des passeurs de savoir.

**Aspect objectif : le game comme bien possédé et le play comme normalisation d'un état du monde**

*Lamp oil? Rope? Bombs? You want it? It's yours my friend, as long as you have enough rupees.*

(in Link : *The faces of evil*, Phillips, 1993)

Pour Bourdieu (1979), l'aspect objectif du capital culturel correspond à l'ensemble des biens matériels possédés par un individu. Notons que c'est la propriété de l'objet qui est transmise et non l'expérience que l'individu a partagée avec. Par exemple, nous pouvons hériter du matériel de peinture de notre grand-père sans pour autant hériter de son don pour l'art (ce don étant le résultat d'une incorporation). En appliquant cette définition à notre étude, il en ressort que le capital vidéoludique se matérialise à travers la possession d'une collection plus ou moins illustre de consoles (éditions limitées, customisation...), de jeux rares, de *goodies*\*... dont la valeur monétaire, affichée sur les sites de vente en ligne, démontre un certain prestige, surtout en ce qui concerne les collections rétro. Il s'agit donc là d'une patrimonialisation du *game*, qui devient elle-même une pratique sociale dont témoignent les ventes sur les réseaux sociaux, les rencontres entre passionnés lors de conventions ou de brocantes, etc<sup>20</sup>. De même, les objets virtuels acquis dans le jeu sont, pour certains, considérés comme des biens personnels réels.

De manière générale, le jeu vidéo participe à l'émergence de nouvelles pratiques économiques allant du *crowdfunding* jusqu'à la revente d'une partie de son capital vidéoludique. Le *crowdfunding* est un mode de financement participatif de projets, qui se fait généralement en ligne et sans l'intermédiaire des acteurs traditionnels. Il est basé sur le don, chaque donateur pouvait recevoir une contrepartie selon le montant offert. Cette « rentabilisation » du don peut se matérialiser dans des cadeaux ou dans du contenu supplémentaire ajouté au jeu. Ainsi, dans ce modèle économique, de nombreux amateurs tentent, seuls ou à plusieurs, de développer leurs propres jeux, ce qui génère une explosion démographique de productions indépendantes qui constituent un véritable marché. Il s'agit pour les créateurs de récolter le plus de dons possible afin de poursuivre le développement du produit et de parvenir à le mettre en vente pour en tirer un bénéfice. Ce modèle participatif implique certaines pratiques culturelles déjà

définies dans ce mémoire, comme celle de la négociation entre consommateur et développeur : ici, le don objective une certaine attente du jeu à venir. Le développeur doit se montrer à la hauteur de la confiance témoignée par ses donateurs et rendre ceux-ci actifs dans le développement, en invitant par exemple les testeurs à formuler des remarques pour améliorer l'expérience ludique. Ce modèle économique peut dès lors figurer une situation d'apprentissage : d'abord, le développeur doit avoir incorporé les compétences nécessaires à la création du jeu, tout en connaissant le tissu économique dans lequel il s'engage ; ensuite, il doit employer des compétences en communication pour interagir de manière optimale avec son public afin d'atteindre les objectifs escomptés ; enfin, il s'agit pour le joueur-testeur d'élaborer, à travers le *play*, un discours critique sur le *game* en devenir pour participer à son parachèvement : au créateur, dès lors, de développer les compétences qui lui permettront d'aller dans cette direction.

Par ailleurs, dans l'espace du *play* et plus particulièrement dans les univers persistants, une économie virtuelle émerge de manière prégnante. Par exemple, de nombreux joueurs revendent ou troquent des objets réputés prestigieux, acquis ou fabriqués dans le jeu. Les programmeurs prévoient même dans les environnements numériques des espaces type « hôtel de vente » destinés à cette pratique sociale. Une incorporation indirecte des mécanismes du système capitaliste peut ainsi avoir lieu à travers ces transactions virtuelles. Cette incorporation peut déboucher sur une conversion du capital vidéoludique en argent réel : Olivier Servais (2012) cite l'exemple des *gold farmers*, ces travailleurs engagés pour développer des avatars rentables et acquérir des biens virtuels. Ceux-ci sont ensuite revendus contre de l'argent réel. Cette pratique institue une véritable économie : par exemple, en Chine, le *farming* fait partie du travail quotidien de certains prisonniers pour permettre aux gardiens de gagner de l'argent<sup>21</sup> ; en Australie, cette pratique est soumise à la fiscalité si elle atteint un certain montant. Bien qu'elles soient condamnées par de nombreux éditeurs, ces transactions génèrent un marché alternatif, le *play* devenant le lieu d'un véritable travail qui se rémunère. Il arrive aussi que des joueurs revendent leur compte ou une partie de celui-ci à des moins expérimentés. Ces comptes proposent des personnages généralement boostés et des équipements prestigieux, symboles d'un temps de jeu et d'un investissement conséquents. Les compétences vidéoludiques

qu'un tel développement a requises sont ici marchandées et le bénéfice est réciproque : d'une part, le vendeur obtient un gain économique réel (de l'argent), d'autre part, l'acheteur peut profiter d'une expérience virtuelle optimisée, voire *moddée*.

Dans un autre ordre d'idée, Raessens (2014) insiste sur le fait que les *serious games* sont des applications qui ne sont pas uniquement conçues dans une intention de divertir : elles ont également pour fonction d'enseigner. Elles figurent ainsi des « espaces idéologiques » où transitent des idées auxquelles les instances politiques veulent faire adhérer les joueurs, tentant de diriger sur tous les fronts nos modes de consommation. Ainsi, l'émergence des pratiques économiques que nous venons de développer, qu'elles relèvent du *game* ou du *play*, vient renforcer l'adhésion aux valeurs et aux normes de la mondialisation. Toutefois, certains jeux comme *Mountyhall*, *la terre des trolls*\* se fondent sur un modèle associatif et véhiculent d'autres systèmes de pensées (Boutet, 2012). Ramenée dans un contexte scolaire, une prise de distance critique par rapport aux différents modèles représentés dans les jeux vidéo pourrait figurer une situation d'apprentissage intéressante et transdisciplinaire : non seulement elle mobiliserait différents regards comme celui de l'historien, du géographe, du mathématicien... mais pourrait également devenir la source d'un débat argumenté ou d'un exposé. Réimportés dans un cadre primaire, ces modèles peuvent donc devenir des ressources que les élèves incorporeraient grâce à une médiation pédagogique pensée à cet effet, transcendant le *play* en outil d'analyse du *game*.

En outre, en objectivant le monde au sein du jeu vidéo, ce dernier participe à la normalisation d'un certain état du monde qui peut être incorporé par les joueurs :

« le support [le *game*] n'est pas seulement un moyen de transport, il donne forme au message, et à travers cette mise en forme, donne du sens au monde. Le jeu vidéo est lui aussi une façon de formuler le réel à travers le langage spécifique que lui offrent ses contraintes techniques » (Letourneux, 2005, p. 47).

Selon Trémel, le jeu vidéo apparaît là comme un médium, au sens où il est « l'expression symptomatique de certaines idéologies répandues dans la société contemporaine » (as cited in Genvo, 2005, p.7). Une (ré)appropriation critique de cette expression en contexte scolaire nous paraît alors indispensable. En effet, par

la massification des *subcultures*, les représentations du monde (des mondes ?) sont innombrables, mais loin de s'organiser en un chaos, elles sont rattachées à une vision plus ou moins commune. Puisque « l'influence s'exerce de plus en plus par un travail sur les représentations » (Delvaux, 2015, p.22), il est nécessaire de rendre les jeunes conscients de ces représentations et de la manière dont elles s'actualisent dans les produits culturels consommés. Par ailleurs, le champ scolaire étant avant tout un champ politique (van Zanten, 2011), on peut s'interroger sur la volonté des politiques de parvenir à faire acquérir aux jeunes de telles compétences : en effet, la « peur » du jeu vidéo et des technologies en général, qui reste tout de même largement médiatisée, naît en partie de la peur de ces politiques de perdre du pouvoir si les représentations du monde, dont elles sont tributaires, venaient à y être remises en cause (Draelants & Fripiat, 2006). Dans cet ordre d'idée, maintenir la peur revient à maintenir en place ces états du monde, ce qui explique peut-être le primat de l'économie du jeu vidéo sur son aspect culturel<sup>22</sup>. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce primat est perceptible dans l'évolution de notre société : pour Philippette (2014c, p.3), la gamification est « avant tout portée par des conceptions marketing, voyant en cela un nouveau moyen de faire mieux ou de vendre plus que la concurrence ». Il n'en reste pas moins qu'à notre échelle, inclure dans nos dispositifs pédagogiques des leviers qui permettent une incorporation critique des états du monde objectivés dans les jeux vidéo élaborerait des situations d'apprentissage intéressantes. D'ailleurs, Rufat et Ter Minassian (2011) nous invitent à penser les mondes virtuels comme de véritables espaces. Ils insistent alors sur la nécessité de faire acquérir aux jeunes élèves un esprit critique et des clés d'analyse qui leur permettraient d'y agir sciemment. Ces chercheurs vont plus loin en expliquant que ces espaces objectivent une réalité géographique du monde :

« Il est ainsi possible de démontrer que *Civilization* (Microprose & Firaxis 1991-2010) repose sur un schéma christallerien d'organisation des villes et que seules les fonctions productives de l'espace y sont simulées [...], ou que *Liberty City* a un plan très semblable à celui de New York [...], ou encore que les jeux des séries *SimCity* (Maxis 1989-2007) et *City Life* (Monte Cristo 2006-2008) sont graphiquement proches mais reposent sur des logiques spatiales très différentes. *Sim City* préconise le développement urbain polycentrique alors que *City Life* favorise la centralité et la hiérarchisation des quartiers » (Rufat & Ter Minassian, 2011, p.3).

Face à ces constats, ce que le *game* objective peut être détourné et reconfiguré en ressources culturelles à travers le *play*. Par ailleurs, les ressources ancrées dans le réel peuvent devenir des clés d'interprétation de ce que le *game* a objectivé en son sein. Cette interaction implique la nécessité d'une médiation critique dont l'enseignant figure, à nos yeux, un acteur essentiel. Un autre argument en faveur de cette position réside dans sa négation : ne pas s'astreindre à outiller les jeunes pour qu'ils deviennent des lecteurs critiques de leurs propres expériences virtuelles, c'est, d'une certaine façon, imposer ce manque comme légitime et creuser davantage l'écart entre ceux qui héritent de ces ressources et ceux qui en sont démunis. Là résiderait une forme de violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1964) qui normaliserait la vision de ces états du monde et qui réduirait de facto l'autonomie des individus.

### *Aspect institutionnalisé : institutionnalisation du play*

Pour Bourdieu (1979), le capital culturel peut être institutionnalisé quand on objective par un titre – un diplôme par exemple – un certain état d'incorporation des ressources culturelles. Ce titre a une « valeur conventionnelle » qui discrimine les individus : il institue les compétences de son détenteur qui peut l'activer, par exemple, dans le cadre d'une recherche d'emploi. Par là, il permet de comparer les individus entre eux, voire de les échanger. Le capital vidéoludique peut lui aussi s'institutionnaliser : un premier exemple réside dans l'*e-sport*\*, où les joueurs les plus doués remportent des titres en fonction de leurs exploits. S'ensuit une distinction entre les « amateurs » et les « professionnels » (Mora, 2005) qui sert de classification entre les joueurs, stigmatisant ainsi deux groupes bien distincts. Certaines associations, comme la *Gamers Assembly*, refusent toutefois une telle dichotomie en faisant s'affronter les mieux classés contre les néophytes, prétextant que tous les joueurs appartiennent au même monde. Il n'empêche que les titres récoltés par les joueurs s'évaluent sur le quasi-marché de l'*e-sport*, dans le but par exemple de constituer les meilleures équipes en vue de tournois internationaux, où les pays sont classés selon leurs résultats. Mora (2005, p.91) précise d'ailleurs que

« l'orthodoxie e-sportive, venant d'une élite consacrée aujourd'hui institutionnellement par les compétitions mondiales, malgré quelques généralités

les rassemblant, se structure comme un sous-champ, avec ses dominés et ses dominants » (Mora, 2005, p.91)

De même, au sein d'un jeu, les classements de joueurs invitent ceux-ci à s'investir davantage dans leur activité pour tenter d'atteindre la meilleure position possible. La compétition est également possible au sein d'un dispositif initialement pensé pour la solidarité : par exemple, dans *World of Warcraft*, des *mods*\* sont prévus pour que les joueurs d'une même guilde puissent comparer leurs performances. Si leur utilisation peut enclencher des échanges à propos de stratégies d'action à améliorer (Ducheneaut, Yee, Nickell & Moore, 2006), elles demeurent un classement où l'information hiérarchise les joueurs.

Ducheneaut et al. (2006) donnent un autre exemple d'institutionnalisation du capital vidéoludique, appliqué au jeu *World of Warcraft* : lorsque les joueurs atteignent le niveau vingt, ils peuvent acheter une monture qui leur permet de se déplacer plus rapidement dans le jeu. Au niveau trente, ils ont accès à un autre type de monture qui décuple davantage la vitesse de déplacement. De facto, ces montures représentent « le marqueur d'un certain statut social, celui d'être un personnage de haut niveau. Cela encourage les joueurs à s'engager davantage dans le jeu pour atteindre cet objectif » (Ducheneaut et al., 2006, p.3, notre traduction). Très répandus dans les jeux massivement multijoueurs, les marqueurs qui institutionnalisent un certain niveau de pratique de jeu sont en fait récurrents : dans *Guild Wars*\*, une aura, dont la couleur et l'intensité varient selon le niveau de l'équipement, entoure l'avatar. En outre, le jeu se base sur un principe de compétition entre les joueurs : associés à leurs équipes respectives, ils doivent affronter un groupe adverse dans une arène pour progresser dans le classement mondial. Certains tournois organisés par l'éditeur permettaient même d'accéder à des zones secrètes du jeu. En outre, les joueurs peuvent gagner des titres en fonction des exploits accomplis. Ces titres sont aujourd'hui devenus monnaie courante : sur de nombreuses consoles, le profil d'un joueur peut se voir orné de nombreux trophées en fonction des actions accomplies dans les différents jeux possédés. Ainsi, en plus d'objectiver la collection de jeux d'un joueur, ce principe institutionnalise son niveau de pratique. D'un point de vue plus formel, on peut également considérer que les crédits<sup>23</sup> de fin de partie, ou les feedbacks positifs renvoyés au cours du jeu, sont autant des traces d'institutionnalisation

récompensant les performances du joueur et le poussant à s'y engager davantage. Pour Lavergne Boudier et Dambach (2010), il conviendrait d'identifier ce qui motive les joueurs à s'engager ainsi dans ces activités virtuelles pour pouvoir construire des dispositifs pédagogiques qui susciteraient cette même motivation dans un contexte d'apprentissage formel<sup>24</sup>.

Extrinsèquement au *play*, de nombreux festivals récompensent aujourd'hui les productions vidéoludiques. Cette pratique arrive chez nous : par exemple, les *Belgian Game Awards* de février 2016 ont mis à l'honneur les meilleures créations de l'année. C'est donc aussi la pratique vidéoludique elle-même qui tend à s'institutionnaliser, ce dont témoigne également l'entrée du jeu vidéo dans les musées. Enfin, soulignons que les jeux sont classés en fonction de leurs qualités (*GameRankings* par exemple), mais aussi en fonction de l'âge ou du public-cible (*PEGI*, par exemple). Ces classements sous-entendent que certains groupes de *games* s'adressent à certains publics : loin de singulariser le *play*, une telle discrimination suppose que les expériences générées sont similaires d'un individu à l'autre, et que certaines expériences conviennent mieux à un type de public plutôt qu'à un autre. Or, les possibilités d'incorporation au cœur du *play* suggèrent que cette expérience virtuelle est bien singulière : en effet, bien qu'un *game* propose des affordances universelles, c'est-à-dire accessibles à tous, le processus d'incorporation et le degré d'actualisation du *play* dépendent de la manière dont ces possibilités d'action seront opérationnalisées par le joueur. Comme nous l'avons vu, cette opérationnalisation dépend (1) des ressources personnelles du joueur ; (2) de sa capacité à les faire dialoguer avec les propriétés du *game* pour donner sens à son expérience – ce qui implique que ce même *game* puisse rendre techniquement ce dialogue possible ; (3) de la manière dont l'expérience est modalisée : dans une communauté de pratiques, le joueur a accès à d'autres ressources qu'il peut incorporer pour reconfigurer son expérience ; dans une situation de détournement, il peut redéfinir le *play* et le *game*. Ces facteurs singularisent clairement l'expérience virtuelle. Dans cet ordre d'idée, l'institutionnalisation du capital vidéoludique n'est que l'objectivation de quelques traces de cette expérience, ce qui suppose que ces mêmes traces ne suffiraient pas à délimiter un objet de recherche capable de sémantiser l'expérience virtuelle.

## 2.8. Mise en perspective de la notion

Bien qu'il s'agisse d'un premier essai de théorisation, la délimitation des trois aspects du capital vidéoludique démontre que ce dernier ne se construit pas sur un simple rapport aux objets capables de générer des ressources incorporables par l'individu. Pour qu'il y ait incorporation, et donc apprentissage, le joueur doit adopter une certaine attitude qui va sémantiser l'espace du *play* en conjuguant ses propres ressources aux propriétés de ce qui est joué. Sur base de nos derniers apports et partant du principe que tous les jeux ne proposent pas au joueur les mêmes possibilités d'action, il nous semble plus pertinent d'appréhender l'attitude du joueur par rapport au *play* que par rapport au *game*. Cet angle de vue implique que nous nous détachions d'une étude statistique du profil des joueurs : en effet, dans une certaine mesure, on peut se demander si l'approche statistique d'une typologie des joueurs ne participe pas à l'institutionnalisation des pratiques définies comme relevant d'un certain public. Les typologies définies seraient ainsi plutôt à considérer comme l'objectivation des modes de consommation du *game* plutôt que comme celle des réalisations du *play*. Or ce sont ces dernières qui nous intéressent. On peut dès lors se demander si cette même attitude doit être définie à l'intérieur ou à l'extérieur du *play*.

À cet effet, Raessens (2014) distingue quatre niveaux d'attitude ludique que le joueur peut adopter : (1) le joueur accepte les règles du jeu et se laisse gouverner par elles sans les questionner ; (2) le joueur comprend les règles implicites et explicites du jeu et les manipule dans son propre intérêt ; (3) le joueur transgresse les règles du système pour reconfigurer son expérience du jeu, à l'aide de *mods* par exemple ; (4) le joueur se réapproprie le jeu au-delà de ses frontières dans une nouvelle pratique, qui peut générer une communauté possédant ses propres règles susceptibles d'évoluer et de se transformer au gré des interactions des participants. Dans cette hiérarchie, plus le joueur progresse dans les niveaux, plus son attitude s'éloigne du *game* pour amplifier les possibles du *play* : l'expérience se situe dès lors moins dans le rapport à l'objet que dans le rapport à la situation dans laquelle il se trouve. Outre ces niveaux, partant du principe que l'attitude d'un joueur est liée à sa personnalité, Bartle propose un test<sup>25</sup> qui permet aux joueurs de découvrir leur « profil ». Il identifie quatre

propensions : (1) les *achievers* qui orientent leurs parties sur la collecte d'objets ou autres gains divers, et qui aiment montrer aux autres leurs acquisitions ; (2) les *explorers* qui s'intéressent davantage au *background* du jeu et à l'exploration des environnements ; (3) les *socializers* qui privilégient l'aspect social du jeu en interagissant avec d'autres joueurs ; et (4) les *killers* davantage attirés par l'aspect compétitif de la pratique vidéoludique. Pour Bartle (2003), les joueurs ont dans leur attitude un peu de chaque profil, certaines dimensions étant plus prononcées que d'autres<sup>26</sup>. C'est notamment la combinaison de ces profils qui va définir en partie l'attitude face au *play* et, corollairement, l'expérience virtuelle. Pour lui, cette combinaison serait en outre un reflet des motivations intrinsèques de l'individu et de sa personnalité. Yee (2007) revisite le modèle de Bartle pour mettre davantage à jour les motivations des joueurs. Il identifie des composantes motivationnelles (*advancement, teamwork, role-playing...*) en les associant à trois propensions, à savoir la performance, la socialisation et l'immersion :

| Achievement                                                          | Social                                                                     | Immersion                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Advancement</b><br>Progress, Power,<br>Accumulation, Status       | <b>Socializing</b><br>Casual Chat, Helping Others,<br>Making Friends       | <b>Discovery</b><br>Exploration, Lore,<br>Finding Hidden Things           |
| <b>Mechanics</b><br>Numbers, Optimization,<br>Templating, Analysis   | <b>Relationship</b><br>Personal, Self-Disclosure,<br>Find and Give Support | <b>Role-Playing</b><br>Story Line, Character History,<br>Roles, Fantasy   |
| <b>Competition</b><br>Challenging Others,<br>Provocation, Domination | <b>Teamwork</b><br>Collaboration, Groups,<br>Group Achievements            | <b>Customization</b><br>Appearances, Accessories,<br>Style, Color Schemes |
|                                                                      |                                                                            | <b>Escapism</b><br>Relax, Escape from RL,<br>Avoid RL Problems            |

Figure 1 - Composantes motivationnelles des joueurs (Yee, 2007)

L'attitude face au *play* se situe donc dans le cadre primaire du joueur à travers la manière dont il va actualiser dans le jeu ces composantes motivationnelles qui lui sont propres. Ces composantes vont jouer un rôle dans l'élaboration du capital vidéoludique : a priori, les motivations liées à la propension « performance » vont davantage mobiliser des ressources cognitives, celles liées à la propension « socialisation » développeront plus en avant des *social skills* quand celles liées à la propension « immersion » favoriseront davantage l'incorporation d'éléments culturels. De plus, les possibilités d'apprentissage seront plus ou moins élargies selon le niveau de l'attitude ludique du joueur (Raessens, 2014). Puisque nous

avons vu que le capital vidéoludique fonctionne comme le capital culturel – dont il figure d’ailleurs un nouveau point de connexion –, cette approche pourrait sans doute être activée dans un contexte d’apprentissage formel : plutôt que de tenter de « classer » l’élève par une approche quasi clinique de l’apprentissage, la prise en compte de telles composantes de sa motivation permettrait d’élaborer des dispositifs pédagogiques plus proches de ses besoins et de ses capacités. En outre, cette approche s’ancre directement dans la personnalité de l’enfant et non dans le rapport que l’on souhaite instaurer entre lui et l’objet pédagogique visé : son expérience ne serait ainsi plus instrumentalisée mais deviendrait l’impulsion qui active l’apprentissage.

Les ressources du capital vidéoludique ne sont donc pas des savoirs et des compétences inertes : ce sont des constructions qui résultent de l’expérience virtuelle. Aux éléments qui modalisent cette construction (que nous avons découverts tout au long de ce travail), s’ajoute ici l’impulsion motivationnelle des joueurs. Cet élément neuf implique que c’est le processus de construction et d’actualisation du capital vidéoludique qui donne sens à l’expérience virtuelle, et non les ressources elles-mêmes. En effet, la motivation est un élément qui modifie de manière prégnante l’expérience des individus (Viau, 1994) et qui oriente en permanence leurs actions : selon le contexte et l’état de notre situation, nous ne mobilisons pas les mêmes ressources. Cette propriété de l’effet motivationnel implique que pour un même contexte, plusieurs individus peuvent ne pas mobiliser les mêmes ressources, ou du moins, pas de la même manière. Dans cet état d’esprit, les joueurs apparaissent comme

« des systèmes autopoïétiques qui fonctionnent au moyen de boucles de rétroaction, de feedbacks et qui ne peuvent être expliqués causalement. Ils ne sont dès lors jamais deux fois dans le même état, ils ne vivent jamais deux fois la même situation, ils ne répondent jamais deux fois de la même manière face à un même stimulus (pour la simple et bonne raison qu’à la deuxième occurrence ils sont marqués par la première, et donc différents de ce qu’ils étaient) » (Mangez & Vanden Broeck, n.d., p.8).

Cette remarque nous semble fondamentale car elle suppose que les savoirs perdraient rapidement de la valeur et devraient donc être continuellement renouvelés pour se trouver resémantisés, sans quoi ils « périraient ». Cette manière d’envisager le savoir comme une construction temporaire, restructurant définitivement l’individu, rend effective l’élaboration d’un capital vidéoludique :

par les rétroactions et les feedbacks qui se jouent au creux de l'expérience virtuelle, les ressources du joueur sont sans cesse remodelées ; ce qu'il sait lui permet de s'orienter dans le virtuel en prévoyant le déroulement des choses et en leur conférant du sens ; ce qu'il ignore lui permet d'entrevoir des possibilités d'apprendre pour maîtriser davantage ses actions dans le jeu et pour prolonger son expérience. Les savoirs qui lui deviennent inutiles sont remplacés, amplifiés, par d'autres connaissances, voire détournés pour s'accorder aux instances à l'intérieur du jeu ou à celles qui lui sont extérieures, figurant alors de nouvelles ressources qui modifient l'expérience même du réel. Selon cette conception, si l'on cherche à interroger le lien qui existe entre des apprentissages issus de l'expérience virtuelle et ceux acquis dans un cadre formel, l'opérationnalisation des ressources est moins un transfert qu'un processus de déconstruction-reconstruction des ressources par l'individu. Ce processus s'active (1) selon les affordances – et donc en fonction des propriétés du contexte auquel l'individu est confronté, de ses propres ressources et de sa capacité à activer ces dernières – et (2) par les dynamiques motivationnelles qui vont sémantiser et orienter la réalisation de ces affordances. Préalablement, pour que la construction d'un savoir situé dans un lieu précis puisse influencer celle d'un autre savoir, situé ailleurs, l'attitude ludique doit se situer à un niveau élevé afin que le joueur se détache des règles, ce dans le but d'étendre les possibilités de réalisation du *play*. Or l'ascendance dans les niveaux d'attitude ludique dépend notamment de l'état des ressources à disposition du joueur, état sur lequel la culture scolaire, comme nous l'avons vu, opère une grande influence (ne serait-ce déjà, par exemple, que par le rapport à la lecture).

Dans cet ordre d'idée, Genvo (2005) utilise la théorie de Roland Barthes pour rapprocher l'attitude du joueur à celle du lecteur :

« Un texte est fait d'écritures multiples, issues de plusieurs cultures et qui entrent les unes avec les autres en dialogue, en parodie, en contestation ; mais il y a un lieu où cette multiplicité se rassemble, et ce lieu, ce n'est pas l'auteur comme on l'a dit jusqu'à présent, c'est le lecteur ; l'unité d'un texte n'est pas dans son origine, mais dans sa destination » (as cited in Genvo, 2005, p.8).

Ainsi, tout comme c'est le lecteur qui produit du sens au fil de sa lecture, c'est le joueur qui donne sens à ce qu'il joue à travers son expérience virtuelle. De manière assez claire, l'expérience virtuelle apparaît donc comme une situation

d'apprentissage informel où se joue ce sens. Elle ne figure pas pour autant un dispositif pédagogique à part entière : ce dispositif, c'est le joueur qui le crée selon ses motivations, ses possibilités d'action et ses ressources personnelles. Entendue en ce sens, l'expérience peut donc être transfigurée, son caractère expérientiel devenant un matériau potentiellement pédagogique, toujours enraciné dans le *play*, mais que l'enseignant peut exploiter pour permettre à l'apprenant de resémantiser des ressources internes à la culture scolaire. L'apprentissage, selon cette approche, est plus une affaire de connexion et de redéfinition des informations dans le but de créer de nouvelles significations. De manière autonome, l'apprenant doit donc devenir capable d'organiser lui-même son système de pensées. C'est là, d'ailleurs, tout le projet pédagogique des connectivistes.

### ***Le capital vidéoludique à travers le prisme connectiviste***

Le connectivisme (Siemens, 2005 ; Downes, 2009) est une vision de l'apprentissage qui prend en compte les réalités des sociétés numériques et l'état permanent de connexion de l'individu comme facteurs d'apprentissage. Ce courant s'enracine donc dans les pratiques culturelles de masse. En effet, pour les connectivistes, c'est l'état de connexion concomitant à l'apparition du *web 2.0*\* qui a permis à l'individu de devenir plus qu'un simple lecteur de l'information : c'est désormais lui qui peut la (re)créer à tout moment, la partager et la transformer par le biais de pratiques numériques variées, rendues possibles par les réseaux sociaux et les technologies qui externalisent les compétences de notre cerveau. En ce sens, le connectivisme apparaît comme une forme évoluée du constructivisme et du socioconstructivisme : là où le constructivisme prônait la construction des savoirs par l'analyse, l'interprétation, l'action et l'ajustement de l'apprenant, le socioconstructivisme ajoutait à l'apprendre une dimension sociale basée sur l'échange et la coopération. L'approche connectiviste formalise une coconstruction des savoirs basée sur la recherche, la contribution, l'élaboration et l'échange de connaissances par le biais des réseaux, ce qui implique l'interaction des apprenants avec des « connaisseurs », un apprenant pouvant devenir connaisseur et inversement. Toutefois, si le (socio)constructivisme focalise les apprenants sur une tâche finale spécifique (qui justifie la mise en place d'un

dispositif pédagogique propre à celle-ci) et s'il met l'accent sur la construction de la connaissance, le connectivisme priorise la relation et la capacité à composer par connexion et assemblage cette connaissance, puisque celle-ci est aujourd'hui déjà à portée de toutes les mains et ce, de manière fragmentée (Guité, 2007). Dans cette optique, l'enseignant abandonne sa position de transmetteur pour devenir un « accompagnant évoluant de concert avec celui qui est en quête et choisit son chemin » (Delvaux, 2015, p. 57), et donc susceptible lui aussi de créer de nouvelles connaissances au contact de l'élève. En outre, il doit assurer à chacun un curriculum commun qui correspond aux socles de compétences définis par les décrets, tout en permettant à chaque élève de personnaliser son parcours. C'est sur ce principe que la notion de transversalité et de pluridisciplinarité prend son sens car les élèves doivent être capables, à tout moment, dans toute situation et à partir de n'importe quel support, de mobiliser des compétences. Pour rencontrer cet objectif, le projet connectiviste ouvre un horizon de possibles pédagogiques assez vaste qui décloisonne les disciplines : création de *blogs* où sont compilées et partagées les productions d'élèves (en classe et à la maison) susceptibles d'être commentées par d'autres et donc améliorées par après, participation active à des outils collaboratifs comme les wikis en ligne en travaillant avec d'autres classes du monde entier et dans des langues différentes, organisation de projets humanitaires et écologiques, rencontres et débats avec des théoriciens (pour ne plus être un simple « receveur » de la théorie mais participer à son élaboration), stages et projets dans des associations (Siemens, 2009)... sont autant d'exemples qui montrent bien que les apprenants sont avant tout des créateurs et non de simples récepteurs des connaissances. De manière générale, Siemens souligne que

« les théories de l'apprentissage existantes ne parviennent pas à tenir compte de l'amplification et de la création de connaissances. [Or,] le connectivisme et l'apprentissage par réseaux postulent [...] que celles-ci sont permanentes. De nouvelles connexions, inédites, ouvrent de nouveaux mondes et créent de nouvelles connaissances. [...] Ces connexions se situent à plusieurs niveaux : neuronal, cognitif, conceptuel et social. [...] La quantité d'informations disponibles aujourd'hui est écrasante. Comment y faire face ? Comment les théories de l'apprentissage peuvent-elles nous aider à concevoir l'information comme un processus continu plutôt qu'une ressource à développer jusqu'à son terme ? [...] Une théorie de l'apprentissage devrait fournir des outils pour appréhender, au-delà de l'acte d'apprendre lui-même, la manière dont les multiples façons de création de l'information évoluent et interagissent » (Siemens, 2009, p.2, notre traduction).

Ainsi, pour les connectivistes, l'état de connexion permet de riches interactions entre les différents processus de traitement et de création de l'information.

Comme nous l'avons vu, ces processus sont très actifs dans l'élaboration du capital vidéoludique. En effet, la pratique vidéoludique est davantage orientée vers l'action et la réflexion plutôt que sur la mémorisation, ce que revendique l'approche connectiviste :

« plus que jamais, l'individu est en mesure de constater l'ampleur du bagage intellectuel humain. Devant tant de connaissances, la futilité de tout vouloir mémoriser devient évidente à partir du moment où elles sont accessibles par l'entremise de la technologie. En libérant la pensée du besoin de mémoriser l'information, les nouvelles technologies permettent davantage de réflexion et d'action, un peu à la manière de l'intelligence-amplification. Le savoir s'anime en savoir-être et savoir-faire » (Guité, 2007, para. 4).

De fait, en incorporant le système du jeu et les ressources qui circulent dans les pratiques qui s'instaurent autour de lui, le joueur ne doit pas simplement en mémoriser les codes : il doit pouvoir orienter son action pour qu'elle corresponde aux réponses qu'il attend du système. Cette action revient à instrumentaliser le *game* pour construire le *play*. Comme le souligne Aberkane (2005), notre cerveau est conçu pour l'action et la mémoire, plus qu'un réceptacle, doit devenir un outil au service de cette action. Selon lui toujours, c'est la réalisation kinesthésique des pensées qui permet un traitement plus efficace des informations. Cette réalisation est très courante dans la pratique vidéoludique qui implique une grande modularité de l'esprit et développe de facto les capacités attentionnelles du joueur.

En outre, tout comme le projet connectiviste « tient à la fois d'une communauté d'apprentissage et d'une communauté d'échange de pratiques » (Lebrun, 2014, para. 1), la participation active à la culture d'un monde virtuel ou d'une communauté de pratiques développe et mobilise des compétences sociales (demander de l'aide, échanger, collaborer, respecter, s'exprimer clairement, faire preuve de politesse...). À ces éléments peuvent s'ajouter d'autres compétences comme adapter son message à son interlocuteur, formaliser clairement sa pensée par écrit (dans le cadre des forums...) ou oralement (lors d'audioconférences comme le permet le logiciel *TeamSpeak*\*...), respecter un système de codes (ceux de la communauté *speedrun*...), faire preuve de créativité (pour animer une *twitch tv*\*...), etc. Dans une telle dynamique, les rétroactions et la valorisation de soi – qui sont des concepts que de nombreuses théories de la motivation ont interrogés – sont permanentes et vont influencer l'engagement du joueur dans le jeu et dans

sa communauté, cet engagement pouvant à son tour modifier la manière dont il actualise ses connaissances et conduit des interactions au sein de sa communauté. Par ailleurs, si des compétences comme le respect de l'autre, les règles de politesse ou l'empathie sont situées dans une certaine communauté de pratiques, elles sont évidemment opérationnalisables dans différents cadres : nul doute, donc, que le joueur peut réinvestir dans la sphère scolaire les règles de vie qu'il a apprises dans les mondes persistants. D'ailleurs, une partie de ces règles est préalablement importée dans le jeu depuis le cadre primaire du joueur, ce qui explique que chaque communauté fonctionne avec ses propres codes, ses variantes culturelles, son rapport au jeu, ses critères d'adhésion, voire de sélection.

Par le prisme connectiviste, le jeu vidéo peut donc apparaître comme un médium entre la culture des joueurs et celle de l'école : sa « consommation » permet l'émergence d'un *play* qui figure une situation d'apprentissage informel dont les ressources peuvent être connectées à d'autres cadres. Les contenus de la « carrière vidéoludique » du joueur sont ainsi potentiellement redéfinissables en ressources dans son curriculum scolaire, tout comme les compétences mobilisées dans le cadre scolaire, ou dans d'autres situations *in real life*, peuvent devenir effectives au creux du *play*. À ce titre d'ailleurs, dans sa démographie des mondes virtuels, Berry (2012) explique que les artisans et les commerçants préfèrent les activités économiques au sein du jeu (achat, vente, *craft*\*...) tandis que les cadres et les professions intermédiaires privilégient l'aspect communautaire du jeu (recrutement, événements, rituels de bienvenue...). Si les joueurs transforment dans des cadres secondaires les activités qu'ils mènent au quotidien dans des cadres primaires, rappelons que celles-ci sont généralement le fruit d'un apprentissage général, technique ou professionnel qui a eu lieu hors du jeu et qui est porteur d'une signification du monde, dont le joueur importe des fragments dans son expérience. Pour mener à bien ces activités dans son expérience virtuelle, le joueur établit des connexions entre ce qu'il sait faire hors du jeu et les possibilités d'action en son creux, entremêlant ainsi deux systèmes de codes distincts : les codes hors du *play*, plus cadrés, et ceux du jeu qu'il peut redéfinir à sa guise. Parce qu'elle métisse potentiellement le capital vidéoludique avec une quasi-infinité de ressources qui lui sont extrinsèques, l'approche connectiviste de

l'expérience virtuelle pourrait ouvrir de nombreuses perspectives dans le domaine pédagogique : il s'agit là encore de définir des cadres susceptibles d'impliquer l'apprenant, en tant qu'individu, dans une activité partagée avec des pairs, et qui le rendent capable de manipuler en autonomie de vastes réseaux d'informations. Par exemple,

« devant un jeu vidéo, un adolescent alterne en permanence entre assimilation en autonomie et recherche d'informations à l'extérieur. Lorsqu'il ne sait plus avancer dans son jeu, le réflexe est d'en parler à l'extérieur, à des joueurs qu'il sait adeptes des mêmes jeux, et bien sûr d'aller consulter les blogs et autres forums où la communauté virtuelle peut le renseigner. Si ces accès externes sont le plus souvent dans un but d'améliorer les performances, ils sont aussi l'occasion d'échanges et de confrontations qui permettent de prolonger le plaisir. Ces échanges peuvent même conduire à des suggestions de modifications, d'améliorations ou d'évolutions que le *game designer* peut prendre en compte dans d'éventuelles versions ultérieures. Les joueurs seront d'autant plus réceptifs aux nouveautés, et désireux de comprendre les nouvelles règles et de s'impliquer dans la suite de l'histoire, qu'ils auront participé à l'évolution du scénario » (Lavergne Boudier & Dambach, 2010, p.120).

Serait-il utopique de croire ces actions réalisables dans un contexte d'apprentissage formel ? Transformer l'espace de la classe en créant, par exemple, des communautés d'apprentissage participatif où des problèmes se résolvent à coup d'hypothèses, de négociations ou de recherches, par la voie de la solidarité et la valorisation des ressources de chacun, loin de la gageure, représente à nos yeux un modèle accessible, qui s'éloigne de cette image d'élèves assis seuls sur un banc, « digérant » des contenus qu'on leur déverse de manière quasi machinale. Comme nous l'avons mentionné au début de ce mémoire, les pratiques juvéniles donnent de sérieuses indications sur leurs besoins en matière d'apprentissage : dès lors, c'est à travers une meilleure connaissance de ces pratiques que nous pourrions, en tant que pédagogues, élaborer des dispositifs capables de rencontrer ces besoins.

Dans cette perspective, le capital vidéoludique apparaît comme une boîte noire qu'il serait intéressant d'investiguer davantage. Pour ce faire, il nous faut identifier une composante concrète du dispositif vidéoludique qui permettrait de l'appréhender « de l'intérieur ». Un premier élément nous vient à l'esprit parce qu'il concilie les possibilités d'action au sein du jeu – ce qui relève du *game* (grâce à un système algorithmique qui définit des affordances), et la manière dont le joueur va les exploiter sous couvert du *play* : le *gameplay*. Toutefois, puisque

selon Salen and Zimmerman (2004, p.303, notre traduction) « les *games* représentent une variété particulièrement formalisée du *play* », il serait méthodologiquement intéressant de transposer les contenus du *game* dans la dimension du *play* pour mieux comprendre comment les artéfacts culturels interagissent dans l'expérience virtuelle.

## 2.9. Opérationnalisation de la notion de capital vidéoludique

### *Définir le game par le play : briques gameplay et chaînes d'apprentissage*

Selon Genvo (2005), le *gameplay* conditionne l'attitude ludique du joueur. Ce conditionnement provient, pour lui, d'un certain équilibre entre le *game* et le *play* :

« un joueur qui n'a aucune règle à éprouver se sentira perdu, ne sachant quels sont les buts à atteindre ni les moyens qui lui sont donnés pour y parvenir. À l'inverse, une trop grande profusion de règles frustrera le joueur. Il sera débordé par le grand nombre de paramètres à prendre en compte pour jouer, la structure ne laissant que peu de place à l'expression de son propre jeu » (Genvo, 2005, p. 11).

Or, nous avons vu que les composantes motivationnelles du joueur influencent aussi cette attitude. Dès lors, en considérant la structure du jeu comme un espace de sémantisation de l'expérience virtuelle, les ressources que le joueur active en son creux peuvent donc constituer une sémiotique qui va orienter ses actions et les prolonger en fonction des rétroactions qu'il partage avec le système. Pour parachever notre cadrage théorique, il nous faut alors concevoir un outil d'analyse qui permettrait d'appréhender la manière dont le joueur va activer cette sémiotique. Cette étape nécessite de considérer les éléments du système comme des signes qui vont sémantiser l'expérience virtuelle du joueur, et non plus comme des déterminants de son attitude. Ce travail pourrait impliquer une analyse formelle des jeux vidéo en étudiant, par exemple, les signes propres à chaque « genre ». Or la classification des jeux en genres pose un réel problème méthodologique puisque les productions sont davantage le résultat d'hybridations que d'assemblages des ingrédients propres à chacun. Pour pallier cette difficulté, Alvarez (2007) propose le concept de « briques *gameplay* ». Chaque brique formalise une règle élémentaire du *gameplay* qu'est susceptible de manipuler le joueur. Cette approche concilie ainsi l'approche formelle du jeu avec l'intention

du joueur, ce qui permet de définir le *gameplay* par le *play* et non plus par le *game*. Dans son modèle, chaque brique renvoie à une action précise que le joueur est libre d'accomplir ou non selon les possibilités du jeu :

- |     |                                                                                                    |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | <b>ANSWER</b> = répondre à une énigme, choisir un dialogue, reproduire un enchaînement...          |
| 2.  | <b>MANAGE</b> = gérer des ressources en fonction d'objectifs précis, gérer des munitions...        |
| 3.  | <b>HAVE LUCK</b> = générer une valeur au hasard                                                    |
| 4.  | <b>SHOOT</b> = atteindre des éléments à distance                                                   |
| 5.  | <b>CREATE</b> = construire, créer, assembler, dessiner... (s'applique aussi à la dimension sonore) |
| 6.  | <b>BLOCK</b> = bloquer un adversaire ou un élément (ex : échec et mat)                             |
| 7.  | <b>COLLECT</b> = collecter et attraper des objets mobiles ou non                                   |
| 8.  | <b>DESTROY</b> = détruire des éléments ennemis ou du paysage                                       |
| 9.  | <b>MOVE</b> = diriger, conduire, piloter un personnage ou un élément                               |
| 10. | <b>AVOID</b> = éviter des obstacles ou des ennemis                                                 |
| 11. | <b>MAINTAIN</b> = maintenir un élément dans un lieu du jeu                                         |
| 12. | <b>POSITION</b> = placer un élément à un endroit précis                                            |
| 13. | <b>TIME</b> = réaliser une action dans un temps imparti                                            |
| 14. | <b>SCORE</b> = réaliser le meilleur score ou atteindre un score précis                             |

Figure 2 - Briques *gameplay* selon Alvarez (2007)

Alvarez (2007) précise que, de manière récurrente, certains jeux combinent différentes briques *gameplay*. Pour Guardiola (2005), la courbe de difficulté d'un jeu varie justement en fonction de ces combinaisons et de la difficulté de réalisation d'un élément du *gameplay*. C'est cette même courbe qui va orienter la construction du capital vidéoludique du joueur, le « forçant » à acquérir des ressources qui lui manquent pour progresser. Quand des briques sont combinées de manière récurrente, elles forment des « metabriques » qui offrent un challenge supplémentaire<sup>27</sup>. Ajouter une brique à une metabrique revient à insérer une variante dans le *gameplay* quand l'association de metabriques renforce davantage le challenge car elle suppose la maîtrise de plusieurs actions complexes. De cette manière, caractériser un jeu ne revient plus à l'associer à un ou plusieurs genres mais à identifier, dans son *gameplay*, les actions possibles par l'utilisateur. Méthodologiquement, d'après l'approche connectiviste, définir le *game* par le *play* nous permettrait d'établir des connexions entre les actions opérées au cœur de l'expérience virtuelle et celles qui le sont dans un contexte d'apprentissage formel (rédiger, lire, analyser, parler, écouter, calculer, repérer, comparer...) <sup>28</sup>. Puisqu'elles peuvent nous permettre de comprendre par quelles actions du joueur les ressources sont employées dans chacun des cadres de l'expérience, les briques *gameplay* sont donc un outil pertinent pour parvenir à subordonner les ressources du capital culturel de l'individu à celle de son capital vidéoludique.

Toutefois, un second problème méthodologique se pose : si nous avons théoriquement démontré que les ressources du capital vidéoludique résultaient d'une incorporation, nous n'avons pas encore saisi les mécanismes de ce processus. Pour combler ce manque, nous pouvons nous référer à Daniel Cook (2012), concepteur de jeux vidéo, selon qui

« un bon jeu est un jeu par lequel les joueurs apprennent et progressent en jouant. C'est pourquoi il est essentiel, pour envisager la qualité d'un jeu, d'évaluer la façon dont ses divers systèmes et règles encouragent l'apprentissage » (Cook, 2012, p. 127).

Dans cette perspective qui transfère également les possibilités du *game* vers le *play*, il propose de s'intéresser aux moteurs d'apprentissage au cœur du *gameplay*. Selon lui, ces moteurs prennent la forme de boucles qui sont des systèmes balisant l'action du joueur en fonction de ses aptitudes, des algorithmes et des rétroactions. Les apprentissages seraient générés dans la réalisation de ces boucles :

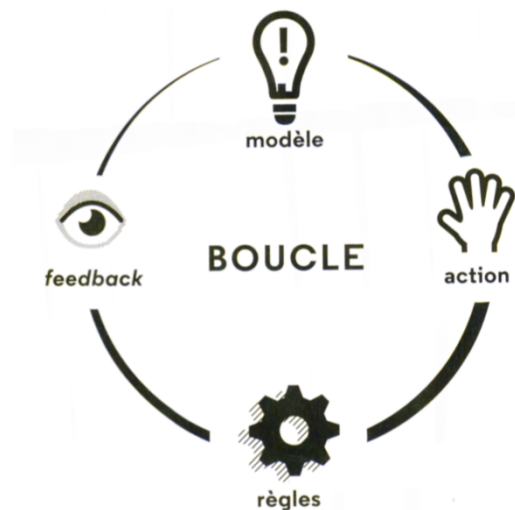


Figure 3 - Boucle d'apprentissage (Cook, 2012)

Selon cette représentation, l'« action » correspond à l'action effectuée par le joueur (j'appuie sur le bouton *A*) ; les règles renvoient aux transformations à l'intérieur du jeu (en appuyant sur le bouton *A* devant un coffre, celui-ci s'ouvre) ; les rétroactions sont les feedbacks sensoriels reçus par le joueur (j'entends et je vois le coffre s'ouvrir, je sens la manette vibrer, ce qui alimente le suspense de la découverte du contenu) ; le modèle correspond à l'intégration d'un schème cognitif (je sais qu'en appuyant sur la touche *A* devant un coffre, celui-ci va s'ouvrir). Quand le joueur assimile le modèle, il ressent un sentiment de

satisfaction, qui participe à l'émergence du *flow*. En s'appuyant sur les neurosciences, Biederman et Vessel (as cited in Cook, 2012) expliquent qu'un jeu est d'ailleurs prévu pour récompenser celui qui apprend, le sentiment de divertissement provenant notamment de la maîtrise des ressources du jeu. Cette maîtrise déclenche une réaction physiologique chez le joueur : lorsqu'il assimile un modèle, son cerveau libère de l'endorphine, une substance chimique stimulant son bien-être. Par contre, si l'action du joueur ne débouche pas sur un résultat convaincant, il peut éprouver de la frustration ou de l'ennui. Ces chaînes peuvent être simples et facilement formalisées :



Figure 4 - Exemple de boucle simple

Toutefois, il est parfois nécessaire de passer à plusieurs reprises par la même boucle pour que le modèle soit incorporé, surtout lorsqu'il s'agit d'actions complexes (pensons à un jeu comme *Mortal Kombat X\** où un entraînement corsé est nécessaire pour manier certaines combinaisons de touches). Une fois la chaîne maîtrisée, le joueur la met à l'épreuve dans des situations différentes, afin d'en évaluer l'efficacité. En outre, pour acquérir une nouvelle compétence, il utilise celles qu'il a déjà apprises (j'appuie sur *A* un peu partout ; parfois ça ne sert à rien mais devant une porte, ça permet de l'ouvrir, sur un bouton qui sort du mur, ça ouvre un passage secret...). Si l'on prend l'exemple d'un jeu comme *Super Mario Bros\**, ce processus peut engendrer des chaînes qui s'amplifient. Prenons d'abord une boucle simple où l'on apprend à faire sauter le célèbre plombier moustachu en appuyant sur la touche *A* :

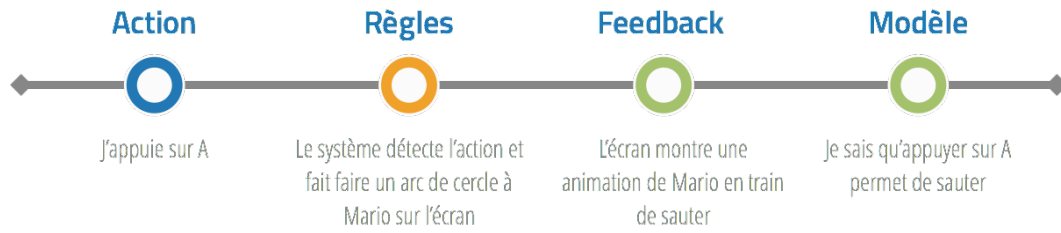


Figure 5 - Boucle simple appliquée au jeu *Super Mario Bros*

Une fois le modèle incorporé, nous profitons de ce nouvel apprentissage pour faire sauter Mario dans tous les sens. À un moment, nous nous rendons compte qu'en sautant près d'une plateforme en hauteur, nous pouvons atteindre celle-ci. Cette prise d'information enclenche une nouvelle boucle d'apprentissage, qui dérive de la précédente :

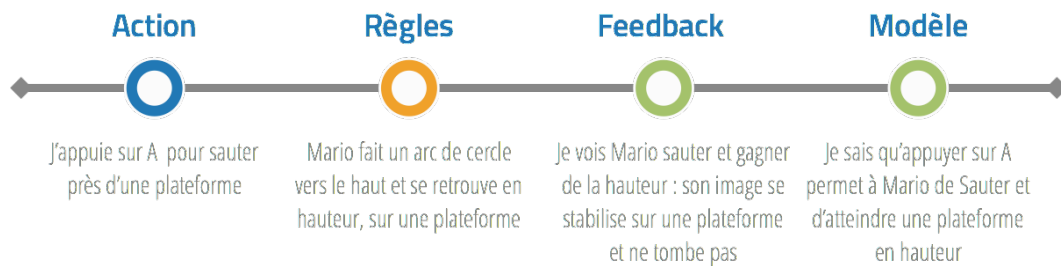


Figure 6 - Boucle dérivée appliquée au jeu *Super Mario Bros*

Ces chaînes peuvent être représentées conjointement pour montrer le caractère évolutif de l'apprentissage, celui-ci s'effectuant, à l'instar de l'approche connectiviste, par connexion des boucles d'apprentissage maîtrisées par le joueur :

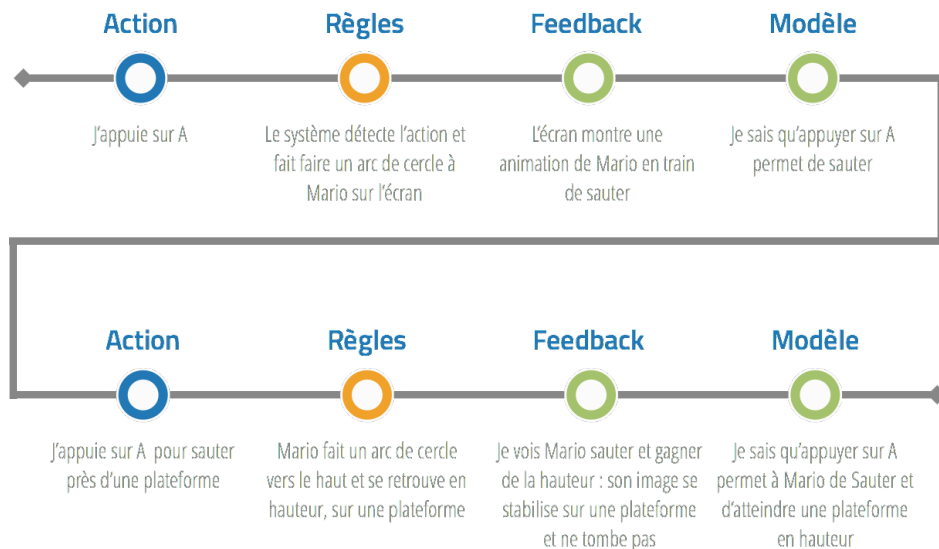


Figure 7 - Boucle complexe appliquée au jeu *Super Mario Bros*

Un système de chaînes peut devenir particulièrement complexe en fonction des possibilités du *gameplay*. Si celui-ci propose une grande liberté dans les actions possibles, les chaînes peuvent même varier d'un joueur à l'autre. Par ailleurs, Cook (2012) note que, de manière taxonomique, le niveau de maîtrise d'une compétence en amont de la chaîne influence la maîtrise de la compétence en aval : si je ne sais pas effectuer un simple saut, je n'arriverai pas à sauter sur une plateforme ; si je saute mal, j'éprouverai des difficultés à atteindre une plateforme. Cette structure est importante pour ne pas laisser le joueur qui, ayant perdu l'attrait de la nouveauté, ne ressent plus autant de plaisir quand il exploite son apprentissage plus tard dans le jeu, par rapport au moment où il l'a acquis (Cook, 2012). C'est là le défi des développeurs : maintenir l'attention du joueur en le forçant à apprendre au fur et à mesure du jeu, afin d'alimenter le *flow* et le plaisir qu'il éprouve en jouant. Dans ce but, ils intégreront, par exemple, des coffres verrouillés (je dois à présent apprendre à ouvrir ce coffre car ça ne fonctionne pas seulement en appuyant sur *A*) ou des plateformes mobiles (je dois apprendre à appuyer sur *A* au bon moment pour sauter d'une plateforme à l'autre). Cook (2012) précise toutefois que le joueur peut atteindre un état de *burnout* s'il ne parvient pas à débloquer la chaîne supérieure (et se retrouve donc bloqué) ou s'il ne perçoit pas l'utilité de ses apprentissages (à quoi sauter va-t-il me servir s'il n'y a aucun fossé à franchir ou aucune plateforme à atteindre ?). Cet état de *burnout* peut affaiblir subséquemment son expérience virtuelle ou fragiliser une chaîne d'apprentissage dans son entièreté.

Si l'on s'en tenait à l'étude du *game*, le fonctionnement de ces chaînes pourrait a priori paraître behavioriste. La focalisation sur le *play* montre toutefois que le joueur peut réorganiser ses ressources par son action propre pour résoudre les problèmes qui s'offrent à lui. Il n'est donc pas conditionné : c'est lui qui anticipe et réalise les actions à effectuer. Par ailleurs, ces chaînes peuvent être renforcées par des compétences que le joueur a acquises soit en jouant à d'autres jeux, soit hors du *play* comme l'a démontré le jeu *Fez* (pour donner un autre exemple, une logique mathématique affinée peut aider dans la résolution des *puzzles*). Cette possibilité sous-tend que les ressources incorporées au fil de ces chaînes peuvent être exploitées hors du jeu. Dans cet ordre d'idée, Bavelier et Cardoso-Leite (2012) expliquent que les chaînes d'apprentissage ont un impact

sur la plasticité du cerveau humain<sup>29</sup> : par exemple, les jeux orientés sur l'action imposent une grande charge perceptive, cognitive et motrice puisque le joueur doit traiter simultanément de nombreuses données. Ils développent la vision périphérique et l'attention partagée, ce qui force le joueur à apprendre à anticiper les événements et à prévoir ses actions en conséquence. Les deux chercheurs précisent aussi que la pratique des jeux vidéo peut permettre de dépasser la « capture attentionnelle qui désigne le fait qu'un événement sensoriel saillant et soudain retient automatiquement notre attention (et ainsi la soustrait de la tâche en cours) » (Bavelier & Cardoso-Leite, 2012, p.139). Ce sont ces chaînes d'apprentissage qui permettent d'élaborer les *patterns* identifiés par Koster (2013) dans le cerveau humain, ces *patterns* pouvant aussi contenir la signification que le joueur donne au *background* et les liens qu'il établit avec ses propres référents culturels. Puisque le processus d'apprentissage en est un moteur (la capitalisation des ressources se faisant par le développement et la connexion des chaînes d'apprentissage), l'expérience virtuelle, située entre les cadres primaires et secondaires, peut donc bel et bien figurer une situation d'apprentissage informel. La dernière étape méthodologique de l'opérationnalisation de la notion de capital vidéoludique consiste, dès lors, à détecter les moments où se réalisent ces apprentissages. Pour ce faire, une stratégie consisterait à identifier les moments où le *gameplay* rend ces apprentissages possibles.

#### De la sémiotique du *gameplay* vers une sémiotique du *play*

Sébastien Genvo (2012) a emprunté au linguiste Greimas sa formulation du récit pour établir une sémiotique du *gameplay* en quatre actes :

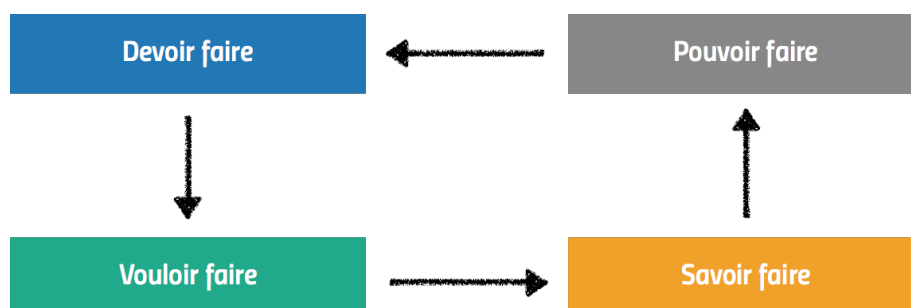


Figure 8 - Sémiotique du *gameplay* selon Genvo (2012)

Cette sémiotique peut être illustrée à l'aide du traditionnel jeu *Super Mario Bros* (Genvo, 2012) : le joueur incarne Mario qui doit sauver la princesse Peach (devoir faire) en mobilisant les ressources disséminées dans le jeu et utiles à sa réussite (pouvoir faire). Pour atteindre son but, le joueur doit être capable de maîtriser les outils proposés par le jeu grâce à des compétences ludiques qu'il acquiert au fil de sa pratique (savoir faire) : maîtriser les boules de feu, gérer les sauts de plateforme en plateforme, exploiter les stratégies pour vaincre les boss... Évidemment, ceci n'est possible que si le joueur accepte de s'impliquer dans le jeu, de « jouer le jeu » (vouloir faire). Le devoir faire et le pouvoir faire relèvent du *game design* : ce sont les différents acteurs de la production du jeu qui en ont imaginé le scénario, la progression... et qui y ont éparpillé les contenus utiles au joueur. Le vouloir faire et le savoir faire relèvent, par contre, de l'action du joueur : c'est lui qui accepte de « plonger » dans le jeu et qui doit acquérir les compétences nécessaires pour faire progresser le personnage incarné. Cette sémiotique est cyclique : si le joueur n'accepte pas de jouer le jeu, il ne peut apprendre à le maîtriser et, de facto, ne peut atteindre le but final<sup>30</sup>. Par contre, s'il accepte, sa quête l'amène à développer des compétences qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs. Une fois le jeu terminé, le joueur peut décider de prolonger son expérience du jeu en tentant, par exemple, de réaliser de meilleurs scores ou de jouer avec des membres de sa communauté. Il peut également détourner le jeu. C'est donc lui qui contrôle sa trajectoire, notamment parce que les affordances lui laissent une marge d'autonomie dans le développement de ses compétences. Cette autonomie est notamment permise par le *design* du jeu vidéo, qui est selon Salen & Zimmerman « un processus par lequel un *designer* crée un contexte qui sera rencontré par un participant, par lequel émerge une signification » (as cited in Genvo, 2006, p.11). Ce qui fait la spécificité du *game design* vidéoludique, c'est que, dans le jeu vidéo, le joueur va pouvoir créer sa propre histoire en assimilant son attitude ludique au système de jeu (Caune, 1999). Cette attitude n'est pas le seul élément à entrer en jeu : nous avons vu que l'écriture de cette histoire construit son alphabet dans le capital vidéoludique du joueur, dont l'élaboration dépend de son degré d'immersion. Dans cette perspective, il nous semble opportun de rappeler la notion d'immersion que nous avons déployée plus tôt :

(1) il s'agit d'un état de « fusion » entre le joueur et le contenu du jeu à travers ses actions ; (2) cet état de fusion est favorisé par la focalisation du joueur sur son activité, la clarté des buts qu'il poursuit, la qualité des rétroactions qu'il reçoit (et qu'il renvoie) et un équilibre entre ses compétences et les défis qu'il doit relever – lorsque ces éléments sont configurés de manière optimale, le joueur entre dans l'état de *flow* ; (3) cet état est cadré par un ensemble de règles acceptées et comprises du joueur avec lesquelles il interagit et qu'il peut détourner ; (4) ces règles fonctionnent comme un dispositif de leurre sensoriel qui favorise le « faire semblant » du joueur en lui faisant oublier qu'il est dans de la fiction ; (5) ces mêmes règles prévoient des moments d'apprentissage et de perfectionnement de compétences ludiques qui vont permettre au joueur de prolonger l'état de fusion avec le contenu du jeu ; (6) l'acquisition et le renforcement de ces apprentissages se manifestent notamment par des micro-gestes qui symbolisent des actions concrétisées à l'écran et souvent très complexes.

L'immersion est donc une transition durant laquelle se crée un sens entre le *game* et le *play*. Cette transition sémantise l'expérience virtuelle en conjuguant, à travers la réalisation des affordances, les ressources du joueur avec les propriétés du *game*. Amato (2006) en distingue trois modalités, qui correspondent, selon nous, aux moments où vont s'activer les apprentissages qui maintiennent le joueur dans l'espace du *play*. Ces modalités nous permettront d'appréhender la sémiotique du *gameplay* non plus sous l'angle des éléments du *game* mais bien sous celui du *play*, en investiguant comment le joueur sémantise les contenus du *game design*.

### *Immersion phénoménologique, narrative et anthropologique*

*Life is complicated. I killed people, smuggled people, sold people. Perhaps here, things will be different...*

(in *Grand Theft Auto IV*, Rockstar Games, 2008)

Tout d'abord, Amato (2006, para. 17) parle d'une immersion phénoménologique par le regard et par le corps :

« les joueurs de jeux vidéo développent au fur et à mesure de leurs pratiques des systèmes de représentation cognitive d'un espace numérique, des sortes de cartes mentales pour se repérer dans un espace virtuel, des schèmes cognitifs pour se déplacer et se représenter l'espace. »

Cette forme d'immersion est loin d'être désincarnante puisque, selon Roustan, la pratique vidéoludique laisse des stigmates sur le corps du joueur : par exemple, les ampoules sur les mains (as cited in Amato, 2006) démontrent sa tentative d'incorporer quasi littéralement le système de jeu<sup>31</sup>. Cette impression de former un corps avec le système est également perceptible dans les réflexes presque inconscients que les joueurs manifestent dans certaines situations déjà vécues ou

similaires, et qui leur évitent une surcharge cognitive. La réalisation de cette incorporation s'aperçoit aussi dans la tendance qu'ont les joueurs à se pencher ou à réagir physiquement avec leur manette ou leur console portable dans des phases de jeu spécifiques, ce qui démontre encore une fois le « primat de l'activité ludique sur le contenu ou, plus exactement, sur l'adaptation de l'interface technique et esthétique à une pratique interactive » (Mabillot, 2005, p. 266). Au prix d'un effort cognitif, c'est par cette modalité de l'immersion et à travers les chaînes d'apprentissage réalisées par le joueur que ce dernier incorpore de nouvelles ressources (aspect intériorisé du capital vidéoludique), qu'il (re)structure, par connexions, en *patterns*. Puisqu'ils résultent d'une incorporation, ces *patterns* génèrent une manière d'être et d'exister susceptible d'être reproduite dans des contextes différents. De plus, l'immersion phénoménologique permet au joueur d'activer la transformation du cadre primaire dans un cadre secondaire : c'est à ce moment qu'il « se propulse concrètement vers l'expérience ludique » (Amato, 2005, p. 300) en adoptant face à l'objet une posture corporelle qui lui confère un panel de nouveaux gestes possibles. L'incorporation de ces gestes génère une sorte de grammaire que le joueur apprend à maîtriser et qui développe des schèmes sensori-moteurs adaptés aux situations dans le jeu (Amato, 2005) qui l'aident à donner sens à ce qui se joue devant lui.

Ensuite, Amato relève une immersion narrative : le joueur est, dans le jeu, à la fois lecteur, auteur et décideur. En effet, en réalisant une action, il sémantise l'algorithme du *game* en récit qui balise son expérience. Ce récit peut varier d'un joueur à l'autre en fonction de ses ressources, des choix qu'il opère et de la situation dans laquelle il se « raconte » : le sens ne sera pas le même selon qu'il joue seul ou avec sa communauté, ou qu'il se situe à l'un ou l'autre niveau de l'attitude ludique (Raessens, 2014). Si la transformation du cadre primaire dans un cadre secondaire s'active à travers l'immersion phénoménologique, c'est dans cette modalité narrative que les ressources du joueur vont se sémantiser. En effet, comme nous l'avons vu, c'est le *play* qui donne sens aux actions et aux rétroactions qu'il reçoit :

« Tout individu confronté à un environnement extérieur applique systématiquement un "canevas" personnel pour donner du sens à ce qu'il voit, à ce qu'il lit, ou pour le

guider dans ce qu'il doit faire. Ce pour la simple et unique raison que l'homme raisonne rarement dans l'abstraction. Il est plus performant lorsqu'il s'appuie sur des modèles connus, déjà expérimentés et déjà manipulés, voire transformés » (Lavergne Boudier & Dambach, 2010, p.93) ».

Cette transformation des cadres permet d'altérer les ressources du réel pour leur alléguer de nouvelles significations alimentant l'imaginaire des utilisateurs. Par la virtualisation, ces significations sont expérimentables et participent à la (re)définition que le joueur se fait du monde qui l'entoure : ainsi, par l'immersion narrative, le joueur va (re)configurer le sens des ressources ancrées dans le cadre primaire pour qu'elles sémantisent le cadre secondaire. Le processus inverse est également possible, bien qu'il requière une réappropriation critique des contenus qui transitent. Cette modalité de l'immersion mériterait d'être plus largement problématisée dans le champ des sciences de l'éducation puisque c'est par elle que se construit l'essentiel du sens que l'individu donne à son expérience. Renforcer l'esprit critique du joueur en le faisant réfléchir sur la véracité du récit qu'il reçoit, développer sa pensée formelle (Piaget, 1973) pour lui permettre de concevoir le réel comme un possible qui le dépasse et qui se réalise selon un rapport de cause à conséquence<sup>32</sup> figurent deux objectifs pédagogiques possibles parmi d'autres. Les ressources narrativisées peuvent donc être mobilisées dans la culture scolaire : Laurent Trémel explique, par exemple, que les élèves parviennent à donner un sens relativement riche aux réalisations de genres considérés comme mineurs (à l'instar des jeux vidéo) parce qu'ils interfèrent avec d'autres loisirs comme le cinéma et la lecture (as cited in Fortin, Mora & Trémel, 2005). Le sens que les joueurs donnent à leur expérience virtuelle peut donc se prolonger dans le réel à travers d'autres pratiques culturelles auxquelles ils participent.

Amplifiée dans une pratique sociale, l'expérience individuelle du jeu peut devenir collective lorsque le joueur rejoint une communauté de pratiques. Le cas échéant, le joueur n'écrit plus seulement son histoire mais participe aussi à l'écriture collective de celle du groupe qu'il a rejoint, ce qui suppose une troisième forme d'immersion. Il s'agit selon Amato d'une immersion anthropologique : le joueur devient l'indigène du monde virtuel qu'il intègre et doit donc en apprendre le langage et les codes pour pouvoir y inscrire son histoire<sup>33</sup>. Même s'ils peuvent partager un discours plus ou moins commun autour

du *game*, ces codes divergent d'une communauté à l'autre parce qu'ils sont situés dans une pratique qui donne sens à l'expérience, et parce qu'ils sont en partie une reconfiguration de certains codes du cadre primaire importés dans l'expérience virtuelle. Ces communautés de pratiques sont le socle d'une intelligence collective, d'une interconnexion (Lévy, 1997) où les joueurs vont pouvoir mutualiser les ressources qu'ils ont chacun capitalisées et valoriser leurs compétences dans les pratiques sociales qui s'y déroulent. C'est à ce titre que la communauté devient notamment un guide pour le joueur qui y trouvera de nouvelles ressources afin d'optimiser son expérience (Berry, 2008, 2012). Des études (Levesque & Lelièvre, 2011) vont même jusqu'à postuler que ces communautés, particulièrement structurées dans des mondes persistants, permettraient de développer *in real life* une meilleure communication entre les cultures et les générations. En outre, l'existence d'une immersion anthropologique démontre que le capital vidéoludique n'interagit pas seulement avec le capital culturel de l'individu, mais aussi avec son capital social (Bourdieu, 1980). En effet, ce dernier est

« l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées, d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes [...] mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles (Bourdieu, 1980, p.2). »

Dans son expérience virtuelle, le joueur-participant va mettre au service des membres de son réseau les ressources qu'il a acquises dans le jeu (aspect intériorisé du capital vidéoludique). En outre, il peut partager ses pièces d'équipement ou autres biens virtuels (aspect objectivé du capital vidéoludique). Dans ces communautés de pratiques, de véritables liens s'instaurent entre les membres : dans sa démographie des mondes virtuels, Berry (2012) montre la diversité des pratiques partagées, qui vont du simple groupage le temps d'une partie jusqu'au mariage dans la vie réelle. En outre, en étudiant le cas d'une guilde de joueurs qui s'est relocalisée dans un nouveau monde persistant, Pearce (2006) explique que l'engagement de jouer ensemble peut surpasser celui face au jeu : dès lors, parce que l'engagement dans le *play* l'emporte sur celui envers le *game*, le lien que les membres partagent peut être déplacé dans un autre jeu afin de maintenir le groupe soudé. Par ailleurs, si le jeu vidéo développe un capital

social virtuel, il développe de facto un capital symbolique selon la reconnaissance attribuée au joueur par sa communauté. Le niveau de reconnaissance peut influencer positivement ou négativement l'expérience virtuelle du joueur et, a priori, l'image qu'il a de lui-même en tant qu'individu. De même, un capital symbolique positif va fortement renforcer l'adhésion du joueur qui, en se mobilisant davantage, renflouera le capital de sa communauté en enrichissant l'intelligence collective en son creux. Un capital symbolique négatif peut quant à lui désintégrer le *flow* et, par là même, l'engagement face aux autres membres. Comme nous l'avons vu, ce capital symbolique peut s'institutionnaliser à travers des classements ou des caractéristiques de l'avatar (aspect institutionnalisé du capital vidéoludique). D'un point de vue pédagogique, ces éléments sont importants à souligner : en effet, pour Tisseron (2008), la participation à ces communautés contribue au développement identitaire des adolescents et le situe dans des contextes qui mobilisent de nombreuses compétences (résoudre des conflits de manière pacifique, coopérer, partager ses ressources, mutualiser les points de vue...) que l'émulation peut venir ludifier. Ces possibilités d'apprendre se réalisent naturellement parce qu'elles sont situées dans des espaces participatifs, où la pensée ne précède pas l'action : elle en est concomitante. Cette synchronisation peut permettre l'émergence de nouvelles ressources, et donc de nouvelles possibilités d'action qui prolongent l'activité du groupe (Philippette, 2014). Par ailleurs, cette modalité de l'immersion permet, selon Taylor (2006), l'expérimentation identitaire à travers l'expérimentation, dans le *play*, de rôles qui ne sont pas joués dans la vie « réelle ». Enfin, par l'immersion anthropologique et en détournant les possibilités du *game*, les joueurs établissent de nouvelles pratiques sociales : Olivier Servais (2012) parle notamment des rituels (mariage, funérailles), instaurés par les joueurs de *World of Warcraft*, et montre par là que

« les joueurs sont rarement des utilisateurs passifs. Ils créent souvent leur propre logique de jeu, avec des significations et des manières de faire qui dépassent toujours largement ce pour quoi le jeu avait été conçu. De plus, ils intègrent souvent dans le jeu des éléments de leur vie personnelle, ceux-ci apportant des dimensions nouvelles à l'expérience ludique » (Servais, 2012, p. 243).

Les significations que les joueurs ont élaborées à travers l'immersion narrative peuvent ainsi être partagées, ce qui implique que les connaissances en leur creux circulent entre les participants. Le *play* présente donc une dimension sociale qui encadre des pratiques donnant sens aux activités réalisées.

Précisons toutefois qu'un jeu pensé pour une expérience solitaire peut également générer une expérience sociale : pensons par exemple au *speedrun* ou aux autres pratiques de détournement que nous avons abordées et qui rendent compte des possibilités de socialisation par la participation à des pratiques créatives. En outre, Ducheneaut et al. (2006) rappellent que la plupart des actions possibles dans un jeu massivement multijoueur le sont aussi dans un jeu plus solitaire : pour eux, ce qui fait la différence, c'est le caractère partagé des actions qui confère à ces dernières de nouvelles significations.

## 2.10. Construction du modèle d'analyse et articulation des hypothèses

En mobilisant les apports de notre cadre théorique, nous proposons une grille d'analyse de l'expérience virtuelle des joueurs. Il s'agit d'une lecture du *play* où l'accent est mis sur les potentiels lieux et moments des processus qui en font une situation d'apprentissage informel, situé dans les pratiques du joueur :

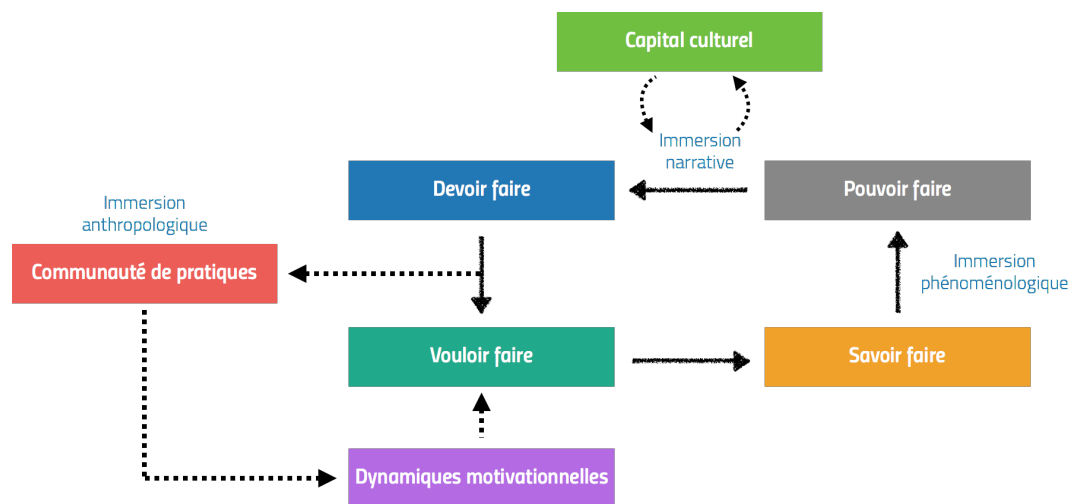


Figure 9 - Grille d'analyse de l'expérience virtuelle à travers le *play*

Cette grille nous permet d'articuler les hypothèses que nous avons avancées jusqu'à présent, et qui devront être mises à l'épreuve dans la partie empirique de ce mémoire :

- Tout au long de son expérience, le joueur construirait un capital vidéoludique (un ensemble de ressources cognitives, sociales, culturelles... élaboré au fil des apprentissages vécus à travers l'expérience virtuelle) qu'il activerait à différents moments de son activité pour donner sens à ce qu'il joue. Son expérience figurerait donc une situation d'apprentissage informel.
- Le niveau d'implication du joueur (vouloir faire) serait gouverné par des dynamiques motivationnelles : selon ce qu'il veut faire dans le jeu (performer, se sociabiliser, explorer...), son engagement serait différent, impactant la manière dont il va construire et mobiliser son capital vidéoludique. Plus spécifiquement, les compétences ludiques (savoir faire) que le joueur emploie seraient définies par ses dynamiques motivationnelles et en adéquation avec les objectifs qu'il se fixe (devoir faire) : l'expérience virtuelle serait donc singulière et varierait d'une situation à l'autre, définissant des apprentissages spécifiques à réaliser et/ou à mobiliser à l'intérieur du jeu (pouvoir faire).
- L'immersion phénoménologique acterait le passage du cadre primaire vers le cadre secondaire. Elle serait le moment où le joueur incorporerait des *patterns* (aspect intériorisé du capital vidéoludique) qu'il mettrait ensuite à l'épreuve dans le *play*. Cette mise à l'épreuve pourrait définir des chaînes d'apprentissage qui peuvent se complexifier au fil de l'expérience.
- L'immersion narrative serait le moment où le joueur donne sens à ce qu'il joue en activant les ressources dont il disposait déjà et celles qu'il a acquises grâce aux nouvelles chaînes d'apprentissage débloquées. Cette modalité de l'immersion singularise fortement l'expérience du joueur puisque chacun détient un capital vidéoludique qui lui est propre. C'est au moment de cette immersion que le joueur pourrait intégrer à son capital culturel des ressources construites dans le *play* et qu'il pourrait ainsi mobiliser dans d'autres contextes. L'activation de ressources acquises dans des cadres d'apprentissage formel peut aussi modaliser le degré d'immersion du joueur.
- Lorsque le joueur achève un cycle dans le jeu (quand le devoir faire est résolu<sup>34</sup>), il peut soit recommencer un nouveau cycle, soit emprunter la voie de l'immersion anthropologique pour mutualiser son capital vidéoludique au sein d'une communauté de pratiques. Le cas échéant, le joueur devient un participant, ce qui impacterait son expérience et celle des autres membres. Le *play* deviendrait alors un lieu d'expérience partagée. À travers le prisme connectiviste, il s'y façonnerait une intelligence collective qui offre aux joueurs de nouvelles affordances (la rencontre avec d'autres joueurs permettant de nouvelles possibilités d'action) et, de facto, de nouveaux modes de coordination entre eux (Philippette, 2014) qui génèrent de nouvelles formes de sociabilité. Puisque ces formes de sociabilité se structurent à travers les communautés de pratiques, de nouvelles règles et de nouveaux codes culturels peuvent émerger.
- L'activité ludique en tant que lieu d'expérience (le *play*) peut se muer en une nouvelle pratique qui découlerait d'un détournement des possibilités du système. L'expérience virtuelle deviendrait alors le lieu d'une « déconstruction » du *game*, dont les joueurs se réapproprieraient les contenus pour en créer de nouveaux. Ce détournement figurerait également une situation d'apprentissage qui pourrait être lue à travers notre grille d'analyse.
- Nous avons identifié trois potentiels moments durant lesquels l'expérience virtuelle pourrait figurer une situation d'apprentissage informel : celui où le joueur incorpore le système du jeu (apprentissages essentiellement cognitifs) ;

celui où s'actualisent ses ressources dans les différents cadres de son expérience, à l'intérieur ou hors du *play* (apprentissages essentiellement culturels) ; et celui où il se sociabilise au sein d'une communauté de pratiques et où il mutualise ses ressources avec celles des autres participants (apprentissages essentiellement sociaux). Ces apprentissages, mobilisables dans différents contextes, sembleraient résulter d'une déconstruction puis d'une réappropriation des ressources qu'ils mettent en jeu et que les joueurs (re)sémantisent selon les modalités de leur expérience. Ce principe de déconstruction-reconstruction induirait la possibilité que les ressources du *game* et l'expérience du *play* puissent être détournées dans des contextes d'apprentissage formel. Enfin, le niveau de maîtrise de ces apprentissages peut être institutionnalisé (grâce à des titres ou des éléments discriminants du *game*).

Figure 10 - Articulation de nos hypothèses

### III. Méthodologie

---

*They say great science is built on the shoulders of giants. Not here. At Aperture, we do all our science from scratch. No hand holding.*

(in *Portal 2*, Valve, 2011)

#### 3.1. Notes liminaires

Le cadre théorique qui a été élaboré jusqu'à présent s'appuie sur une première étape exploratoire. Aux prémices de notre recherche, nous souhaitons investiguer ce que des récits d'expérience de joueurs pouvait nous apprendre sur les apprentissages au cœur de leur pratique vidéoludique. L'analyse itérative de ces premiers entretiens, eu égard aux notions que nous avons construites, a été fondatrice quant à nos choix méthodologiques.

Nous avons d'abord rencontré Tobius, un joueur de 18 ans. Alors en sixième année générale, il se préparait à entamer des études d'ingénieur. Jouant à *World of Warcraft* entre 30 et 40 heures par semaine (ce qui n'affectait pas ses très bons résultats scolaires – il a d'ailleurs aujourd'hui réussi sa première année universitaire tout en poursuivant ses activités virtuelles), il fait toujours partie d'une guilde où il avait posé sa candidature et avait été accepté au bout de trois mois d'*apply*\*. Cette période, dont il nous a fait le récit, avait modifié son style de jeu :

« on m'a appris le triage du soigneur (...), c'est-à-dire choisir qui tu décides de sauver ou de laisser mourir si ça tourne mal. Mais c'est plus facile quand tu connais les gens avec qui tu joues : tu sais par exemple qui est capable de se soigner tout seul ou pas. On m'a aussi donné des conseils pour mon équipement mais pour les boss, je regarde des vidéos sur Youtube. Mais c'est à force de jouer avec les autres que tu apprends : au début on prend des coups puis on apprend progressivement à mieux se placer, on sait quels sorts il faut lancer, c'est de l'entraînement. On en parle ensemble ».

Cette nouvelle façon de jouer, modalisée ici par la mise en réseau avec d'autres joueurs qui ont l'ont guidé, était notamment marquée la transformation de son interface de jeu. En effet, il avait ajouté un *addon* que sa guilde lui avait conseillé pour profiter d'une nouvelle interface facilitant son rôle dans le *raid*. Dans son

cas, la visibilité des points de vie de ses coéquipiers était améliorée, et l'accès aux commandes nécessaires pour assurer les soins, facilité. Comme chaque membre possédait son *addon*, les raids étaient, selon lui, plus rapides et plus faciles. Tobius nous expliquait d'ailleurs que son groupe appliquait toujours la même stratégie, parce qu'elle se révélait efficace et permettait de gagner du temps. Cet exemple nous avait indiqué un certain engagement individuel et collectif face au jeu, qui semble affecter la manière de jouer tout en modifiant l'expérience vécue : dans une telle configuration, le joueur ne joue plus seul face à l'écran ; il est l'acteur engagé d'un groupe de joueurs, investi d'une mission qui donne sens à son activité et le pousse à employer une stratégie commune efficace. Par ailleurs, cette application de la stratégie laissait supposer qu'elle avait d'abord été coconstruite et mise à l'épreuve (autrement dit, qu'elle avait fait l'objet d'un apprentissage). En outre, il nous semblait que quand cet engagement partagé devenait régulier, il se muait en pratique (puisque'il impliquait ici, par exemple, une certaine forme d'apprentissages) et transformait le collectif en communauté (certains joueurs se sont faits guides en l'aidant).

L'exemple de Tobius nous a alors paru significatif : dans son groupe, c'est bien une stratégie apprise – et donc intériorisée hors du jeu – qui est répétée par les joueurs pour atteindre les objectifs visés. Cette stratégie implique toutefois une transgression du jeu, tel qu'il a été programmé à la base, par l'ajout d'un *addon* qui ajuste l'expérience ludique en fonction des besoins des joueurs (de la communauté). Mais cette transgression sert directement une réappropriation du *game* : elle l'instrumentalise – il devient un moyen d'atteindre l'objectif – pour en permettre un meilleur contrôle quand le *play* reste le lieu où se réalise l'apprentissage effectué eu égard aux objectifs fixés. C'est ainsi que nous avons émis l'hypothèse que la pratique du jeu vidéo mobilise certains apprentissages et en génère d'autres, affectant singulièrement le joueur dans sa manière de jouer.

Ensuite, en consultant un forum<sup>35</sup> dédié au jeu *The Witcher III : Wild Hunt\** auquel nous jouions, nous sommes tombé sur une discussion amorcée par un autre joueur, Teytey91. Après avoir expliqué qu'il lisait les livres dont le jeu a été adapté, il souhaitait partager les inspirations historiques qu'il y avait décelées. Ainsi, dans son analyse, Teytey91 voit par exemple en la ville fictive de Novigrad

la Novgorod de Russie, rapprochement qu'il opère en énumérant les points communs entre elles :

« les pogroms évidemment, le racisme très présent comme c'était le cas dans la Pologne de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, les armoiries de la Redania quasi copiées-collées de celui du royaume de Pologne, jusqu'à des éléments insignifiants comme par exemple (et il y en a une multitude) le rassemblement des nobles de Téméria (dont le comte Maravel et le Baron Kimbolt) en province, pour élire un nouveau suzerain après l'assassinat de Foltest -> une élection en province où les nobles viennent armés à la limite de se foutre sur la tronche, cela m'a très clairement fait penser à la diète de Pologne, critiquée par ailleurs par Richelieu dans son testament politique ».

Cette proposition théorique de la part du joueur montre qu'il fait remonter hors du jeu les éléments qu'il y a « appris » pour tenter de les cadrer dans le réel afin d'en construire une nouvelle signification. Autrement dit, il met en adéquation les contenus de son capital culturel, soit des éléments qu'il connaît (ses connaissances historiques et ce qu'il a appris dans les livres sources du jeu), et les contenus du jeu pour en créer une signification qui lui est propre, une sorte de théorisation du jeu qui s'étoffe par après au fil de ses interactions avec les autres utilisateurs. En outre, cette théorisation du jeu semblait fonctionner par mise en réseau des informations :

« Est-ce que les escadrons noirs ne seraient pas une inspiration des soldats allemands de 39-45 ? C'est peu visible dans les jeux, mais dans les livres, les Nilfgaardiens (du moins dans les 3 premiers tomes, j'ai pas lu les autres) apparaissent vraiment comme un fléau, en particulier lorsque ces derniers attaquent et dévastent le royaume de Cintra. Qui plus est, ils parlent une langue qui est, de ce que j'ai entendu un mélange d'allemand et de latin ».

Ici, le joueur met en adéquation ce qu'il a vécu dans le jeu avec ce qu'il a appris dans sa lecture des livres et ses connaissances historiques, voire linguistiques. C'est ce témoignage qui nous a poussé, dans notre cadre théorique, à postuler que la lecture et d'autres ressources culturelles pouvaient offrir certains avantages à l'expérience virtuelle. En outre, cette mise en réseau des ressources débouche sur un débat autour du *background* du jeu auquel d'autres utilisateurs participent : Meyse, par exemple, tente de déconstruire la réflexion de Teytey<sup>91</sup> (« *Sapkowski a affirmé que le Nilfgaard était inspiré de l'Empire Romain, et que les Royaumes du Nord étaient, eux, basés sur les Celtes et les Gaulois* ») quand Danpachi tente de nuancer (« *Ce qu'il y a, à mon avis, c'est surtout que l'Allemagne nazie ressemble aussi beaucoup à l'empire romain. Mais c'est un peu le cas de toutes les dictatures, surtout les plus bellicistes* »). De manière générale, cette discussion

qui confond l'univers du jeu, l'expérience en son sein et des repères culturels réels, nous a amené à saisir l'importance qu'accordent certains joueurs à l'histoire du jeu à laquelle ils prêtent un sens différent en fonction de leurs ressources. Le *background* semble d'ailleurs jouer un rôle fondamental dans l'expérience vidéoludique quand Gazag explique que

« le climat qui règne entre le Nord et le Sud nous pousse vraiment à bien choisir nos allégeances. Servir Emhyr, l'empereur civilisé du Sud ? Ou combattre pour la Téméria et son indépendance, voire au-delà, pour la sauvegarde de tout le Nord, quitte à faire fi des abominations dont est capable Radovid ?!! ».

Ainsi, les choix que les joueurs doivent effectuer dans *The Witcher III* semblent pouvoir être influencés par les codes culturels qu'ils activent dans l'espace du *play* pour conférer un sens personnel aux éléments du *game*. Intrigué par cette discussion, nous avons correspondu avec Teytey91 pour mieux le connaître. Âgé de 19 ans, il nous précisait qu'il suivait une licence en histoire, qui devrait aboutir à un master. Ensuite, il compte se spécialiser en sciences politiques. Ce choix de curriculum scolaire indique un certain goût pour l'histoire et la politique que l'on retrouve dans son analyse de *The Witcher III*, focalisée justement sur la dimension historique et politique du jeu. Notons qu'avant d'être actualisé dans la pratique vidéoludique, cet attrait semble remonter à son enfance : il fabriquait des maquettes de la Seconde Guerre mondiale et regardait en boucle des films historiques. Il s'est aussi très vite pris de passion pour des jeux où il faut gérer différents composants d'une civilisation (diplomatie, religion, guerre, économie).

De même, selon son récit, Teytey91 semble opérer une véritable colonisation des mondes fictifs où il se projette. Il dit adorer explorer les paysages, jusqu'à les contempler, et cherche même à en étudier différents aspects, du bestiaire aux diverses bases de données, sans oublier les livres, parchemins et dialogues qui en apprennent davantage sur l'univers fictif qu'il explore. Par ailleurs, son parcours scolaire semble avoir façonné son expérience :

« Je pense que mon passage en L en 1ère et Terminale, qui accessoirement m'a fait découvrir et aimer plein d'autres domaines du savoir que seulement l'histoire, la géographie et la géopolitique, m'a ouvert sur certains plaisirs et m'en a enlevé d'autres. (...) Pour ce qui est de l'Histoire, je l'ai toujours étudiée, à l'école ou à la maison pour le plaisir. (...) Dans les jeux de stratégie, je pense, à force de comparaison, comprendre plus vite que d'autres joueurs pas forcément passionnés. J'ai certains réflexes parfois en débutant le jeu. (...) De même, et ça a fait le fruit d'une observation attentive de ma part, juste pour le plaisir, je me suis amusé à comparer les profils de jeu de mes amis joueurs de stratégie en fonction

de leur personnalité : instructions, caractère, milieu social, au fil de nos parties (le jeu sur lequel j'ai fait ces observations était *Civilization V*, car il est plus libre que les autres). Il apparaît très nettement, et je ne pèse pas mes mots, que les joueurs les plus instruits dans l'histoire, la politique, géopolitique, sont à même de faire des choix beaucoup plus logiques. (...) Ensuite, (...) je m'amuse à voir que tel élément est inspiré de tel événement. Et d'ailleurs cela ne fait que renforcer mon plaisir parce que dès lors j'ai l'impression de jouer à un fragment de ce « savoir/imaginaire collectif ». Cela va d'éléments dissimulés (allusion à tel roi ou tel roi, etc.) à d'autres beaucoup plus visibles, et pas forcément en lien avec l'histoire : la présence de harpies, de centaures, d'elfes, qui m'amène à considérer le jeu en question comme une synthèse des spécificités humaines. Il est clair qu'on ne voit pas l'œuvre qu'on a en face de nous de la même façon ».

À travers ce témoignage, le curriculum scolaire de Teytey91 semble lui avoir offert de nouveaux « angles de vue » qui modalisent son expérience. Ces angles de vue semblent se traduire en avantages : les ressources ancrées dans le réel deviennent des ressources pour le jeu parce qu'elles font office de clés de lecture de la fiction. Ces clés lui permettent d'anticiper certaines actions, d'effectuer des choix qui lui paraissent meilleurs ou de mieux comprendre l'univers qu'il « colonise ». De même, il parvient à exporter hors du jeu des éléments qui viennent compléter son curriculum scolaire :

Ma prof d'histoire de 1<sup>ère</sup> a rigolé quand je lui ai dit que je tenais ma culture historique de livres, magazines et des jeux vidéo. (...) C'est le cas de *Crusader Kings II*, *Europa Universalis IV*, *Victoria II* ou d'autres jeux de ce style. (...) J'ai commencé à m'habituer, lorsque je voyais des armées à mes frontières, à regarder l'armoirie avant les options diplomatiques, et celles-ci sont historiques et dans mon cas c'est très bénéfique (d'autant plus que je pense me spécialiser en Histoire médiévale). Ce jeu m'a globalement appris la géographie (en particulier des régions jouées, dans mon cas j'ai une bonne connaissance topographique de la Pologne, de l'Espagne, de la France, de Byzance et de la Palestine), l'héraldique (si bien que je dois maintenant connaître, sans avoir lu d'ouvrages conséquents sur le sujet, 80% des armoiries des principautés d'Europe de l'ouest), mais pas que. J'ai aussi appris à me familiariser avec les diverses lois de succession. Cela paraît anecdotique mais dans certains sujets comme la Guerre de Cent ans où on mange de la généalogie relativement complexe, ça aide, c'est plus fluide. Sur la religion également, une option permettant de voir les religions présentes sur la carte donne de courtes, mais utiles descriptions de religions diverses : Tengri, etc. En gros des savoirs divers, certains très utiles, d'autres plus anecdotiques mais à propos de ces derniers combien de fois en cours j'ai entendu parlé d'un royaume secondaire que je ne connaissais que de nom dans mon jeu et qui m'a fait tilter « Ah, mais je connais ça ! ». Évidemment après ça, la compréhension, et surtout la mémorisation en sont favorisées, c'est certain.

Bien que Teytey91 semble être un joueur « marginal », ce fragment nous a poussé à émettre l'hypothèse que les apprentissages réalisés à travers l'expérience virtuelle pourraient être opérationnalisés dans des cadres d'apprentissage plus formels. Toutefois, se contenter du récit des joueurs nous a semblé être un cas limite pour la pertinence de notre travail. Bien qu'ils soient intrinsèquement riches (ils démontrent par exemple l'importance de tenir compte des facteurs contextuels

à la pratique vidéoludique), ces récits ne mettent pas en évidence le sens que le joueur prête à son expérience au moment où celle-ci se réalise. Ce manque rend difficile l'identification sous-jacente des processus qui font de l'expérience virtuelle une situation d'apprentissage. De plus, peut-on prendre pour argent comptant une auto-analyse qui a lieu a posteriori et qui est, finalement, décontextualisée de cette expérience et élaborée selon les représentations qu'a le joueur de ses propres pratiques ? Dès lors, en activant notre cadre théorique, il nous a semblé plus pertinent de réorienter notre méthodologie en tentant une incursion au cœur même de l'expérience virtuelle des joueurs. Plus spécifiquement, si dans cette étape exploratoire qui a nourri notre cadre théorique, notre posture était plutôt celle d'un récepteur passif, la méthodologie que nous souhaitons adopter nous engage à participer plus activement au sens que les joueurs donnent à leur expérience, au moment où celle-ci s'actualise.

### 3.2. Activation du cadre théorique

Pour construire notre cadre théorique, nous nous sommes moins attachés à la question du dispositif vidéoludique qu'à l'expérience et aux pratiques qui se jouent en son creux ou qui gravitent autour de lui. Mobiliser différents angles disciplinaires pour ancrer notre problématique dans les sciences de l'éducation nous a permis de porter un regard particulier sur les *play studies*. Cette mise en perspective nous a permis d'extirper, hors de ces dernières, des outils servant notre discipline. Nous avons ainsi saisi l'importance d'envisager l'activité du joueur (le *play*) comme une expérience qui figure un espace d'apprentissage. Cet espace est loin d'être universel – et universalisant – puisqu'il se situe lui-même dans des pratiques sociales et culturelles qui peuvent être partagées avec d'autres participants. Toutefois, ces pratiques restent en partie gouvernées par différents paramètres sociaux, économiques et politiques qui y objectivent un certain état du monde. De même, à travers les interactions entre les industries et les consommateurs (Taylor, 2006), le monde évolue quasi symbiotiquement avec ces transformations culturelles. L'expérience virtuelle apparaît donc comme un espace où se joue la (re)construction d'un sens que les joueurs confèrent au monde. Par ailleurs, notre cadre théorique a montré que cette définition du monde est propre à chaque individu : elle est aussi le produit de paramètres personnels

(capital culturel, capital vidéoludique, attitude vidéoludique, impulsion motivationnelle...) activés ou non selon la réalisation des affordances, que ces dernières relèvent du *gameplay* ou qu'elles soient le résultat d'un détournement. En outre, ces paramètres sont modalisés par le caractère situé et situant de l'expérience : celle-ci peut en effet être cadrée dans une communauté de pratiques (chacune possédant ses propres normes et codes de fonctionnement) qui oriente l'action du joueur et (re)configure son *play*. Le joueur, par la réalisation de chaînes d'apprentissage, peut incorporer et mobiliser les nombreuses ressources qui transitent au fil de son expérience, ces ressources étant aussi bien importées du cadre primaire vers le cadre secondaire que du cadre secondaire vers le cadre primaire. Cette incorporation permet à la fois l'élaboration (ou la transformation) du capital vidéoludique du joueur et celle de son capital culturel puisque ces capitaux, nous l'avons vu, sont mutuellement connectés et se déterminent partiellement.

Construire un cadre méthodologique qui puisse rendre compte des processus qui participent à l'élaboration et à l'activation du capital vidéoludique (autrement dit, des processus qui font de l'expérience virtuelle une situation d'apprentissage informel) représente, à nos yeux, un défi complexe et inédit. Complexe, car il implique de prendre en compte une série de paramètres contextuels à la pratique de jeu des joueurs (scolarité, loisirs, sociabilité...) pour identifier les potentielles interactions entre capital culturel et capital vidéoludique. Inédit parce qu'il met en jeu, dans le champ des sciences de l'éducation, un regard nouveau sur les pratiques juvéniles gravitant autour du jeu vidéo. De plus, Ter Minassian et al. (2011, p. 246) précisent à propos du médium vidéoludique que « les études quantitatives ou qualitatives informent peu sur la diversité des pratiques », d'où l'intérêt d'explorer les processus au cœur de ces dernières pour appréhender plus finement leur diversité. En outre, de nombreuses recherches portent sur les mondes persistants, alors qu'une enquête sur les pratiques culturelles des Français montre que seulement 0,16% de la population joue à des jeux en ligne massivement multijoueurs (Rufat et al., 2014). Bien que l'analyse de ces mondes persistants reste importante dans l'étude des pratiques culturelles juvéniles – d'après Berry (2012), 36% des joueurs de MMORPG seraient des étudiants, des lycéens ou des collégiens –, l'analyse et l'observation d'autres

formes d'expérience (par exemple, à partir de jeux a priori non pensés pour une expérience socialisante) ne doivent pas être délaissées pour rendre compte de la multiplicité des pratiques. Ces points de repère sont importants pour notre recherche puisque notre mémoire s'est donné pour ambition une compréhension générale du processus de transfiguration de l'expérience virtuelle en situation d'apprentissage informel. Or, se limiter à une seule pratique ou à un seul public ne serait pas représentatif des configurations possibles posées dans nos hypothèses et que nous souhaitons ici mettre à l'épreuve. En outre, nous avons vu que les mécanismes de ce processus ne s'activent, théoriquement, qu'à travers la singularité du joueur et l'expérience qui lui est propre : la méthode que nous avons choisie ne doit donc pas faire table rase de cette singularité.

Concrètement, pour rendre compte des processus engagés, nous devons « interroger ce qu'implique l'acte de jouer, le vécu du joueur en train de pratiquer un jeu vidéo » (Rufat & Ter Minassian, 2011, p.5). À ce propos, deux approches se sont démarquées :

« la première met en avant l'expérience accumulée, la "carrière vidéoludique" du joueur, pour montrer la construction au quotidien de savoirs et de compétences [...] et la normalisation des pratiques sociales [...]. La seconde approche postule une diversité des modalités de la réception des idéologies par les joueurs [...], mais faute de travaux empiriques, les analyses ne portent souvent que sur les représentations des concepteurs de jeu vidéo » (Rufat & Ter Minassian, 2011, p.5)

Ainsi envisageons-nous une troisième voie en proposant l'observation et l'analyse croisées (1) des modalités de réception et de réappropriation des contenus du *game* à travers le *play* et (2) des modalités de (re)construction des ressources du joueur dans l'espace de l'expérience virtuelle, ce au moment même où cet espace se construit et est investi par l'individu. Dans cette perspective de recherche, le chercheur n'est donc plus le seul à donner du sens à ce qu'il observe et analyse, mais invite le joueur à rendre lui-même compte de sa propre expérience. Philippette (2014) explique que cette méthode de verbalisation permet d'accéder aux émotions, au vécu sensoriel, au fonctionnement mental et au vécu de l'action du joueur sans en altérer l'authenticité. Elle permet également l'auto-confrontation de ce dernier avec sa propre expérience, ce qui le place dans une posture d'analyse de ses propres pratiques. Ainsi, ce choix méthodologique permet de nous dégager d'une certaine tentation culturaliste (Olivier de Sardan,

2008) en sondant les valeurs individuelles des joueurs, le caractère singulier et non déterminé de leur expérience virtuelle. En fait, il s'agit de ne pas définir la pratique vidéoludique par les codes culturels qu'elle implique, mais par l'expérience de chaque individu rencontré. Toutefois, puisque certains joueurs partagent leurs pratiques avec d'autres, l'analyse de leur expérience peut être porteuse d'un sens qui fait aussi écho à celle de ceux auxquels ils sont connectés.

### 3.3. Sélection de l'échantillon et recueil de données

#### *Sélection des joueurs*

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, nous avons choisi de travailler avec des élèves du secondaire âgés de 14 à 18 ans. Ces derniers ont participé à l'étude sur base volontaire : une communication a été effectuée dans neuf écoles (tous réseaux confondus) de la province de Liège, par le biais de personnes de contact (enseignants et éducateurs à notre connaissance). Il s'agissait d'inviter les élèves « qui jouaient » à participer à une « étude sur le jeu vidéo ». Les intéressés pouvaient remplir un formulaire (voir [annexe 1](#)) réceptionné par la personne de contact. Ce formulaire contenait plusieurs questions sur leur identité et leurs habitudes de jeu.

Les réponses à ce questionnaire n'avaient pas pour but d'être analysées en profondeur : il s'agissait d'un instrument pour nous aider à constituer une sélection de joueurs la plus hétéroclite possible. Ainsi, après réception d'une quarantaine de « candidatures », nous avons d'abord exclu celles qui contenaient trop peu d'informations ou qui semblaient avoir été remplies avec peu de sérieux. Ensuite, nous avons sélectionné plusieurs profils. Cette sélection s'est réalisée selon le critère de variation de plusieurs éléments. Tout d'abord, nous avons souhaité travailler avec des joueurs d'âges différents. Bien que l'âge ne soit pas forcément significatif d'un certain état de maturité, il nous semblait intéressant de rencontrer des adolescents tantôt plus proches de l'enfance, tantôt en pleine adolescence, tantôt théoriquement à la fin. En effet, le secondaire correspond à une étape de la vie où les pratiques, a priori, évoluent et changent rapidement, ce qui en assure une certaine variété. Dans le même ordre d'idée, nous avons souhaité une diversité dans l'année d'étude, l'orientation scolaire (générale,

technique, professionnelle) et l'option suivie. Puisque nous investiguons d'éventuelles interactions entre le capital vidéoludique et le capital culturel (notamment transmis par l'école), nous cherchions à ne pas nous focaliser sur une seule filière ou sur une seule option, ce qui aurait pu restreindre la diversité des ressources mobilisées par les jeunes. Dans cette même perspective, les joueurs retenus viennent d'écoles différentes, que ce soit par leur réseau d'appartenance ou les filières qu'elles proposent. Nous aurions également souhaité une parité au niveau du sexe. Toutefois, les questionnaires reçus ont été principalement remplis par des garçons. De plus, des deux joueuses retenues, nous n'avons pu en rencontrer qu'une, les parents de la seconde ne souhaitant pas que leur enfant participe à la recherche. Ensuite, afin d'éviter une étude focalisée sur un même style de jeu, nous avons choisi de varier le type de jeux joués (une majorité des répondants disait jouer à des *FPS*). Il a été ensuite question d'assurer une variation dans les manières de jouer (seul, entre amis, en ligne...) et dans le nombre d'heures consacrées à l'activité vidéoludique (ainsi, nous avons sélectionné des joueurs qui pratiquent beaucoup et des joueurs plus « occasionnels »). Pour assurer une variation du niveau socio-économique (le capital culturel y étant partiellement lié), se baser uniquement sur l'emploi des parents semblait peu pertinent : pour éviter tout malaise ou tout risque d'interprétation maladroite, nous avons demandé des précisions sur la situation de l'enfant auprès de notre personne de contact. Enfin, nous avons souhaité mêler des pratiques vidéoludiques qui semblaient originales à des pratiques plus courantes. Insistons sur le fait que la variation des paramètres pris en compte n'a pas pour objectif de pointer d'éventuelles corrélations mais d'assurer des expériences virtuelles qui ne convergent pas vers un même profil d'individu. Autrement dit, ce questionnaire nous a permis d'assurer un principe de diversification interne (Pires, 1997) dans le groupe de joueurs interviewés.

Après avoir retenu une dizaine de profils, nous sommes entrés en contact avec les parents pour leur expliquer notre projet de recherche. Deux d'entre eux ont refusé (l'un parce que l'enfant semblait avoir un planning déjà bien chargé, l'autre parce qu'il était « puni de jeux vidéo »). Auprès des volontaires, cette conversation téléphonique a permis d'en apprendre davantage sur l'enfant et ses pratiques de jeu. Notons que le regard des parents ne convergeait pas forcément

avec celui des jeunes à travers leur questionnaire, notamment par rapport au nombre d'heures passées à jouer. Toutefois, nous ne sommes pas parvenus à trancher si ce nombre était sous-estimé par les enfants, ou surestimé par les adultes. Avec l'accord des parents, nous avons établi un premier contact avec chaque adolescent pour approfondir quelques questions (au niveau des pratiques, de la façon de jouer, du jeu auquel ils jouent pour le moment...). Nous nous sommes présenté comme étudiant, sans spécifier l'objet précis de notre recherche.

Nous avons enfin sélectionné huit joueurs et avons convenu, avec l'enfant et ses parents, d'une date de rencontre. Des huit entretiens réalisés, nous en avons repris six qui constituent l'échantillon de notre étude. Les deux derniers ont été mis de côté à cause du caractère déjà dense de ce mémoire, et parce que les informations recueillies n'apportaient pas spécialement d'éléments neufs quant aux processus investigués. Dès lors, par rapport à notre problématique et à l'espace de ce mémoire, il nous semblait avoir atteint un certain état de saturation, dont les limites tomberaient si l'on conjugait à notre recherche la focalisation sur d'autres pratiques juvéniles. Précisons également que la saturation touche davantage les processus d'apprentissage engagés par les joueurs (qui font l'objet de notre attention) que leurs contenus, loin d'être épuisables. Par souci d'anonymat, certains prénoms et pseudos ont été modifiés :

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lün, garçon, 17 ans, 6<sup>e</sup> année générale, option scientifique.</li> <li>2. Maxime, 16 ans, 5<sup>e</sup> année générale, option sciences économiques.</li> <li>3. The.Killer, 18 ans, 5<sup>e</sup> année professionnelle, option électricité.</li> <li>4. Hugo, 15 ans, 4<sup>e</sup> année générale, option scientifique.</li> <li>5. Adeline, 15 ans, 4<sup>e</sup> année technique de qualification, option esthétique.</li> <li>6. Jordan, 14 ans, 2<sup>e</sup> année, orientation générale avec Plan Individuel d'Apprentissage.</li> </ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figure 11 - Échantillon de notre étude

Notre sélection a donc davantage reposé sur un principe de diversification que sur celui de la représentativité. Dès lors, dans notre cas, la question de la représentativité des résultats que nous avancerons

« réside [...] moins dans les idées partielles et connexes de sélection ou de totalité, [...] que dans l'idée de considérer une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème : c'est étudier ceci pour appuyer un au-delà ; c'est l'idée d'extrapoler, de déplacer, de transcender, de mettre en rapport, ou encore de donner une idée ou un éclairage sur quelque chose d'autre à l'aide d'un ou de plusieurs éléments pouvant s'y rapporter » (Pires, 1997, p.19).

En effet, au-delà d'une meilleure intelligibilité de l'expérience virtuelle des joueurs, les données recueillies auront pour fonction de nous aider à saisir les implications pédagogiques que leur traitement implique. Autrement dit, il s'agit de voir (1) en quoi un ancrage des sciences de l'éducation dans les *play studies* – et inversement – permet de générer de nouvelles connaissances ; (2) en quoi ces nouvelles connaissances servent nos disciplines. Dans cette démarche, l'intérêt de partir de l'expérience des individus prend tout son sens puisque c'est eux qui doivent, à terme, bénéficier des éléments nouveaux qui auront été dégagés. Quant au motif de la diversification, il permet, dans l'analyse, une forme de triangulation (Olivier de Sardan, 2008) des points de vue rencontrés. Cette triangulation n'a pas pour but de vérifier la pertinence des propos de chaque joueur, mais de voir en quoi ils se nuancent, se contrastent ou se complètent pour souligner les variations de l'expérience virtuelle.

### *Recueil de données*

Nous avons posé le choix de procéder par observation et par entretiens semi-directifs. Ces entretiens ont été menés chez les joueurs. Cette méthode nous a permis d'observer l'espace de jeu et de vie de chaque adolescent et d'en rencontrer les parents, quand ceux-ci étaient présents. En outre, nous avons pu appréhender certains comportements des joueurs face au jeu (capacité à mener une conversation tout en jouant, énervement, exaltation...). Il nous paraissait également plus pertinent d'observer le joueur dans son environnement « naturel » pour ne pas altérer ses habitudes. Par rapport aux données à récolter, nous avons envisagé l'expérience virtuelle non pas comme un simple objet d'étude, mais comme un terrain à explorer. Olivier de Sardan (2008) invite, dans cette posture, à se méfier d'un éventuel effet d'exotisme. Cet effet est, dans notre cas, minimisé puisque le jeu vidéo fait partie de nos propres pratiques et que nous partageons, avec les joueurs, un certain langage commun. Toutefois, participer activement à l'expérience virtuelle du joueur, même « de l'extérieur », est important pour ne pas interpréter ce que le joueur nous dit avec nos propres représentations, ce qui altérerait la compréhension des processus étudiés.

Nous sommes toutefois conscients de certains biais que ce choix peut impliquer : le joueur, se sentant observé, ne risquerait-il pas de modifier ses

habitudes ? Nous n'avons constaté aucun malaise : au contraire, chacun semblait motivé et enjoué à l'idée de partager son expérience. Le fait que le jeu vidéo soit une passion commune avec les joueurs rencontrés a, sans doute, permis un rapprochement tacite entre nous. Ce rapprochement a largement favorisé l'échange et défié la méfiance que le joueur aurait pu ressentir à travers notre intrusion dans son univers. Dès lors, il nous a fallu être prudent par rapport à un effet que Bourdieu (1993) présente comme inévitable dans une telle démarche : l'engagement dans l'entretien, qui implique une grande subjectivité du chercheur, pourrait nous amener à mettre en exergue des pratiques qui relèvent de la marginalité et à exalter les pratiques investiguées. C'est pour parer cette tentation, qui poserait problème à la validité des données récoltées, que nous avons sélectionné des joueurs aux pratiques les plus diversifiées possible, dont certaines relèvent même du contre-exemple. Une telle attention méthodologique permet en outre d'apaiser la tentation de l'idéalisation (Olivier de Sardan, 2008).

Précisons que les entretiens réalisés n'ont pas pour but de démontrer la possibilité d'apprendre à travers le jeu vidéo : ils visent davantage un objectif de mise à l'épreuve de notre cadre théorique et de notre problématique. Dans cette perspective, le choix des entretiens semi-directifs permet d'appréhender de l'intérieur comment l'expérience virtuelle du joueur figure un espace d'apprentissage informel, au moment où lui-même construit « *in play life* » un sens à ce qu'il joue. En outre, cette méthodologie présente, au niveau personnel (pour le joueur), l'intérêt potentiel de mieux comprendre ce qui se passe dans son *play* : en identifiant ce qui modalise son expérience virtuelle, peut-être pourrait-il exercer un pouvoir plus conscient sur celle-ci, ce qui lui offrirait de nouvelles possibilités d'action. Au niveau pratique, la méthode utilisée a également permis de dégager, dans la discussion que nous proposerons plus tard, une série d'implications pédagogiques. À un niveau plus intellectuel, elle a rendu possible une meilleure intelligibilité de l'expérience virtuelle qui, selon Brougère (2015), reste une zone à explorer. Ainsi ces incursions au cœur de l'expérience virtuelle sont à penser comme l'exploration de territoires singuliers qui constituent le domaine même des joueurs rencontrés.

Quant à la procédure, nous avons élaboré un guide d'entretien (voir annexe 2) pour baliser la récolte de données auprès des joueurs. Ce guide – qui est

une transposition du modèle d'analyse (voir page 83) que nous avons construit précédemment – nous a permis de garder en tête les pistes à explorer, révélées par notre cadre théorique. En aucun cas il ne s'agissait d'un protocole à respecter à la lettre puisque nous souhaitions que le matériau à analyser soit importé depuis l'expérience même du joueur. Les questions d'ouverture, bien que certaines reprennent des éléments du formulaire initial, avaient pour fonction de créer un contact positif avec le joueur, d'observer son environnement et de cerner ses habitudes. Les questions d'introduction permettaient, grâce à un support (voir [annexe 3](#)), d'identifier les briques *gameplay* préférées du joueur et celles pour lesquelles il se sent doué. Pour nous, il s'agissait d'envisager l'attitude du joueur et d'appréhender les contours des chaînes d'apprentissage qu'il est le plus susceptible de générer de manière récurrente. Pour ces questions, la présence d'un support nous semblait importante pour deux raisons : (1) afin d'assurer la pertinence de la démarche par rapport à notre cadre théorique, nous en avons rédigé les items sur base des travaux d'Alvarez (2012) à propos des briques *gameplay*, chaque item renvoyant à une brique précise ; (2) nous pensions qu'il serait plus simple pour le jeune joueur de répondre à l'aide d'un support concret car il n'est pas toujours aisé, à cet âge-là, d'élaborer un discours sur ses propres pratiques. D'ailleurs, la plupart des participants citaient instinctivement des jeux qui leur venaient en tête en lisant les composantes de chaque brique, ce qui nous permettait – dans la mesure de nos connaissances – de vérifier leur compréhension de l'item. Les questions de transition ont ensuite permis au joueur de présenter un jeu et de le contextualiser dans ses pratiques. Il s'agissait pour nous de ne pas perdre de vue le caractère situé de l'expérience virtuelle. Pendant que l'élève jouait et nous présentait le jeu, des questions clés lui ont permis d'élaborer un discours sur son expérience virtuelle. Nous avons ainsi pu mieux saisir les liens entre la dynamique motivationnelle du sujet, les briques *gameplay* qu'il exploite, les chaînes d'apprentissage en jeu et les modalités de son immersion. Enfin, les questions de conclusion ont permis de nuancer ce que le joueur venait de vivre et de vérifier que nous n'avions pas interprété son discours de manière maladroite.

### 3.4. Déroulement des entretiens

Il peut être intimidant de se rendre chez de parfaits inconnus pour mener une recherche. Toutefois, nous avons toujours été chaleureusement accueilli par les familles rencontrées et nos discussions, en dehors de l'entretien lui-même, nous ont permis d'apprendre de nombreuses informations à propos de nos joueurs. Ces moments ont été très réconfortants et sécurisants et nous ont rapidement mis à l'aise. Après la prise de contact, notre interlocuteur nous emmenait vers le lieu où il jouait (pour la plupart, il s'agissait de leur chambre). Les premières questions du guide d'entretien (que nous avons mémorisé pour ne pas le sortir devant les joueurs) permettaient de mieux faire connaissance et d'installer une relation positive, quasi amicale. Ce moment était également l'occasion d'échanger des idées de jeux ou quelques expériences. En réalité, nous n'avons jamais eu l'impression de nous imposer auprès du joueur en tant que chercheur, tant une forme de familiarité s'installait rapidement entre nous. D'ailleurs, dans tous les cas, l'ambiance de l'entretien était très détendue. Il nous est arrivé de partager des fous rires ou d'aborder des thématiques plus graves (l'absence d'un père, par exemple). De manière générale, nous étions assez surpris de l'aisance qu'avaient les jeunes à se livrer ainsi à nous. Nous pensons que le fait de ne pas préciser notre objet de recherche a contribué à ce type de relation. En effet, en ne nous imposant pas en tant que chercheur, nous avons peut-être évité que le joueur ne se sente « jugé » sur sa pratique.

Après cette première conversation, nous demandions à notre hôte de lancer le jeu qu'il avait envie de nous montrer. Parfois, ce dernier nous le proposait lui-même. La conversation se déroulait au fur et à mesure de ce qu'il faisait. Nous invitions chaque joueur à commenter la plupart des actions qu'il réalisait, comme si nous voulions apprendre à jouer. Il lui arrivait de mettre le jeu en pause pour nous raconter certaines choses de manière plus précise ou de déposer la console pour nous montrer des objets personnels ou des créations. Tout en observant le *play* des joueurs, nous tentions d'approfondir la réflexion, ce qui nous permettait presque naturellement d'établir des liens parfois complexes entre ce qui se jouait et ce qui configurait une telle expérience. Notre connaissance du sujet et de notre guide d'entretien nous a permis de donner à ces échanges un caractère très

spontané. Par ailleurs, ces incursions dans l'expérience virtuelle des joueurs ont été réalisées à la manière d'un cartographe au sens où Delvaux l'entend :

« prendre de la hauteur [...] est le seul moyen [...] de dégager les structures du territoire mais, de là-haut, les détails lui échappent et il n'a pas le temps d'arpenter tout ce qu'il ambitionne de cartographier. Il se repose alors sur des récits d'explorateurs, récits innombrables et pas tous convergents » (Delvaux, 2015, pp. 5-6).

Ainsi, si nos incursions dans l'expérience ne permettent d'en saisir qu'un aperçu, elles donnent l'occasion d'appréhender, à travers nos échanges avec les joueurs, les processus (et leur complexité) sur lesquels elle repose. En nous montrant à l'écoute et en laissant au joueur un espace d'expression assez large, nous avons pu saisir des liens parfois complexes entre pratique vidéoludique, vie scolaire, vie personnelle et loisirs. Dans les faits, il s'agissait, sur l'invitation de Bourdieu (1993), de laisser l'interviewé explorer librement le thème que nous avions engagé sans pourtant oblitérer nos objectifs de recherche. Grâce à cette posture méthodologique, l'interviewé n'est jamais apparu comme un « sous-système » (Pires, 1997, p. 62) que nous cherchions à étudier sous ses différents aspects, mais comme un informateur à part entière qui nous a permis de mieux comprendre ce qui se passait, au moment où ça se passait. Toutefois, Pires (1997) insiste sur le fait qu'il ne faut pas prendre pour argent comptant l'information reçue. Pour lui, celle-ci n'est que croyance. À notre échelle, ce biais est contourné puisque nous nous intéressons moins aux contenus de l'information (à ce que le joueur « sait ») qu'à la manière dont il l'a élaborée (comment et pourquoi le joueur « fait »).

Il nous a parfois été difficile de ne pas succomber à l'enthousiasme naissant que nous ressentions face à des comportements intéressants ou à certaines données qui surgissaient. Dans ces cas-là, si nous nous sommes permis à plusieurs reprises de valoriser les joueurs, nous nous sommes forcés à ne jamais prendre le monopole de la parole, pour les inviter à préciser davantage ce qui retenait notre attention. À ce propos, un entraînement auprès de nos connaissances nous a permis d'automatiser un tel réflexe. En recentrant toujours la conversation sur le joueur et sur ce qu'il était en train de faire, nous engageons chez lui une auto-analyse, sans la rendre contraignante. Cette focalisation sur ce qui venait du joueur et sur ses actions a donc sans doute permis de diminuer le risque d'interprétation maladroite. De plus, nous pouvions plus aisément remonter les

processus que sa pratique engageait. Par ailleurs, cet enthousiasme nous donnait parfois envie d'approfondir des sujets qui sortaient de notre cadre. Certains thèmes dégagés pendant les premiers entretiens ont pourtant permis d'affiner des questions posées lors les suivants, ce qui est d'ailleurs, selon Olivier de Sardan (2008), une propriété de l'étude « de terrain ». Néanmoins, à plusieurs moments, nous avons dû nous résigner à un constat de Pires :

« Il [le chercheur] sait aussi pertinemment que le tableau final qu'il dresse ne correspond pas (au sens de point par point) à la réalité dans son ensemble. De toute façon, tous les aspects de cette réalité ne l'intéressent pas dans le cadre de son projet de connaissance particulier » (Pires, 1997b, p.30).

Ce respect des balises de notre recherche nous a permis de ne pas diluer nos données dans un ensemble qui en aurait déformé le sens.

Enfin, sans que nous ne nous en rendions compte, certains entretiens ont duré plusieurs heures. Les joueurs se sont en effet montrés très généreux dans leurs apports et nos connaissances du domaine ont sans doute prolongé les interactions. Ces moments ont permis à plusieurs reprises de mieux voir et comprendre comment leur expérience virtuelle s'agencait, ce qui en a permis une analyse en profondeur. Dans la plupart des cas, c'est nous qui avons progressivement mis un terme à l'échange grâce aux questions de conclusion que nous avions prévues. Loin de rendre brutal l'arrêt de la conversation, ces questions ont conduit en douceur vers une fin qui a souvent débouché sur l'échange de nos identifiants de joueurs et la promesse de jouer un jour ensemble.

Nous aurions pu nous rapprocher davantage de l'expérience des joueurs en participant activement au *play* (en jouant avec, par exemple). Cette posture aurait peut-être permis une forme d'imprégnation (Olivier de Sardan, 2008) de ce que le joueur vit pour en dégager une meilleure compréhension. Toutefois, cette méthodologie aurait été trop chronophage par rapport au cadre de notre problématique. De plus, à travers nos entretiens, nous avons visé une meilleure compréhension des processus d'apprentissage engagés. Cette étape nous paraît nécessaire avant de tenter une « incursion interactive » dans l'expérience du joueur car elle permet une meilleure connaissance du terrain investi. Toutefois, il nous semble avoir joué un rôle déjà engagé dans l'expérience virtuelle des jeunes

rencontrés, à travers les conversations que nous avons partagées au moment de leur pratique.

### 3.5. Traitement des données

Chaque entretien étant enregistré, les données ont pu être conservées pour être relues attentivement et confrontées à celles issues des autres rencontres. Pour traiter ces données, nous nous sommes inspirés des travaux de Bernard Lahire (2005) afin d'élaborer le portrait de chaque joueur tout en construisant celui de son expérience. Ce mode de traitement a permis de ne pas isoler l'action du joueur, mais d'interroger le *play* à la lumière des différents univers du sujet (sa famille, l'école, son groupe d'amis, ses loisirs...). La prise en compte de ces contextes nous semblait essentielle, notamment parce que ce sont des univers

« où les individus qui y sont exposés s'inscrivent dans un processus d'apprentissage et d'expérimentations de normes (des règles de conduite), de valeurs (des idéaux collectifs) et d'un ensemble de manières d'être, de penser et d'agir » (Fugier, 2009, p.4).

Ce mode de traitement a donc permis la subordination des ressources du capital vidéoludique avec celles du capital culturel sans occulter le caractère situé de leur construction. Croiser l'analyse que le joueur effectue à partir de sa propre expérience et l'analyse de ce discours par le chercheur a constitué un moyen de voir comment ces éléments s'agencent et s'influencent pour construire des situations d'apprentissage susceptibles de modifier la structure même de ces univers. Puisque Lahire (2005) insiste sur le fait que nos actions varient d'un contexte à l'autre, les portraits élaborés sont à appréhender comme une « photographie » de l'expérience réalisée au moment même de l'actualisation de cette dernière. À la faveur de l'authenticité de l'expérience, ces portraits – qui sont davantage des incursions – occultent d'autres pratiques des jeunes interviewés qu'il serait sans doute intéressant d'investiguer et de croiser avec nos résultats. En outre, chaque portrait s'appuie sur les propos des joueurs, que nous avons transcrits avec fidélité et sur lesquels nous nous sommes toujours appuyés pour éviter le biais de la « surinterprétation » (Olivier de Sardan, 2008). En outre, nous avons tenté, du mieux possible, de mettre en évidence – parfois de manière introductive – des éléments de la vie quotidienne du joueur. Ces éléments

permettent de planter un décor qui sert directement, selon Bourdieu (1993), l'intelligibilité des situations décrites. Pour analyser nos données, nous avons veillé à partir de notre modèle (voir page 83) dont la flexibilité ne force pas l'interprétation. En effet, cette grille nous permet de ne pas succomber à la tentation de faire rentrer les données dans un système théorique rigide, mais d'interroger la théorie en nous appuyant sur nos résultats. D'ailleurs, la discussion montrera que nos hypothèses initiales ont été, pour certaines, remises en jeu.

En guise de synthèse, nous proposons pour chaque joueur une cartographie synthétique de son expérience virtuelle, telle qu'elle se figure en espace d'apprentissage. Chaque cartographie demeure incomplète puisqu'elle résulte d'une seule session (qui n'est peut-être pas représentative de l'ensemble des pratiques). Toutefois, par le prisme connectiviste, ces cartographies mettent « en processus » les dynamiques motivationnelles des joueurs (Yee, 2007), les briques *gameplay* mobilisées (Alvarez, 2012), les chaînes d'apprentissage en jeu (Cook, 2012) et les modalités de l'immersion (Amato, 2006). Par rapport aux chaînes d'apprentissage, nous avons, dans la mesure du possible, tenté de distinguer les ressources (1) internes au *game* (« intra-jeu »), (2) celles qui lui sont externes mais qui permettent au joueur d'élaborer un sens à propos du *play* à partir des éléments du *game* (« méta-jeu ») et (3) celles qui sont essentiellement mobilisées dans le cadre primaire (« exo-jeu »).

Dans un dernier temps, nous avons ponctué l'ensemble de ces portraits d'une analyse transversale qui met en relief les résultats de notre recherche. Le but de cette analyse n'est pas tant de contrôler la validité des hypothèses qui ont amorcé la partie empirique. Il s'agit plutôt – et c'est là un nouvel emprunt à Bourdieu (1993) – de les mettre à l'épreuve pour voir en quoi leur discussion, eu égard aux données récoltées, nous apporte de nouvelles connaissances. Ce traitement n'opère pas par comparaison. Ce choix méthodologique correspond à un point de prudence souligné par Olivier de Sardan (2008) : pour lui, il est essentiel de ne pas produire de généralisation hâtive sur base de comparaisons « sauvages ». Le caractère singulier de l'expérience virtuelle rend d'ailleurs difficile, voire impossible, un tel exercice. C'est pour cette raison que face au dilemme de l'intérêt pour la comparaison ou de l'analyse en profondeur (Pires, 1997), nous avons choisi la seconde option. Dès lors, dans l'analyse, il s'agit

plutôt de faire dialoguer les données récoltées pour voir en quoi elles produisent de nouvelles connaissances et de nouvelles hypothèses, tout en nous appuyant sur le travail réalisé en amont. La pertinence de nos résultats tiendra alors davantage dans la possibilité de les exploiter dans d'autres contextes (Pires, 1997), ce qui fera aussi l'objet d'une discussion. Cette discussion pourrait être menée sous d'autres angles que celui des sciences de l'éducation. La multiplication des points de vue permettrait sans doute de la faire avancer.

## IV. Résultats et discussion

---

*Hey ! Listen !*

(in *The Legend of Zelda : Ocarina of Time*, Nintendo, 1998)

### 4.1. Incursions dans l'expérience virtuelle des joueurs

#### *Lünn : la performance avant tout*

Lünn est un adolescent de 17 ans qui vit avec sa mère (enseignante) dans une maison modeste. Celle-ci essaye que ses enfants ne manquent de rien, même si selon ses dires, vivre avec un seul salaire pour trois n'est pas toujours évident. Lünn voit peu son père, auquel il ne se sent pas très attaché ; après le divorce (il avait alors 4 ans), ce dernier est parti vivre à l'étranger pour des raisons professionnelles et ne revoit que rarement ses enfants. Il a un grand-frère qui étudie l'électromécanique et ne s'en dit pas très proche non plus. Lünn a doublé sa 4<sup>e</sup> année : sa mère remet cet échec sur le compte d'une addiction aux jeux vidéo ; pour lui, c'est parce qu'il n'aime pas l'école qu'il ne s'y engage pas et préfère jouer. S'il s'en sort mieux aujourd'hui (bien que ses résultats restent moyens – il vise les 50% à tous les cours), il n'a pas diminué son temps de jeu qui oscille entre 15 et 20 heures en semaine, et l'équivalent le weekend. Il lui arrive de sortir parfois boire un verre avec des amis, mais ces sorties sont plutôt rares : Lünn dit n'avoir que très peu de copains et pas vraiment d'amitié proche. Il explique son manque de spontanéité et ses difficultés à aller vers les autres. À côté, il joue dans une harmonie, s'entraîne à son instrument au moins une heure par jour et part régulièrement faire du vélo (souvent seul). Il joue essentiellement sur PC, dans sa chambre. C'est lui qui a créé son espace afin de jouer sans être dérangé et d'y réaliser ses devoirs à son aise (son bureau de jeu est également celui où il travaille). Il est actuellement en dernière année, en option scientifique, et souhaite entreprendre l'année prochaine des études dans le domaine médical, bien qu'il ignore encore la branche qu'il va choisir ou si même il en serait capable. S'il apprécie les mathématiques et les activités scientifiques, il se réjouit toutefois d'obtenir son CESS : il n'éprouve aucun plaisir à aller à l'école, les cours

l'ennuient et bien qu'il soit entouré de quelques amis, ces derniers ne sont pas très distrayants.

Lünn achète souvent ses jeux lui-même dans des magasins d'occasion. Il apprécie autant les « vieux jeux » que les plus récents. Les actions qu'il préfère accomplir s'orientent autour des briques *answer* (résoudre des énigmes), *manage* (gérer des éléments du *game*), *create* (créer des parcs, des civilisations...), *collect* (terminer un jeu à 100%) et *block* (faire obstacle à l'intelligence artificielle). Parmi la panoplie de jeux qu'il possède (essentiellement des RPG et des jeux de civilisation – pour le moment, il joue à *Pharaon\** qu'il a téléchargé sur Internet), il nous présente celui qu'il préfère : *Final Fantasy X\**. Il s'agit de la version *Playstation 3* du jeu, originellement sorti sur *Playstation 2*. Il y apprécie particulièrement le *gameplay*, la musique et l'histoire. Son goût pour la musique transparaît dans les critères de qualité qu'il associe à un jeu : un jeu où la musique ne le touche pas lui plaira moins. Ce qu'il apprécie dans le *gameplay* de *Final Fantasy X*, c'est la dimension tactique : il faut anticiper les coups de l'adversaire, prévoir des sorts pour l'empêcher d'attaquer, gérer l'affinité des éléments (par exemple, la foudre est forte contre l'eau), booster son personnage en fonction des situations et de ses caractéristiques... Pour parfaire ses stratégies, il lit attentivement les tutoriels présents dans le jeu mais, dans un souci de performance, il consulte des sites Internet pour optimiser sa progression. De même, il lui tient à cœur de terminer le jeu à 100% en récoltant tous les objets et, surtout, les armes légendaires. Ainsi l'expérience de Lünn semble impulsée par les dynamiques motivationnelles *advancement* (optimiser sa progression) et *mechanics* (maîtrise des mécaniques du jeu). En effet, il recherche régulièrement des « tuyaux » pour progresser dans le jeu de manière performante et consacre énormément de temps à l'optimisation numérique de son jeu (détenir autant d'objets, améliorer ses points de caractéristiques...). Ces dynamiques motivationnelles se ressentent également lorsqu'il joue à des jeux orientés sur la gestion de ressources. Citant *Warcraft III\** et *Starcraft II\**, il explique que le but ultime est de détruire l'adversaire ; pour y parvenir, une stratégie élaborée est nécessaire : il faut penser à l'ordre des actions à effectuer, à la gestion des ressources et à ce qui peut ou va arriver, tout en réagissant en fonction des caractéristiques de l'ennemi. C'est généralement l'échec qui le pousse à se

documenter pour améliorer sa performance : quand il se rend compte que son niveau n'est pas à la hauteur de ses adversaires, il recherche des astuces pour améliorer sa pratique afin de gagner les prochaines parties. La dynamique motivationnelle *competition* semble donc également centrale dans son expérience, bien que la compétition soit uniquement orientée vers l'intelligence artificielle (il ne joue que très rarement en ligne). Ce primat de la performance semble occulter l'expérience narrative du jeu : il dit se fixer toujours des objectifs précis et n'aime pas explorer. D'ailleurs, ce primat est perceptible quand il présente le jeu *Pharaon* où il engage une partie :

« C'est un jeu où tu dois gérer une civilisation égyptienne. Le but c'est de faire des petites missions. Ça se joue pas à plusieurs, c'est pas le but. Tu dois avoir la civilisation la plus grosse et pour ça, faut répondre à leurs besoins et c'est des besoins imaginés... Je sais pas si c'est imaginé, par rapport à l'Égypte ancienne. Il faut des draps, des poteries ; pour faire de la poterie, faut faire des puits d'argile, faut les instruire avec des bibliothèques, des écoles et pour ça il faut créer des livres, des parchemins, avec des champs de papyrus. En jouant, on a l'impression de retrouver l'histoire des Égyptiens. Faut aussi vénérer les dieux. Osiris et tout ça. »

Il présente le jeu en terme de performance (« jouer pour... ») sans nous dévoiler trop d'éléments à propos du *background*. De plus, la convocation d'un élément narratif (« on a l'impression de retrouver l'histoire des Égyptiens ») est directement associée à une visée pragmatique dans le jeu (« faut aussi vénérer les dieux »). Quand il dit ne pas savoir si les contenus du jeu sont en adéquation avec la réalité historique, nous lui demandons s'il s'est déjà intéressé à la question, ce à quoi il répond par la négative. Toutefois, on remarque dans ses réponses qu'il emploie de manière récurrente le champ lexical de l'Égypte antique, dont il organise le contenu (draps, poteries, argile, bibliothèques, parchemins, papyrus, pyramides...) selon les possibilités du *game* (tel objet permet de créer tel objet...). Bien que le jeu soit basé sur un fonds documentaire très vaste, Lünne ne s'intéresse qu'aux possibilités de gestion qu'il propose. Toutefois, il nous parle volontiers des dieux égyptiens : c'est là un sujet qui lui plaît et le jeu est l'occasion de partager ce qu'il connaît concernant l'embaumement des morts ou l'architecture des temples. Les connaissances qu'il a acquises en contexte scolaire lui permettent d'ailleurs de créditer le réalisme de certaines ressources du *game*. Ainsi, Lünne aborde le discours autour du jeu avec un certain esprit critique : se basant sur ce qu'il a appris à l'école, il distingue ce qui relève du factuel et du fictionnel et laisse en suspens ce qu'il ignore relever de l'un ou de l'autre, soit parce que les

connaissances nécessaires lui font défaut, soit parce qu'il ne leur porte aucun intérêt. D'ailleurs, bien que les affordances du jeu rendent possible un apprentissage de la culture égyptienne (il suffit de cliquer sur les objets pour apprendre des informations à leur propos), Lünns s'en passe et focalise son attention sur les stratégies à mobiliser pour générer la meilleure performance possible. En effet, il connaît bien les mécaniques du *game* (pour réussir, « c'est un objectif assez classique : il faut une population de 7000, un niveau de prospérité de 50, un niveau de royaume de 75, un niveau de culture de 60 et un niveau architectural de 21 ») et les nombreux paramètres du jeu ne semblent pas lui poser de problème. Quand nous lui demandons d'expliquer ce que représente la « culture », il nous parle essentiellement de la musique, ce qui démontre l'importance qu'il accorde à cet art tant dans le jeu que dans son cadre primaire.

Lorsqu'on observe la manière dont il joue, on constate que les modèles du *game* sont parfaitement maîtrisés : d'ailleurs, Lünns nous retrace sans difficulté ses chaînes d'apprentissage en énonçant, dans l'ordre, les étapes du modèle qu'il suit pour atteindre chaque sous-objectif de sa partie. La connaissance de ces modèles lui permet également de se prémunir contre l'échec :

« - Tu peux perdre ?

- Oui, si je n'ai plus de sous, c'est surtout ça. Faut gérer la population et le travail. Si par exemple, il y a trop de chômage, les gens s'en vont. Du coup, si les gens s'en vont, il n'y a plus beaucoup de travail et sans travail, on ne peut plus générer de l'argent. Et alors, étant donné que dans le jeu on représente (je crois) l'officier, le gouverneur (je sais pas trop), un sous-fifre du pharaon qui nous a demandé de conquérir des territoires, si on est en faillite, le pharaon vient et si on continue, l'armée du pharaon arrive et nous détruit. »

Dans ce fragment, il ne parvient pas à se situer dans la dimension narrative du jeu (il ne sait pas exactement le rôle qu'il « joue » par rapport au pharaon) mais connaît la succession d'événements qui risquerait de le conduire à l'échec. Dès lors, il sait ce qu'il doit faire pour éviter de perdre et intègre les tenants narratifs (l'arrivée de l'armée du pharaon) à la mécanique même du jeu. Les stratégies qu'il met en œuvre sont le fruit d'une appropriation surprenante de l'algorithme du jeu :

« - Tu as déjà construit pas mal de choses à l'écran. C'est facile ?

- Oui, y a pas de difficulté dans ce jeu. Maintenant, tu peux faire des trucs plus compliqués. Par exemple sur un forum, un gars expliquait qu'on pouvait prévoir le

comportement des PNJ\* pendant leurs déplacements alors que normalement, c'est aléatoire. Depuis que j'ai lu ça, je fais comme lui, et c'est plus efficace.

- Comment tu t'y prends ?

- Tu mets les routes d'une certaine façon autour d'un bâtiment, comme ça. La sortie doit être au sud du bâtiment et l'entrée au nord. Tu fais une boucle entre les deux qui part vers la droite et vers la gauche. Même si y a des carrefours, le personnage la suivra sans prendre les carrefours. C'est bien parce que tu peux faire des longs chemins en prévoyant la direction des PNJ. »

Cette volonté de maîtriser le jeu pour optimiser sa performance va donc au-delà des objectifs du jeu : il n'hésite pas à employer une stratégie complexe qui détourne un élément du *game* pour réaliser des objectifs de jeu qu'il juge pourtant basiques (c'est par là qu'émerge son *flow*). Lünne adopte donc une orientation *achieveur* et se situe au niveau 2 (compréhension et manipulation des règles du *game* à son profit) de l'attitude ludique (Raessens, 2014). De même, il estime que la partie sera finie une fois les objectifs remplis quand d'autres joueurs cherchent à étendre la partie au-delà de cet objectif. Par exemple, sur un forum<sup>36</sup> consacré à *Pharaon*, une joueuse désirait savoir ce qu'il était possible de faire pour poursuivre la partie au-delà des objectifs réalisés : à cet effet, dans cette communauté, des joueurs partagent, grâce à des *mods*, des scénarios pour prolonger le jeu au-delà de son statut d'*abandonware*\*.

Quand on lui demande s'il est aussi méthodique dans sa vie quotidienne, Lünne nous répond :

« On dit que je suis cartésien. [...] Je réfléchis, [...] je suis carré. Je réfléchis beaucoup avant de dire quelque chose ou d'agir. C'est vrai que j'analyse. [...] Par exemple quand je suis en ville et qu'il y a du monde, j'aime bien définir la trajectoire que je vais prendre entre les gens ».

Son besoin de maîtrise semble donc omniprésent, tant dans le cadre primaire que dans le cadre secondaire de son expérience. D'ailleurs, loin d'être anecdotique, c'est le manque de maîtrise du système de jeu qui peut frustrer notre joueur. Il donne ainsi à nouveau l'exemple de *Final Fantasy X* qu'il n'a pu terminer à cent pour cent. Pour lui, cet échec est la « faute du jeu » : ce qu'il pense être un problème d'affichage l'empêche de réaliser une quête annexe. Or, il explique employer une stratégie que l'on retrouve effectivement sur les forums, mais qui correspond à la version antérieure du jeu. Il n'emploie donc pas la bonne stratégie mais ne se remet pas en question, ce qui le place dans un état de *burnout* (Cook, 2012). Alors que les quêtes annexes sont souvent définies comme des

embranchements de la trame principale participant à l'extension de l'univers narratif ludique (Therrien, 2005), Lünne affirme qu'une quête annexe inachevée ne lui enlève rien de l'histoire mais provoque tout de même un manque dans le jeu. Sans interroger directement son propre degré de compétence, Lünne attribue son échec – et par conséquent les conditions de réussite – à la machine. Puisque ces conditions sont inhérentes à l'algorithme sur lequel il n'a aucune emprise, il prévoit de changer de machine (le jeu existant aussi sur *PlayStation 2*), construisant là une sorte de nouvelle stratégie pour atteindre la performance souhaitée, quitte à devoir recommencer le jeu. Nous constatons alors une forme de résignation qui bloque l'apprentissage d'une nouvelle stratégie, ce qui met Lünne en état de *burnout*. Dès lors, au lieu d'apprendre la chaîne nécessaire à sa réussite, notre joueur préfère en employer une nouvelle. L'échec remettrait en question ses compétences : la possibilité de changer de console est donc une façon d'imprimer autrement son contrôle sur le *game* pour préserver une image personnelle positive à travers le *play*.

Par ailleurs, quand nous lui demandons de nous parler un peu du *background* de *Final Fantasy X*, il affirme que « ça reste un *Final Fantasy* donc y a pas vraiment de *background*, enfin si mais il est pas développé ». Or, les *backgrounds* des *Final Fantasy* sont justement réputés pour leur complexité et leurs emprunts aux différentes cultures et mythologies de nos civilisations. Lorsque nous le lui expliquons, celui-ci affirme qu'il l'ignorait.

Enfin, quand nous lui demandons s'il lui arrive de poster à son tour des astuces sur des forums pour aider d'autres joueurs, il répond par la négative. Dans sa justification (« parce que j'ai l'impression que tout ce que je sais est déjà écrit quelque part »), c'est de nouveau l'aspect pragmatique qui l'emporte : pourquoi partager ce que d'autres savent déjà ? La finalité du partage prime sur l'expérience même du partage, ce qui révèle une vision assez solitaire de l'activité vidéoludique, en adéquation avec sa propension à la solitude « *in real life* ». Cette propension transparaît également dans ses critères de performance personnels :

« Je suis fort dans le sens où je perds rarement, j'ai l'impression de bien gérer mes trucs. Je trouve mes attractions belles, mon parc n'est jamais en déficit, j'ai toujours plein de monde, je réussis mes objectifs ».

Seule l'individualité s'exprime dans ce témoignage, le « plein de monde » évoquant uniquement les personnages algorithmiques qui viennent peupler aléatoirement ses créations ludiques. L'expérience virtuelle de Lünm semble somme toute unidirectionnelle, son « vouloir faire » se limitant quasi intégralement au « devoir faire », ce qui laisse peu de place à l'immersion anthropologique. L'apprentissage des stratégies de jeu est ainsi unilatéral et ascendant : il profite uniquement du capital vidéoludique mutualisé d'autres joueurs pour parfaire sa pratique et renforcer son propre capital, sans le socialiser à son tour. Son expérience est donc orientée vers la performance personnelle dont l'accomplissement en marque l'aboutissement. Dans cette perspective, ses actions sont régulées par des stratégies complexes qui démontrent une réelle incorporation des modèles du jeu (les règles du *game*) mais qui occultent l'incorporation de ressources culturelles (les informations historiques, par exemple). L'impulsion motivationnelle orientée vers la performance fait de l'immersion phénoménologique la base de son expérience virtuelle : tout est tourné vers le contrôle, au détriment de l'immersion narrative qui ne s'actualise partiellement qu'à travers le discours qu'il tient autour du jeu. Cette quasi-imperméabilité à la dimension narrative ne permet pas l'activation des nombreuses affordances destinées à apprendre des informations sur l'Égypte antique : dès lors, il n'exporte hors du jeu qu'une infime partie des contenus culturels qui y transitent. Autrement dit, il n'y a pas d'incorporation qui permette une transformation des contenus du *game* en ressources à intégrer dans son capital culturel, ce qui génère peu d'interaction entre ce dernier et son capital vidéoludique. Globalement, ce primat de la performance peut apparaître comme un moyen de combler une certaine frustration éprouvée à l'école : s'il se retrouve souvent en situation d'échec scolaire, le *play* est un espace où il se sent performant, où il reprend confiance et où il est valorisé : « quand je joue, j'oublie un peu tout ce qu'on dit de moi, que je suis nul ou bon à rien, que je suis fainéant à l'école ». Face à la solitude qu'éprouve le garçon, le jeu devient le seul espace qui rend possible cette valorisation de soi. Il y a là quelque chose qui se joue tout de même au niveau de l'immersion narrative : à travers le *play*, Lünm met de côté une disposition personnelle qu'on lui attribue dans le cadre primaire (sa « fainéantise », le fait qu'il ne soit « bon à rien ») pour la substituer par l'impression d'être performant dans le cadre secondaire.

### Maxime : jouer comme Crésus

Maxime a 16 ans et vit aisément dans une grande maison (dans un quartier à haut indice socio-économique) avec ses parents et ses deux petits frères (7 et 13 ans). L'ambiance est très familiale, même si chacun possède son coin personnel. Il partage une *Playstation 3* avec ses frères sur laquelle il joue dans le salon, possède dans sa chambre une *Playstation 4* et un PC offert par son père informaticien. Ce dernier vient de perdre son emploi mais pense en retrouver un très bientôt : de nombreuses boîtes « se battent » pour l'avoir (il est très renommé dans le milieu). Élève en 5<sup>e</sup> année générale, Maxime dit avoir choisi l'option sciences économiques un peu par dépit car elle était réputée pour être l'une des plus faciles de son école. Il ne se considère ni comme un bon ni comme un mauvais élève : il fait ce qu'il faut pour réussir mais ne cherche pas à se dépasser. Ses parents regrettent qu'il soit un peu fainéant mais ne s'opposent pas à la place importante que prennent ses loisirs, tant que les résultats suivent. Maxime a repris récemment le ping-pong à haut niveau et profite des vacances pour participer à des stages sportifs variés. Ses premières expériences vidéoludiques remontent à la console *Gamecube* et son envie de s'y essayer provient d'échanges avec les jeunes rencontrés durant ses stages. Sa chambre est grande : il l'a aménagée avec un coin bureau (pour jouer et travailler), un coin salon (pour les amis, les soirées et sa *Playstation 4*) et un coin pour dormir. Il reçoit souvent du monde à la maison (tout comme ses frères), sort régulièrement et aime faire la fête. C'est un bon vivant qui aime aussi prendre soin de lui.

Maxime passe la plupart de son temps sur *Dofus*\* auquel il joue depuis 5 ans ; son jeu préféré est *Call of Duty : Black Ops II*\*. Il joue une vingtaine d'heures par semaine. Les briques *gameplay* autour desquelles gravite essentiellement son activité vidéoludique sont *manage* (gérer des éléments du *game*) et *block* (faire obstacle aux autres joueurs). Concernant *manage*, c'est la brique pour laquelle il se revendique très doué dans le jeu (en particulier dans *Dofus*). Il nous raconte s'être un jour fait arnaquer : il avait alors 12 ans et venait de recevoir un mail où on l'invitait à cliquer sur un lien pour obtenir gratuitement un *Dofus* (il s'agit d'un objet très précieux dans le jeu et qui coûte cher). La page lui demandait d'entrer son compte et son mot de passe, ce qui a permis à un *hacker* de lui voler tous ses biens virtuels. Depuis, il a sécurisé son compte pour

ne plus être « volé ». L'usage du verbe « voler » associé à ses possessions dans le jeu indique que ces ressources ont un statut particulier à ses yeux, comme s'il s'agissait de biens « réels » auxquels il tient et pour lesquels il revendique un droit de propriété. En outre, en parlant par exemple de sa monture (la créature sur laquelle l'un de ses avatars voyage), notre joueur associe à cette ressource une fonction particulière :

« - [...] C'est une monture caméléon. Elle coûte la peau du cul donc elle a intérêt à être belle. Toutes mes montures sont caméléon. Le principe c'est qu'elles aient la même couleur que tes jambes et ton short, en gros.

- Tu penses même à styler ton personnage.

- Ouais ouais. Faut soigner l'image (rires).

- Tiens, pourquoi c'est important ?

- Bah dans le jeu tu vois les riches et les moins riches. »

Pour Maxime, l'apparence permet dans le jeu d'attribuer un certain statut social au personnage joué et de manière latente au joueur même : à propos de *Call of Duty : Black Ops II*, il essaye d'obtenir un bon ratio (une bonne place dans le classement des joueurs) et un équipement « or et diamant » octroyé aux joueurs « experts ». L'une des dynamiques motivationnelles de son expérience de jeu est donc la composante « *status* » (recherche d'un certain statut social). Ainsi, la détention de certains biens matériels (comme une monture chère accordée aux couleurs de l'avatar ou à un équipement diamant) participe à la construction de l'image de l'avatar qui peut déboucher hors du jeu sur un amalgame : la possession de tels biens serait par exemple un indice du niveau de performance du joueur (expert/non expert). Dans cet état d'esprit, la possession d'un certain capital vidéoludique objectivé peut donc implicitement déboucher sur un préjugé que Maxime applique aux autres joueurs. Par ailleurs, dans la vie de tous les jours, Maxime aime « bien » s'habiller et apprécie les marques. En outre, il avoue adorer jouer en ligne pour mettre ses adversaires en difficulté et les humilier. L'un de ses pseudos est d'ailleurs « tumtouchejtebouffeuh ». Il ne fait pas ça pour être méchant mais trouve cette activité « fun » : pour lui, ce n'est que du jeu, un rôle à jouer. De même, il cherche à obtenir le titre de « maître prestige », ce qui implique un engagement important dans le jeu pour obtenir le *stuff*\* ad hoc. Ainsi, l'objectif de jeu que Maxime se fixe est principalement « avoir plus de fric et

monter de niveau » : l'argent permet en effet d'acquérir de l'équipement plus prestigieux dont les propriétés permettent de monter de niveau, cette progression participant à la qualité de l'image de l'avatar et donc du joueur. Cette image lui confère en outre une certaine puissance symbolique que l'on retrouve d'ailleurs dans son attrait pour la brique *block* :

« - (Rires). On m'appelle parfois le Maître de l'humiliation. J'aime bien faire chier les autres. Comme quand tu fais des 3/6 dans Call of.

- Des 3/6 ?

- Genre, tu en tues un et les autres avec. J'ai des vidéos. Si mon frère les a pas supprimées. »

Il n'y a pas qu'en situation de combat que Maxime apprécie accomplir ce genre d'« exploits » qu'il juge dignes d'être filmés : par exemple, dans *Dofus*, il achète au prix fort des attitudes qui permettent à son personnage de baisser le pouce ou de huer. Lorsque Maxime nous présente une partie de *Dofus*, il explique qu'il est frustré lorsqu'un joueur « plus faible » le bat, au point de débrancher l'ordinateur. Il semble donc qu'un état de *burnout* (Cook, 2012) proviendrait moins d'un manque de maîtrise du système de jeu que d'une altération de l'image qu'il a de lui en tant que joueur (à travers celle de son avatar). Par ailleurs, Maxime est peu attaché à ses personnages et change souvent ses avatars :

« - Et pourquoi tu changes souvent ?

- Soit je suis trop nul dans les combats à haut niveau, soit j'ai envie, soit je suis coincé. Je finis toujours par me dire que j'aurais pu mieux faire, du coup je mets mes trucs en banque, je recommence un perso et je reprends mes ressources puis ça repart. Avec le bonus d'xp\* que t'as quand tu crées un nouveau perso sur le même serveur, ça va vite.

- Et en quoi ça diffère du personnage précédent ?

- Je prends d'autres pouvoirs, je fais d'autres actions. Je fais plus les mêmes erreurs quoi. J'aime bien le commerce, mais j'aime bien éclater les gens aussi, mais pour ça faut un bon stuff et pour un bon stuff, il faut de l'argent. Celui-là doit avoir pour 5 millions d'équipement, celui-là 3-4. Avec les dofus il doit en avoir pour 7. Et lui pareil. Si je revends tout je dois avoir entre 30 et 40 millions. »

Dans cette dynamique, lorsqu'un avatar semble arriver à saturation, Maxime le supprime tout en déposant ses ressources en banque. En créant un nouvel avatar, il peut lui donner les ressources accumulées avec le précédent : son image est ainsi valorisée rapidement mais le voilà vierge des expériences décevantes de son

prédécesseur. Dans cet ordre d'idées, les ressources récoltées dans le jeu n'appartiennent pas à son avatar mais *lui* appartiennent.

Maxime explique avoir appris à « gérer l'argent » dans le jeu en regardant des vidéos sur *Youtube* : il reprenait les stratégies des joueurs pour les mettre à l'épreuve durant ses sessions de jeu. Pour lui, ces stratégies fonctionnent comme un système de Bourse : parfois, la chance lui sourit et il gagne de l'argent ; d'autres fois, il en perd. Lorsque nous lui demandons d'où lui vient sa comparaison avec la Bourse, il explique l'avoir étudiée au cours de sciences économiques : un homme était venu en classe leur raconter comment il gagnait sa vie en « jouant » avec l'argent qu'il plaçait. Pour Maxime, l'exercice ne semble pas très difficile mais, malheureusement, il n'a pas l'âge requis pour participer. C'est de là qu'est venue son idée de tester le système de Bourse dans *Dofus* :

« - Tu l'appliques dans le jeu ?

- Ben si, avec les ogrims. Tu transformes tes kamas, ton argent du jeu, en ogrim. Là pour acheter des ogrims... 648,2 kamas c'est 1 ogrim. Ça change souvent. Moi j'ai 7600000 pour l'instant et encore, j'ai plein de trucs à vendre. Je te jure j'ai acheté plein. J'ai tout ça à vendre. Le dofus, là, il vaut très cher. Entre 3 et 4 millions. Y en a un que je garde pour moi. Le but du jeu c'est d'avoir les 6 dofus mais ça coûte tellement cher que... non quoi. [...] Je joue avec les banques et l'hôtel de vente, je cherche les meilleures affaires, j'économise, j'attends le bon moment. »

Maxime précise que « jouer la Bourse » ne l'aide pas forcément pour son cours de sciences économiques. Toutefois, il explique ça lui a permis d'apprendre à aimer la matière alors qu'il l'avait d'abord choisie par dépit. Ainsi, sa façon de jouer, qu'on pourrait presque qualifier de « pratique économique », s'enracine dans une expérience vécue dans un cadre d'apprentissage formel. Cette posture oriente son expérience de jeu : il préfère accomplir la quête principale (récolter les 6 œufs magiques) en les achetant directement plutôt qu'en suivant le scénario classique. Il se justifie en mettant en exergue la complexité de la quête ; dès lors, cette gestion du jeu par l'économie – qu'il semble bien maîtriser – provient de la frustration que pourrait engendrer un échec susceptible d'entacher l'image qu'il a de lui. Par ailleurs, sa maîtrise du système économique du jeu s'apparente presque à une profession qui possède ses routines : par exemple, dès qu'il se connecte, il consulte la banque. Il critique les *bots*\* : pour lui, c'est une pratique « sale », sans mérite ; il estime « avoir trop travaillé » pour obtenir son compte en l'état où il

est. Il est d'ailleurs fier quand il réalise de bonnes affaires – ce qui participe à l'émergence de son *flow* – et ne conçoit pas la possibilité de convertir son compte en argent réel.

Dans *Dofus*, Maxime fait partie d'une guildes :

« La guildes, ça me sert surtout à me faire de l'argent. Tu peux poser des espèces de chevaux, ça s'appelle des percepteurs et les percepteurs, ils collectent des pourcents de ce que tu as gagné sans avoir rien foutu. Quand t'es dans la guildes du percepseur, tu peux aller lui parler et prendre ce qu'il a gagné, du coup ça me fait de l'argent. »

L'intérêt de partager son expérience avec d'autres joueurs semble uniquement dépendre de ce que ceux-ci peuvent lui apporter en terme de profit. Son activité économique instrumentalise son immersion anthropologique : sa rencontre avec l'autre à l'intérieur du jeu n'a lieu que pour servir ses activités. La mutualisation de ce qu'il possède a d'ailleurs lieu entre ses personnages et non avec les membres de sa guildes. Quant aux amis qu'il a dans le jeu, il nous dit n'en comptabiliser que cinq dans sa liste malgré ses années de pratique. Il ne joue d'ailleurs avec aucun copain de l'école (il ne ressent pas le besoin de jouer avec eux puisqu'il les fréquente régulièrement à travers de nombreuses activités *in real life*), n'ajoute sur aucun réseau social ses contacts du jeu et ne cherche pas à les connaître : ces contacts lui permettent juste d'être sûr de jouer une partie efficace lorsqu'il doit réaliser une action en multijoueur (la complétion d'un donjon, par exemple). Cette instrumentalisation de l'individu se retrouve dans sa façon de jouer ses propres personnages : il voit en eux des opérateurs affectés à des tâches bien spécifiques (l'un sert à se battre, l'autre à marchander, un troisième à stocker les biens accumulés...). Le *play* semble ainsi tout orienté selon cette logique économique puisque, même dans les phases d'exploration, il emploie les contenus du *game* au service d'un objectif de marchandage :

« Quand tu crées un personnage, t'as une dose de prospection. La prospection, si tu veux, c'est ce qui te sert à la fin d'un combat à gagner des objets. Et ces personnages-là sont créés avec une base de 130 de prospection, tous les autres ils ont 100. Du coup ils sont plus optimisés pour dropper des équipements, des ressources ».

Véritable acteur d'un capitalisme virtuel, Maxime cherche également à s'imposer sur le « marché » : il tente d'optimiser au mieux les objets qu'il *craft*e pour générer de la demande et donc tirer du profit. Ce profit lui permet en outre

d'acheter de nouveaux matériaux pour prolonger ses activités commerciales, ce qui maintient son engagement dans le jeu. Son expérience virtuelle est donc régie par une structure rigide qui « professionnalise » son activité : *farmer\** pour *crafter*, *crafter* pour améliorer ses ressources objectivées, améliorer ses ressources pour mieux vendre, vendre pour pouvoir acheter de quoi continuer à *crafter* en cherchant toujours un bénéfice plus important (et gagner du temps en évitant de devoir retourner *farmer*). Il se montre par ailleurs très « professionnel » dans sa façon de jouer et maîtrise les « lois du marché » :

« - Par exemple, là, tu prends un bête chapeau. [...] Pour faire ce chapeau-là il faut tout ça. Regarde, y a un mec qui me demande si je le vends.

- Tu lui vends ?

- Je le vendrai après. Lui c'est un pygmée : il veut l'acheter trois fois rien. Ça, ça coûte 42000, ça 33000. Là ils te mettent toujours le prix moyen, c'est bien fait, c'est une nouvelle mise à jour. Ça c'est 15000, 9000, 35000, 6000. En gros pour le tout tu dois en avoir pour quoi... 150000 pour en faire un. Tu dois avoir le métier suffisant. Mais ça se vend 100000, donc ça te coûte plus cher à produire que de l'acheter, donc tu l'achètes.

- Et si un joueur en veut un ?

- Ben il l'achète à quelqu'un au lieu de le crafter. Pour ça faut aller là, à l'hôtel des ventes. Pour le même chapeau, là, y en a un à 252000 et un autre à 90000.

- 252000 ?

- Ouais, t'as des gamins qui se font arnaquer. Parfois comme certains composants coûtent cher, je vais les chercher moi-même dans le jeu. »

L'activité globale des joueurs sur *Dofus* montre que ces derniers se sont réapproprié le jeu en construisant un véritable marché puisque les transactions qu'ils opèrent entre eux (tout en générant du profit) se révèlent plus avantageuses que celles fixées par les algorithmes du jeu. Toutefois, ce sont les nombreuses possibilités offertes par le jeu qui prolongent l'expérience virtuelle de Maxime. Il exploite les affordances pour profiter des actions que lui confère la possession de ses ressources, sans quoi un *burnout* pourrait survenir. En effet, il nous raconte que quand il était plus petit, il jouait à *Prizee*, un site qui permet de gagner de l'argent virtuel à échanger contre des cadeaux. Toutefois, il ne savait plus quoi faire de tous ses gains, ce qui a fini par le lasser du jeu.

L'immersion narrative de Maxime est donc particulière : d'une propension oscillant entre l'*achiever* (recherche de performance et de rentabilité) et le *killer*

(mettre à mal les autres pour son propre profit), il se situe au niveau 4 de l'attitude ludique puisqu'il détourne le *play* pour le muer en pratique économique qui professionnalise son activité. À cet effet, il confère aux contenus du *game* un nouveau sens qui le place dans la posture d'un « homme d'affaires ». Cette sémantisation détourne les mécanismes de la Bourse qu'il a incorporés dans un contexte d'apprentissage formel, et le *play* devient le seul lieu où l'expérimentation et l'instrumentalisation de ces nouvelles ressources sont possibles (puisque'il n'a pas l'âge requis pour jouer *in real life* avec la Bourse). Ces mêmes ressources deviennent un modèle qui gouverne ses actions dans le jeu et la frontière entre biens réels et bien virtuels s'estompe : pour lui, ce qu'il possède virtuellement dans le jeu lui appartient réellement. De même, l'aspect objectivé de son capital vidéoludique lui permet d'institutionnaliser à la fois son niveau de jeu et l'ensemble de ses possessions, qu'il compare avec le capital d'autres joueurs pour se situer socialement par rapport à eux.

### ***The.Killer : le serial testeur***

The.Killer est l'aîné d'une fratrie de cinq enfants (tous des garçons, âgés de 3 à 14 ans). Lui vient d'avoir 18 ans et étudie l'électricité en école professionnelle. Il est actuellement en 5<sup>e</sup> année et a doublé deux fois : sa troisième générale et sa quatrième année en technique de qualification (option gestion). Il n'apprécie pas aller à l'école et dit souvent sécher les cours, sauf les stages :

« Bon. Étudier, lire, tout ça, c'est pas trop mon truc. Par contre les stages, j'aime bien. Même si parfois le trajet est loin, y a de l'action, du taff à faire et j'apprends un métier. C'est pas que je veux forcément devenir électricien, hein. Je veux juste pouvoir faire un truc sans trop devoir étudier. »

Il a choisi l'électricité parce qu'il aimerait obtenir un emploi rapidement pour « nourrir la famille », et parce que c'était la seule option qui l'attirait dans sa nouvelle école. À ce propos, il a changé deux fois d'établissement : une première fois après avoir doublé la troisième, une autre après avoir raté la quatrième. Sa nouvelle école lui plaît, même s'il trouve que les élèves sont presque tous des « barakis ». Sa mère est partie depuis longtemps avec un autre homme et ne donne plus signe de vie. Il habite dans un petit appartement de deux chambres. Il partage la sienne avec deux de ses frères ; son père dort avec les deux cadets. Il décrit sa vie familiale comme très festive : « chaque jour est une fête, on est plutôt doué

pour retourner l'appart, vous voyez bien hein, moins pour le ranger ». Son père est agent de sécurité et fait les pauses. Dès lors, c'est souvent The.Killer qui s'occupe de ses frères : il les amène à l'école et va les rechercher, achète quelques courses, prépare le souper « vite fait », s'occupe des bains et des devoirs comme il peut. Lorsque ses horaires le permettent ou lorsqu'il est en « récupération », son père prend tout en charge. Ce dernier nous explique d'ailleurs être fier de pouvoir compter ainsi sur son « grand », même s'il regrette qu'il ne soit pas un peu plus travailleur à l'école. Il dédramatise les échecs de son fils et signale qu'il mérite bien de s'amuser un peu. À cause de ses obligations familiales, The.Killer ne fait pas de sport et sort peu. Puisqu'il ne va pas souvent à l'école, il explique avoir peu d'amis, ce qui ne l'encourage pas davantage à s'y rendre. Par contre, il fait partie d'une communauté de joueurs. Sa chambre, confinée, est très désordonnée : le sol est jonché de vêtements, de jouets et de restes de nourriture. Deux lits superposés (un double et un simple) encadrent un petit bureau où se trouve son ordinateur. Le bureau est surplombé par une étagère remplie de bandes dessinées et de mangas. Il explique que pour lui, les bandes dessinées et les mangas ne sont pas de la vraie lecture, que c'est « quelque chose d'amusant » : il en apprécie les dessins, les dialogues, le dynamisme et le fait qu'ils se lisent vite ; il a toujours envie de connaître la suite. C'est un loisir important dans sa vie. Parfois, avec ses deux meilleurs amis, il se rend dans un magasin d'occasion pour en échanger et en acheter de nouveaux. Ils sont amis avec le patron. Sous le lit double, ses frères et lui ont aménagé un petit coin détente, décoré avec des drapeaux (ils adorent le football) ; on y trouve une télévision, une *Wii* et une *Playstation 3*. Ce sont surtout ses frères qui y jouent : son domaine à lui, c'est le PC. Celui-ci a été offert par ses grands-parents : c'est un ordinateur de *gamer*. Il l'a reçu l'année passée et a depuis acheté une caméra et un micro « de professionnel ».

Si ses activités préférées gravitent autour des briques *destroy* (détruire des éléments du *game*), *move* (conduire des chars, des avions...), *time* (réaliser un objectif dans les temps impartis) et *score* (obtenir les meilleurs résultats à une partie), The.Killer nous explique ne pas avoir de jeux préférés. En fait, il ne joue jamais longtemps à un même jeu : avec ses meilleurs amis, il est membre d'un forum où il teste des bêtas\*. Il reçoit régulièrement des codes d'accès, ce qui lui évite d'acheter les jeux. Il nous explique le fonctionnement du forum : les

modérateurs reçoivent régulièrement des codes d'accès aux bêtas et les publient. Les premiers arrivés sont les premiers servis mais, généralement, il y en a pour tout le monde : la communauté ne contient pas beaucoup de membres (on ne peut s'y inscrire que par invitation) et chaque membre doit choisir une priorité : par exemple, The.Killer a mis sa priorité sur les *FPS\**, ce qui fait qu'il reçoit les codes d'accès à ces jeux avant les autres. Ses deux meilleurs amis font partie de la communauté et, bien qu'il parle avec tout le monde, il ne joue qu'avec eux. Un quatrième joueur fait partie de son équipe : il s'agit d'un Parisien qu'ils n'ont encore jamais rencontré. Leur forum est plus qu'un espace de discussion :

« Le forum est important. Pas que pour avoir des bêtas. En fait, on les teste, on commente, on met des captures, on écrit les bugs. Des trucs comme ça. On torche le jeu dans tous les sens (rires). Si le modo [modérateur] a reçu la bêta des éditeurs, ben on leur envoie nos tests. Bon, c'est que des petits éditeurs ou des indés [indépendants] mais c'est marrant. Et gratuit. »

Le forum contient d'ailleurs une charte qui propose un protocole pour rédiger un commentaire à destination d'un éditeur. Pour The.Killer, il s'agit d'un travail qu'il effectue en équipe avec ses amis. Dès que c'est possible, ils jouent ensemble au même jeu pour échanger leurs impressions :

« Quand on doit écrire un commentaire pro, on le fait ensemble. Des fois, on joue en ligne quand la bêta le permet ou s'il y a un serveur, sinon au pire on joue en même temps mais on se parle toujours sur skype, donc même si on joue seul, au final on joue quand même ensemble. Après on écrit le texte (on a un plan à suivre pour ça). Moi je décris souvent le gameplay et je cherche les bugs. Je suis bon là-dedans. [...] Les modos [modérateurs] sont sympas, ils veulent bien relire l'orthographe parce qu'on n'est pas très doué. [...] Quand on partage juste sur le forum pour nous, comme ça, on s'en tape un peu, on fait comme on veut. »

Le protocole propose une structure de texte : la description du jeu (titre, développeur, nombre de joueurs...), l'avis sur le scénario, l'avis sur le *gameplay* et les graphismes, les bugs remarqués, les qualités du jeu, les suggestions d'amélioration. Les productions sont donc essentiellement argumentatives et The.Killer apprécie beaucoup l'exercice. Il se verrait d'ailleurs très bien « testeur professionnel ». Il explique que cette pratique l'aide à mieux écrire, même si ça n'améliore pas son orthographe :

« On se marre bien quand on fait les textes, on cherche des phrases originales, avec quelques touches d'humour bien à nous. Notre style. Parfois ça prend des heures, parfois on n'a pas des idées. Et on s'envoie des messages en pleine nuit quand on tient quelque chose. »

Les textes ne sont jamais signés par les auteurs mais par le nom de la communauté. Il est d'ailleurs fier de dire que leur communauté a été mentionnée dans plusieurs crédits de fin de jeu, ce qui, d'une certaine manière, institutionnalise la qualité de leur « travail ». De même, The.Killer nous montre quelques goodies qu'il a reçus en remerciement de ce qu'il considère pourtant être un « petit job ». Pour lui, il s'agit de trophées et va même jusqu'à les dépoussiérer régulièrement tandis que le reste de la chambre est plutôt délaissé. De plus, la socialisation de l'exercice d'écriture semble rendre la pratique plus légère, sans enlever le sérieux (du moins, quand il vise une finalité de communication à un tiers). Le forum figure donc un espace d'écriture : le *play* permet de porter un regard critique sur les contenus du *game* pour aider les développeurs à améliorer les affordances, ce afin d'optimiser l'expérience des joueurs. C'est le caractère situé de l'expérience dans une communauté de pratiques (des *bêta-tests*) qui oriente le *play* vers cet objectif d'analyse du *game*. Il conditionne la propension *explorer* de The.Killer (qui explore le jeu pour en déceler les bugs) dont le plaisir provient surtout de la propension *socializer* : ce sont en effet ses interactions avec ses amis (qu'ils ne voient jamais à cause du rythme de sa vie quotidienne) qui maintiennent son engagement dans cette communauté. En outre, il nous explique que le forum change souvent d'adresse : en effet, comme ils y échangent également des liens pour télécharger illégalement des films, des séries, des jeux ou des *ost\**, ils doivent souvent le fermer mais les modérateurs finissent toujours par en recréer un. Il leur suffit dès lors de se passer le mot pour se retrouver.

The.Killer « travaille » actuellement avec ses amis sur un *mod* réalisé par un joueur à partir du jeu *Dayz\**. Bien qu'amateur, le développeur aimerait recevoir un avis constructif sur son travail. L'interface est entièrement rédigée en écriture cyrillique mais la langue semble loin d'être un obstacle.

« C'est pas trop grave. Moi j'écris les noms des villes et des mots importants, là, et leur traduction en français. K\*\*\*\*, il fait une carte et il nous l'envoie après chaque partie avec les modifs d'A\*\*\*\*\* qui ajoute des détails, genre les objets qu'il y a, comme ça on s'y retrouve mieux. [...] Pour les menus, à force de regarder, je sais maintenant ce que ça veut dire, on s'habitue, mais je sais pas les prononcer, hein (rires). [...] Comme on fait les mêmes missions en même temps, on s'aide. »

Engagé dans son « travail », le groupe se distribue les tâches pour progresser ensemble au même rythme. Cette coordination – qui connecte leurs *play* respectifs – ne sert pas la progression des joueurs dans le jeu, mais bien leur progression

dans la tâche qu'ils doivent effectuer autour du *game*. Ainsi établissent-ils entre eux une stratégie pour surmonter l'obstacle de la langue dont la compréhension se fonde elle-même en activité de l'expérience virtuelle. The.Killer semble d'ailleurs avoir bien compris les grandes lignes du scénario puisqu'il nous explique que le jeu est en fait une critique des joueurs russes :

« C'est la fin du monde. Les zombies, ce sont les Russes qui jouent, en fait. On doit tous les dégommer avant qu'ils nous infectent. Je sais pas si vous savez, mais généralement, les Russes sont pas des bons joueurs. Du coup c'est comme si on devait les empêcher de nous noober [de nous rendre nuls]. Le mec qui l'a développé, il se fout de la gueule des siens, ça c'est drôle, c'est le genre d'humour qui me fait délirer. [...] Même si on comprend pas tous les dialogues, certains sont vraiment trash. »

Ainsi, l'effort consenti dans la compréhension du jeu – processus qui intègre le *play* – leur permet d'appréhender des aspects du *game* a priori inaccessibles à cause de l'alphabet cyrillique. En outre, bien que le jeu soit essentiellement orienté sur l'anéantissement de zombies, chaque joueur occupe un rôle précis dans sa partie : The.Killer, par exemple, est en train d'explorer les environnements pour tester les zones de collision afin de repérer des bugs ou des problèmes d'affichage qu'il consigne dans des captures d'écran. Depuis qu'il a une carte du jeu, il y indique même l'emplacement des bugs (« ce sera plus simple pour le dév [développeur] »). Ce sont, selon lui, les erreurs les plus courantes. Il nous explique que son ami s'occupe davantage des combats « parce qu'il est doué pour tirer dans tout ce qui bouge ». Sur Skype, ils s'envoient régulièrement des captures d'écran et conversent en permanence pour partager leur expérience. Par ailleurs, The.Killer nous explique que le développeur ne parle pas français et qu'il leur faudra donc rédiger leur compte rendu en anglais. Pour ce faire, il compte sur l'un de ses comparses, presque bilingue. Toutefois, ils réaliseront d'abord l'exercice ensemble, en français, ce qui institue l'écriture comme élément important de leur pratique, comme si elle en était la synthèse : l'écriture apparaît alors comme le moyen de laisser une trace de l'expérience vécue. À la lumière de ces éléments, l'attitude vidéoludique de The.Killer semble se situer au niveau 4 puisque son *play* se situe dans une communauté de pratiques qui régit son expérience, celle-ci prenant l'aspect d'un travail de critique dans lequel il est très engagé. Cet engagement envers la pratique et la bonne ambiance qui règne dans la communauté maintiennent le groupe soudé : même si le support de travail (le

forum) vient à disparaître, ils se retrouvent en un autre lieu où ils reprennent leurs habitudes. De plus, cette configuration du *play* mue en pratique ludique un exercice a priori scolaire (la rédaction d'un texte argumenté). Toutefois, cette pratique apparaît comme sérieuse aux yeux de notre joueur puisqu'il l'adresse à un destinataire précis, ce qui donne sens à la tâche.

Les dynamiques motivationnelles de The.Killer semblent donc se situer aux pôles *socializing* (s'amuser avec ses amis qu'il voit peu) et *teamwork* (jouer, « travailler » en équipe). D'ailleurs, il nous explique jouer rarement seul. La présence, même virtuelle, de ses amis est un élément essentiel à sa pratique. Sinon, celle-ci n'a pas de sens car elle ne peut tout simplement pas exister.

### **Hugo : en direct de la guerre des clans**

Hugo a 15 ans. Il est en 4<sup>e</sup> année générale, en option scientifique. Malgré le décès assez récent de son papa, c'est un bon vivant qui aime profiter de la vie : il fait du sport (du football), sort régulièrement avec ses amis, accuse un certain succès auprès des filles et est très proche de son frère et de sa mère. Ils vivent dans un appartement à la campagne qu'ils doivent quitter puisque le propriétaire souhaite récupérer les lieux. Ils s'apprêtent à déménager dans une maison plus spacieuse bien qu'ils restent souvent les uns auprès des autres. Pour preuve, les chambres se résument au strict minimum : un lit, un bureau, une garde-robe et une armoire pour les objets privés. Hugo se définit comme un joueur occasionnel : s'il possède une console *Xbox 360*, il y joue très peu. D'ailleurs il regrette son choix : ses amis ont presque tous une *Playstation* ; choisir cette console lui aurait permis de les retrouver *in game*. Parmi ses jeux préférés, il cite *Grand Theft Auto V\** auquel il a consacré une centaine d'heures. Il appréciait le fait de pouvoir y réaliser des missions dans n'importe quel ordre et d'expérimenter des choses que l'on ne peut faire dans la vie réelle et dans d'autres jeux ; pour lui, c'était un vrai « défouloir » :

« Je n'aime pas les jeux où l'on est obligé de faire un truc pour avancer. Pour moi, il faut avoir un minimum de liberté sinon tu fais jusque que ce que le créateur veut que tu fasses. »

*Grand Theft Auto V* est, avec *Pokémon*, un des seuls jeux auquel il a joué de manière intensive. En fait, il joue surtout sur son *iPad* à *Clash of Clans\**, un jeu

mobile découvert grâce à des amis, à l'école. Il y consacre entre trente minutes et une heure par jour. Par rapport à l'école, les amis sont la seule chose qu'il y apprécie. Ses résultats sont d'ailleurs moyens et il avoue ne pas avoir envie de donner le meilleur de lui-même. Il reproche à l'école une certaine monotonie :

« On s'ennuie, on bouge pas, c'est tout le temps la même chose et on n'est pas libre. On sort jamais. Quand tu rentres, ta journée est finie et encore, tu as plein de devoirs à faire. Et ça va pas me servir à grand-chose. Ça me passe au-dessus. »

Toutefois, il apprécie les mathématiques qui, pour lui, ont une utilité dans la vie quotidienne. Il cite d'ailleurs l'exemple de son jeu, *Clash of Clans*, où il est obligé de calculer tout le temps. En comprenant et en manipulant la logique mathématique du *game*, il parvient à anticiper certains événements et à optimiser la gestion de ses actions, ce qui lui permet de configurer son *play* : il prévoit ainsi certaines trajectoires, sait où placer et dépenser ses ressources, et configure l'attaque des armées ennemies tout en limitant les dégâts qu'il encaissera. Bien qu'il ne soit pas équivalent au niveau de ses études, le jeu lui apparaît comme un substitut à l'activité réflexive qu'il ne pratique pas forcément à l'école par manque de volonté :

« C'est pas le même niveau à l'école, hein. Mais bon, comme je fais pas mes devoirs, au moins ça me fait réfléchir. »

Néanmoins, il souligne que grâce à *Minecraft*, il a pu progresser en anglais. Il ne s'agit pas tant de la capacité à s'exprimer, mais plutôt à comprendre certains mots de vocabulaire. Ce n'est pas en jouant qu'il a développé son lexique, mais en regardant des vidéos *Youtube* en anglais qui en traduisent forcément les termes. De manière générale, il explique apprécier regarder des vidéos à propos de jeux vidéo, même ceux auxquels il ne joue pas. Pour l'anecdote, il raconte comment il y a appris que le système de gestion des trajectoires du jeu *Angry Birds*\* était basé sur un moteur physique réaliste, ce qu'il a corroboré en testant lui-même la théorie : il explique qu'en effectuant un certain calcul, on peut effectivement optimiser le tir.

Hugo joue sporadiquement dans sa chambre, entre deux activités, aux toilettes ou quand il s'ennuie. Son goût pour *Clash of Clans*, qu'il nous présente, transparait dans son activité orientée autour de la brique *manage*. Il aime aussi créer : par exemple, il reproduit souvent dans *Minecraft* les cartes de son armée de

*Clash of Clans*. Hugo emploie donc un jeu intermédiaire (*Minecraft*) pour garder une trace de ses réalisations dans son jeu préféré (*Clash of Clans*) :

« J'ai passé beaucoup de temps sur Clash, du coup je suis assez content de ce que j'ai fait. Ça me fait des souvenirs, quoi, parce que le clan il change tout le temps. »

Par contre, il ne parvient pas à expliquer ce qu'il aime particulièrement dans le jeu. Son engagement provient surtout du temps qu'il y a investi (il y joue presque quotidiennement depuis 3 ans). Globalement, il dit apprécier le fait que le jeu se joue facilement, que tout soit accessible sur un seul écran et qu'il n'ait dès lors pas besoin de passer du temps à chercher un élément précis.

Pour la plupart, les membres de son « clan » sont des amis de l'école ou de son club de football. Il a d'autres contacts, dont des Français qu'il a rencontrés lorsqu'ils étaient de passage en Belgique. Toutefois, il ne garde pas de cette rencontre un souvenir mémorable et a, depuis, cessé de parler avec eux. Il considère ses amis *in real life* comme des partenaires de jeu : ils s'associent souvent pour surmonter les situations difficiles *in game*, bavardent en classe pour élaborer des stratégies, en discutent dans la cour de récréation et jouent même à l'abri du regard des professeurs. Lorsqu'ils se connectent au jeu depuis leur domicile, il leur arrive de s'envoyer des messages pour demander à certains d'effectuer une action précise. Le jeu a donc pris une place dans les sociabilités qui les relient : la « guerre des clans » est une pratique partagée. Il explique qu'il lui arrive de stresser pour ses amis quand leur clan est en difficulté, tout comme ses amis paniquent quand il se retrouve lui-même dans une situation périlleuse. C'est là un « délire » entre eux. En outre, l'intervention de ses amis est salvatrice en cas de précipitation : Hugo explique ainsi qu'il lui est arrivé à plusieurs reprises de jouer sans réfléchir mais que l'aide de ses amis, puisqu'on ne peut revenir en arrière, lui a permis de minimiser les dégâts. Il explique que dans ces cas-là, il faut bien se coordonner pour répartir les forces sur les différents adversaires. Il montre donc un profil plutôt orienté *socializer* mais reste à un niveau 2 de l'attitude ludique puisque sa pratique ne déroge pas aux règles du *game* dont il manifeste une certaine maîtrise.

Hugo ne se sent toutefois pas trop attaché à sa partie. Bien qu'il ne l'ait jamais fait, il serait prêt à revendre son compte pour une centaine d'euros (c'est

répandu sur Internet) et à recommencer une partie. Il y avait pensé une première fois, lorsqu'il était en état de *burnout* : avant la dernière mise à jour, il ne parvenait pas à franchir un des ultimes paliers du jeu, à savoir débloquent un hôtel de ville (« HDV ») de niveau 10, ce qui le frustrait. Il a d'ailleurs laissé le jeu de côté plusieurs semaines avant d'y revenir et c'est par l'intermédiaire de vidéos sur *Youtube* qu'il a trouvé des stratégies pour optimiser son jeu, ce qui lui a redonné le goût de jouer. Il explique que les hôtels de ville permettent d'améliorer ses performances, ce qui est nécessaire pour progresser. Au niveau 10, soit le dernier palier, Hugo n'avait plus rien à faire, mais une mise à jour récente du jeu permet de débloquent un HDV de niveau 11, ce qui représente pour lui un nouvel objectif à atteindre. Hugo affirme qu'il ne pourrait pas se passer du jeu : le *play* a imprimé son quotidien au point de le rythmer, tel un diapason. Ce n'est donc pas au *game* qu'il est attaché, mais bien au *play*. Toutefois, cet attachement peut se retrouver altéré par les éléments du *game* :

« Tu dois attendre du vrai temps entre tes actions. Là tu vois, je dois attendre 14 jours pour ce bâtiment. C'est chiant d'attendre en fait. Quand t'es loin dans le jeu, c'est beaucoup plus long [...]. Tout le monde s'en plaint. »

Cette attente le lasse et a failli plusieurs fois le conduire à abandonner le jeu. Il pourrait utiliser de l'argent réel pour accélérer le processus, mais c'est pour lui inconcevable puisque le jeu est un *free to play*\*. De même, selon Hugo, une des qualités du jeu en est également son principal défaut : tout se passe en temps réel. Les guerres commencent à une certaine heure et il faut donc bien se préparer avant le moment fatidique. Se connecter régulièrement et surveiller en permanence son village est nécessaire pour survivre, ce qui maintient d'ailleurs l'activité dans le jeu. Lorsqu'une situation difficile se présente, il lui arrive d'aller sur Internet visionner d'autres vidéos pour planifier au mieux ses actions. Il n'aime pas le risque et son engagement dans le jeu requiert donc une vigilance soutenue. Ce qui relève du *casual gaming*\* peut donc prendre une place importante dans le quotidien, surtout quand le temps s'écoule dans le jeu « comme dans la vraie vie ». Malgré le risque de *burnout* permanent, les dynamiques motivationnelles liées à l'aspect sociabilisant du jeu (*helping other* – s'entraider dans un but précis, *group achievement* – performance de groupe) maintiennent le *play* en activité, notamment parce qu'il est le lieu d'une pratique sociale partagée. Par ailleurs, tout au long de l'entretien, Hugo a utilisé de

manière naturelle un jargon spécifique au jeu. Ce jargon présente une certaine utilité :

« - T'apprends à parler clash of clans (rires). Au début, pas beaucoup de monde utilisait tous ces mots. Puis bon, dans le tchat, tout le monde les utilisait, donc moi aussi. Ca va plus vite parfois.

- Plus vite ?

- Oui, on se comprend, ça permet de pas faire des phrases longues et de savoir quoi faire. Surtout quand t'as que deux minutes à la récré pour te connecter vite fait. »

Ce lexique se retrouve dans les discussions qu'Hugo partage avec ses amis hors jeu. Son histoire « dans le *game* » déborde donc du cadre secondaire vers le cadre primaire : le *play* est quasi permanent, même lorsqu'il ne joue pas. Il s'active autant dans ses sociabilités que dans la manière dont le *game* rythme son quotidien. En outre, il nous raconte un souvenir marquant :

« Mon passage de HDV9 à HDV10. Ça me saoulait tellement quand je me trompais, puis y a un moment j'ai enfin réussi. En plus, j'avais un kiff avec la chef du clan. Moi j'étais l'affreux et elle c'était l'affreuse. Donc j'ai donné ça comme nom à mon clan. C'est le clan où j'étais au début et qui m'a beaucoup appris. »

L'emploi des déterminants et des pronoms à la première personne du singulier montre comment le *play* superpose les cadres primaire et secondaire, ce qui démontre la complexité que peut revêtir une pratique vidéoludique a priori casuelle.

### **Adeline : jouer avec style**

Adeline a 15 ans et est fille unique. Elle vit dans une ancienne ferme que ses parents ont réaménagée. Les travaux sont toujours en cours et leur projet est de pouvoir proposer des chambres d'hôtes. La grand-mère maternelle habite avec eux depuis le décès de son mari. Adeline passe beaucoup de temps avec elle. Elle explique que c'est cette dernière qui lui a transmis le goût pour la confection de vêtements. Elle aimerait d'ailleurs devenir styliste mais, faute de choix d'études, elle s'est rabattue sur l'esthétique en technique de qualification. Elle adore son collège, qu'elle juge plus ouvert que l'école où elle a effectué trois années générales : pour elle, les professeurs sont plus disponibles, plus sympathiques et plus proches des élèves. Elle souligne une bonne ambiance dans sa classe et un goût pour le travail. Il s'agit d'une petite classe composée de sept filles et d'un

garçon. Elle explique qu'ils s'entraident souvent et qu'ils ont un groupe *Facebook* pour partager des devoirs, des photos, des vidéos, des blagues et pour prévoir des sorties. Plus particulièrement, elle adore les cours pratiques : elle doit souvent inviter des membres de sa famille ou ses amies pour tester les techniques apprises en cours théoriques. Même si ces ateliers sont parfois évalués, Adeline les considère comme des moments de détente. Elle a d'excellents résultats (une moyenne de 90%, nous dit-elle). Parfois, ces ateliers lui permettent de gagner de l'argent de poche qu'elle dépense souvent dans ses loisirs. Elle se rend régulièrement dans des magasins de bricolage : elle adore le dessin, la peinture, la couture et la customisation d'objets de la vie de tous les jours. Parmi ses passions, Adeline cite également le *cosplay*\* : souvent aidée de sa grand-mère, elle fabrique elle-même ses costumes et partage cette passion avec sa meilleure amie qui l'accompagne chaque année au festival *Made in Asia*. Ensemble, elles préparent des chorégraphies ou font des séances photos. Elles ont pour projet d'organiser un vide-dressing à la ferme sur le thème de la mode japonaise. Pour ses parents, Adeline est une jeune fille déjà très indépendante et très vivante : elle voyage seule, se débrouille en toute circonstance, sort régulièrement avec ses amis et ne fait jamais de mauvais coups. La confiance est d'ailleurs le mot d'ordre au sein de la famille, où la vie paraît paisible.

La chambre d'Adeline se trouve au grenier : ce dernier a été entièrement réaménagé et surplombe toute la maison. L'espace est très grand. Même si elle a été conseillée par ses parents, Adeline a choisi elle-même la configuration de la pièce : il y a un coin salon avec un divan, une table basse, une télévision et une étagère avec ses consoles (une *Super Nintendo* héritée de son père et une *Wii*). Sous un grand lit en mezzanine se trouve son bureau : elle possède son propre ordinateur portable mais l'utilise très peu. Elle a un *iPad* pour regarder des séries et utilise son téléphone portable pour participer aux réseaux sociaux où elle est très active (*Facebook* et *Pinterest*). Elle nous montre son atelier avec son matériel de couture et de bricolage. Elle réalise également des bijoux en pâte Fimo et des accessoires divers à partir d'objets récupérés.

Elle possède également une *Nintendo 3DS* (la console à laquelle elle joue le plus – environ 10 heures par semaine) qu'elle emporte souvent avec elle lors des

festivals ou lorsqu'elle se rend en ville : grâce à la fonction *Streepass\** de la console, elle joue avec des inconnus, agrandit sa liste d'amis virtuels, échange des objets et reçoit des cadeaux. Elle s'occupe d'ailleurs beaucoup de son *Mii* qui est son avatar : elle personnalise les messages automatiques adressés aux joueurs et modifie régulièrement l'apparence de ses personnages. L'un de ses jeux favoris est *Animal Crossing: New Leaf\**. Elle y gère un village d'animaux anthropomorphes. Son premier réflexe est de consulter son courrier.

« J'aime beaucoup écrire. Tu peux choisir ton papier, la couleur, ajouter des cadeaux, de la musique. On s'écrit avec mes amis. Je regarde tous les jours ma boîte. [...] C'est un moyen de rester en contact avec des gens que tu rencontres au hasard.

- Et tu fais attention à l'orthographe quand tu écris ?

- Je fais ce que je peux. Suis pas très bonne à la base, mais généralement, je fais pas de fautes. C'est jamais des grands messages de toute façon, mais je fais attention, j'aime pas ne pas comprendre ce qu'on m'écrit. D'ailleurs, je réponds pas. Du coup, je me dis c'est pareil pour les autres.

- [...] Et dans la vie de tous les jours, tu aimes écrire ?

- Je sais pas trop... À part à l'école, j'écris pas beaucoup en fait. Juste ici et sur Facebook. »

Le jeu semble stimuler la pratique de l'écriture. Celle-ci est ancrée dans une pratique sociale de correspondance entre les participants de sa communauté. Soigner le message est une manière de témoigner un certain respect, ce qui invite Adeline à s'impliquer dans la tâche. Il lui faut également être concise car chaque courrier est limité en caractères.

Adeline dit avoir l'impression d'être vraiment « dans le jeu » : tout est réglé par des horaires précis et chacune de ses actions a un impact dans le jeu. Même une semaine plus tard, un villageois peut réagir à ce qu'elle a fait auparavant : « le jeu mémorise tout ». Elle a installé une petite routine dans le jeu : lire son courrier et y répondre, consulter son horoscope, habiller ses personnages, améliorer et prendre soin du village, faire quelques emplettes. Bien qu'anecdotiques, les actions possibles dans le *game* ont un sens aux yeux d'Adeline.

« - Je sais, ça n'a pas l'air comme ça, mais il y a un joli fond dans ce jeu.

- C'est-à-dire ? Un joli fond ?

- Si tu veux avoir un village au top, tu dois planter beaucoup d'arbres, pas faire de crasses, équilibrer le jeu, bien gérer tes clochettes [l'argent], et plein d'autres

choses. Il y en a vraiment beaucoup, ça ne s'arrête jamais vraiment. Tu dois aussi être correct avec les autres villageois, même ceux que tu connais pas forcément, parce qu'ils t'évaluent aussi. Un peu comme dans la vie, en fait.

- Tu entends quoi par « comme dans la vie » ?

- (Rires) Ben, tu dois rembourser ce que t'as emprunté pour ta maison, faire des choses à l'heure. Même épargner pour avoir des cadeaux. Y a aussi des intérêts, je crois que c'est 5 clochettes par 1000 sur un mois, dans les environs. [...] C'est des choses que j'essaie de faire aussi tous les jours, dans ma vie. Même si j'ai pas autant de cadeaux que dans le jeu (rires).

- Et en quoi tout ça, c'est un « joli fond » ?

- Ha, oui. Ben, ça t'apprend à bien faire les choses, à t'ordonner. C'est positif. »

Si le jeu ne punit pas les mauvaises actions, il récompense les bonnes. Par exemple, c'est en remboursant régulièrement ses dettes que l'on peut partir en excursion. C'est ce qui encourage Adeline à respecter une certaine éthique dans le jeu : elle soigne ses actions en cherchant toujours à faire le bien. Le jeu n'est pas en lui-même moralisant : c'est Adeline qui en tire certains apprentissages. L'éthique qu'elle développe dans le jeu est incorporée dans ses propres valeurs, et ses valeurs orientent son *play* et se muent presque en « art de jouer ». Elle nous explique que, de manière générale, la plupart des joueurs se comportent bien, mais qu'il est possible parfois que certains fassent exprès de saboter une partie. Dans ce cas, on peut signaler le joueur, mais elle avoue ne pas en connaître les conséquences puisque ça ne lui est jamais arrivé. En outre, le jeu développe chez Adeline une image positive d'elle-même : elle a l'impression de « bien faire », ce qui mobilise davantage son adhésion au jeu et participe au développement de son identité (par l'émergence d'une conscience écologique, par exemple). Parmi les autres ressources qu'elle importe dans son cadre primaire, elle explique que le jeu lui a appris les bases du Feng Shui. Elle précise bien que le Feng Shui du jeu n'est pas le même que celui de la vraie vie, mais que ça lui a donné envie d'en apprendre davantage sur cet art qu'elle essaye d'appliquer aujourd'hui dans sa propre chambre. De même, elle raconte que pour un cours d'étude du milieu, elle avait réalisé un herbier où elle comparait les insectes du jeu à ceux présents dans l'environnement réel. Elle avait notamment appris que tous les insectes présents dans *Animal Crossing : New Leaf* étaient bien réels, ce qu'elle n'aurait jamais deviné à cause de leurs noms étranges. Elle avait obtenu une très bonne note et son enseignante avait apprécié l'originalité de l'exercice. Elle explique aussi que

dans quelques semaines aura lieu en Irlande une fête, la Saint-Patrick, dont elle a eu connaissance parce qu'elle est aussi célébrée dans le jeu lors du « Jour du Trèfle » : celui-ci a lieu à la même date et on peut acheter un chapeau spécial pour son avatar. C'est une façon, pour elle, de participer à la fête.

Adeline aime beaucoup l'aspect social du jeu. Il lui est même arrivé de se retrouver avec d'autres joueurs à une heure précise pour regarder une aurore boréale dans le ciel de leurs villages respectifs. Pour elle, le jeu est un espace de partage et de rencontre.

« - Là, c'est un mini-jeu que j'aime beaucoup. Les jeux te prennent jamais plus que 5 minutes donc c'est rapide. Ici, faut juste tirer sur des ballons.

- Tu joues contre l'ordinateur ?

- Non, là ce sont des vrais joueurs. On est en excursion, regarde. C'est pour gagner des médailles. Les excursions changent chaque jour.

- Ils font partie de tes contacts ?

- Pas forcément, c'est des joueurs qui viennent d'un peu partout. C'est bien pour faire des nouvelles connaissances. »

Toutefois, elle n'ajoute pas spontanément les joueurs dans ses contacts. Pour elle, il faut qu'il se passe « quelque chose de spécial » ou que la « carte de résident » du joueur soit attractive. Cette carte est un peu la carte d'identité du joueur où figure une photo de l'avatar (tel qu'il est personnalisé) ou encore une devise personnelle. Adeline échange souvent des messages avec ses contacts. Bien qu'elle se garde de trop en dévoiler sur sa vie privée, elle partage volontiers des anecdotes du quotidien ou des souvenirs agréables. Elle adore visiter leurs villages pour trouver des idées de décoration, tant pour l'extérieur ou l'intérieur de sa maison. Elle affirme d'ailleurs avoir suggéré à ses parents quelques idées pour la fermette en s'inspirant directement de ce qui se fait dans le jeu (notamment en ce qui concerne la décoration des plafonds). Pour ces mêmes raisons, elle prend soin de bien habiller son avatar et de lui ajouter quelques touches personnelles qui *lui* ressemblent. C'est une façon pour elle de mettre en œuvre son goût pour le stylisme. Sa grand-mère, bien qu'elle ne comprenne pas vraiment le jeu, aime beaucoup voir les réalisations de sa petite-fille et la conseille lorsqu'elle hésite entre deux éléments de personnalisation de son avatar. Le salon de beauté du jeu est d'ailleurs l'un des endroits préférés d'Adeline. Ainsi, si notre

joueuse montre un profil orienté *socializer*, la socialisation n'est pas qu'interne au jeu puisqu'elle représente aussi un moment de partage avec sa grand-mère. Son *play* semble, en outre, impulsé par les dynamiques motivationnelles *socializing* (elle recherche des rencontres) et *customization* (pour cette dernière, le jeu apparaît comme le lieu de l'expérience qu'elle aurait souhaitée réaliser dans la vraie vie : des études de stylisme). Son immersion narrative est donc modalisée par ses goûts primaires pour la mode et l'esthétique qui occupent déjà une place importante dans sa vie privée et scolaire. Toutefois, les pratiques d'Adeline à travers *Animal Crossing : New Leaf* sont la réalisation des affordances internes au *game* : aucun élément de ce dernier n'est détourné dans des pratiques qui transcendent le jeu, ce qui maintient notre joueuse à un niveau 2 de l'attitude ludique.

### *Jordan : le faiseur de jeux*

Jordan a 14 ans et vit avec sa mère (sans emploi) et son petit frère dans un appartement qu'ils vont devoir quitter à cause de l'insalubrité qui y règne. Ils n'en sont pas à leur premier déménagement et la situation est plus difficile depuis que son père (qu'il ne voit plus) a été mis à la porte suite à des comportements violents. Toutefois, sa maman a trouvé un nouveau compagnon, chez qui elle passe la moitié de la semaine. Jordan préfère rester seul chez lui et est, pour son âge, déjà très autonome : il fait ses propres courses, cuisine des repas et des desserts. Il pense changer d'école l'année prochaine pour passer en hôtellerie mais hésite car il souhaiterait, plus tard, entreprendre des études en informatique. Il adore la programmation et la conception de jeux vidéo : ce serait pour lui un rêve de pouvoir en vivre. Actuellement, Jordan est dans une classe « PIA » (Plan Individuel d'Apprentissage) : il s'agit d'élèves qui sont passés en 2<sup>e</sup> année, alors qu'ils auraient doublé leur 1<sup>re</sup> si le décret automatisant le passage n'avait pas été voté. Il dit « ne pas y arriver à l'école », même s'il essaye. De ce qu'il nous raconte, les professeurs ne sont pas très encourageants. D'ailleurs, accumulant les échecs, il a fini par renoncer et se réfugie dans ses activités numériques.

Il passe plus de trente heures par semaine sur son ordinateur, et presque autant le weekend (il l'allume dès qu'il se lève). Le PC est dans le salon (sa chambre est réservée aux devoirs et au repos). Il l'a lui-même monté en achetant

des pièces à bas prix sur différents sites Internet. Il souhaitait un PC de *gamer* performant et a longtemps économisé pour se payer le matériel nécessaire. C'est son père qui lui a appris comment monter un ordinateur. Jordan a ensuite regardé de nombreux tutoriels sur Internet pour « fabriquer » la machine qui correspondait à ses besoins. Son activité vidéoludique semble surtout se structurer autour des briques *create*, *destroy* et *shoot* (tirer sur des joueurs ou des ennemis). Il adore les jeux de guerre : pour le moment, il joue beaucoup à *War of Tanks\** auquel il a d'ailleurs consacré un *live\** sur *Twitch*. Il aime aussi beaucoup les jeux de boxe. D'ailleurs, il s'est mis à pratiquer ce sport.

« - Ben en fait, c'est les jeux de boxe qui m'ont donné envie d'essayer la boxe en vrai (rires). Et en fait je regarde et j'analyse beaucoup les déplacements et les positions dans le jeu car c'est pareil dans la vraie boxe. L'entraîneur m'a même dit que pour quelqu'un qui n'avait jamais fait de la boxe, je me débrouillais bien.

- Donc c'est en jouant à des jeux de boxe que tu as appris à faire de la boxe ?

- Oui, en partie.

- Donc ils sont réalistes, les jeux de boxe ?

- Oui oui. Comme beaucoup de jeux de sport.

- [...] Et en quoi jouer à des jeux de boxe t'aide à mieux boxer ?

- Ben parfois, avec N\*\*\*\*\*, ça a l'air con, mais on se met devant le jeu et on reproduit les coups.

- Et donc tu aimes la boxe.

- Oui ça aide dans la vie, avant j'étais nul et pas balèze. Si on vient m'agresser, je savais pas me défendre, et là ben au moins je peux me défendre. »

L'activité qu'il partage avec son ami se mue alors en moment d'apprentissage : l'incorporation des nouveaux gestes se fait à travers la reproduction kinesthésique des mouvements des personnages à l'écran. Cette activité semble participer au renforcement d'un capital symbolique positif grâce aux feedbacks renvoyés par l'entraîneur, et par le fait qu'il se sente désormais capable de se défendre seul. Il voit régulièrement son ami en dehors des cours et du club. Lorsqu'il veut « décrocher » de l'écran ou « prendre l'air », il rejoint aussi d'autres copains pour jouer au football ou simplement pour marcher.

Ses premiers contacts avec les jeux vidéo remontent à ses après-midis chez son cousin. Ensemble, ils jouaient à la console *Gamecube*. À la maison, il avait une *Playstation* où il passait beaucoup de temps sur *TrackMania\**, qu'il

affectionne particulièrement. Aujourd'hui, il a une *Playstation 3*. Toutefois, c'est sur PC qu'il joue principalement : il trouve les performances meilleures et consacre de nombreuses heures à créer des vidéos ou des tutoriels. De même, il programme de petits jeux et aimerait bientôt tenter d'en publier un presque abouti. Dans ce dernier, le joueur incarne un personnage enfermé dans sa chambre où une horde de monstres l'attaquent : au joueur de les vaincre en utilisant les armes à sa disposition. Pour programmer ce jeu, Jordan a téléchargé des ressources graphiques sur Internet et s'est documenté grâce à des tutoriels en ligne.

Notre joueur a une chaîne *Youtube* et une chaîne *Twitch* qu'il anime régulièrement. Il a également acheté le matériel d'enregistrement, en utilisant les dons qu'il a reçus de ses visiteurs ou grâce à l'argent qu'il a gagné en faisant plusieurs « petits travaux » pour des amis de sa mère. Récemment, suite à une dispute, celle-ci a coupé le câble de son casque : il économise donc pour en acheter un nouveau. En ce qui concerne les logiciels, il les « cracke » car il les trouve beaucoup trop chers. Toutefois, lorsqu'il réalise ses vidéos, il s'assure d'utiliser des musiques libres de droit pour respecter le travail des auteurs. De même, depuis qu'une de ses vidéos a été bloquée par *Bandai* pour des problèmes de droits d'auteurs, il veille à respecter la législation, bien qu'il n'en connaisse pas tous les tenants (d'ailleurs, il établit une distinction entre l'outil, qu'il peut télécharger illégalement, et l'œuvre, qu'il faut respecter ; il oblitère ainsi que derrière l'outil existe aussi une équipe de créateurs). S'il passe énormément de temps à jouer, ses jeux sont avant tout les matériaux qu'il exploite pour créer ses vidéos. Celles-ci sont très variées : par exemple, il enregistre des parties qu'il joue avec des amis, des *let's play\**, des tutoriels pour apprendre aux autres à jouer... Il tente aussi des *speedrun*, mais battre un record n'est pas sa priorité : ce qui importe, c'est le plaisir qu'il éprouve à partager ses moments de jeu. Il filme également les « délires » qu'il vit avec ses amis lorsqu'il joue en ligne.

Dans son activité vidéoludique, il dit finalement autant créer que jouer. Il considère d'ailleurs les logiciels de développement comme des jeux. Jordan semble heureux de lancer la partie d'un jeu qu'il a lui-même commencé à réaliser. De manière générale, il explique que partager ce qu'il fait lui procure beaucoup de plaisir. Il n'aime pas la solitude : puisqu'il se retrouve souvent seul, créer et

partager sont un moyen de combler un vide. D'ailleurs, il regarde souvent les vidéos qu'il a réalisées avec ses amis « pour se rappeler les bons souvenirs ». Cette envie de partager le pousse à être toujours positif dans ses interactions avec les joueurs (il dit ne jamais faire obstacle au jeu des gens pour ne pas gâcher leur plaisir), avec ses spectateurs ou avec d'autres *youtubeurs* : par exemple, il ne laisse que des commentaires positifs sur les chaînes qu'il visionne pour encourager les artistes. Il prend régulièrement des captures d'écran ou réalise des vidéos de ses propres jeux, pour les publier et en montrer l'avancement. Laisser des traces de ses actions semble être une composante essentielle de son activité.

« [...] C'est pas parfait, c'est sûr, mais on peut comparer mes vidéos et mes créations et y a quand même une évolution. »

Ces traces sont l'objectivation de ses apprentissages. Il utilise le logiciel *Unity* et raconte, en parcourant les environnements qu'il a créés, la manière dont il s'y est pris. Déjà, puisque le logiciel est en anglais, il lui a fallu comprendre les éléments de l'interface. Pour ce faire, il a utilisé son téléphone pour traduire directement les mots qu'il ne comprenait pas et a fini par les mémoriser. En nous montrant un aubergiste, il explique qu'il a d'abord utilisé les commandes « toutes prêtes » du logiciel pour l'intégrer au jeu. C'est en comprenant la manière dont s'agencent les commandes qu'il a créé sa première quête. Il explique que cette dernière n'est pas vraiment une réalisation personnelle : il a suivi les étapes d'un tutoriel vidéo et a « simplement » personnalisé les dialogues. De même, il active un brouillard qu'il a reprogrammé : il est parti du code d'un brouillard clair pour créer une brume foncée. Il souhaitait donner à sa carte un côté effrayant. Il a également appris à modéliser en trois dimensions. S'il ne se sent pas encore capable de réaliser un « gros jeu », il explique avoir déjà participé à l'élaboration de *Zombiz\**. C'est un jeu d'arcade où il faut tuer des zombies qui assaillent le joueur. Il en a réalisé plusieurs arrière-plans et niveaux, ce qui lui a permis d'apprendre « quelques bases ». En programmant en direct les déplacements d'un PNJ, nous constatons qu'il code en anglais.

« Les mots sont faciles à retenir, ils servent tous à quelque chose. Une fois qu'on a compris la logique, ça vient tout seul. Suffit de réfléchir. »

La manière dont il apprend ici l'anglais semble différer de celle qui aurait lieu dans un cadre d'apprentissage formel : il n'associe pas un substantif à un signifié

traditionnel, mais au rôle du mot dans la logique algorithmique qu'il élabore. Cette variation s'explique sans doute parce que l'apprentissage n'est pas orienté dans le but de communiquer, mais dans celui d'agencer les éléments d'un *game* pour créer un *play* à destination d'autrui, la création de cet agencement se situant dans son propre *play*. C'est le jeu qu'il crée qui fera l'objet d'une communication avec ceux qui le suivent sur ses différentes chaînes. Il apprécie d'ailleurs recevoir le retour des gens :

« [...] Je crois les autres. Ça donne envie de continuer. »

Les commentaires qu'il reçoit lui permettent de continuer à s'engager dans son activité. S'il n'aime pas les commentaires « gratuitement négatifs », il apprécie quand des avis constructifs l'aident à s'améliorer. Il n'est donc pas qu'en recherche de reconnaissance mais attend également des suggestions pour progresser. Ainsi, les commentaires lui permettent de parachever ses productions et le placent dans une situation de projet : il recherche des tutoriels qui vont l'aider à s'améliorer, expérimente des essais de programmation, corrige ce qui ne va pas... Apprendre s'apparente à un défi qu'il se lance autant pour se faire plaisir que pour satisfaire ceux qui l'encouragent et qui lui sont « fidèles ». Quant au scénario du jeu, son ami N\*\*\*\*\* l'aide à écrire la trame de l'histoire. Ils y travaillent souvent quand ils s'ennuient en cours : ils se font passer des feuilles que Jordan garde précieusement. De manière générale, ce dernier trouve la conception d'un jeu assez facile à réaliser. Il la considère même comme ludique. D'une certaine façon, il a détourné le logiciel de création pour en faire un *game* et personnalise ce dernier à travers le *play*. Par exemple, il utilise de nombreux *mods* créés par d'autres utilisateurs pour que le logiciel corresponde à ses besoins ludiques. De même, c'est en modifiant l'algorithme de jeux qu'il a téléchargés qu'il a appris certaines logiques de programmation, qu'il réinvestit dans ses propres productions. Il adopte dès lors une attitude ludique de niveau 3. De notre point de vue, développer un jeu à seulement quatorze ans n'est pas une tâche aisée: si lui trouve cet exercice simple à réaliser, nous pensons plutôt que l'autonomie qu'il a développée dans la vie de tous les jours lui a appris à se « débrouiller » seul. Ainsi parvient-il à trouver et à utiliser des ressources qui correspondent à ses besoins et qui sont utiles aux défis qu'il s'assigne.

Depuis qu'il crée des jeux et qu'il publie des vidéos, Jordan dit se sentir moins timide. Au début, il n'osait pas trop parler en public. Mais depuis qu'on lui dit que ses vidéos sont « funs », il s'exprime plus volontiers et va plus facilement vers les gens. Bien qu'il passe beaucoup de temps sur son ordinateur, loin de l'isoler, jouer l'a aidé à s'ouvrir davantage au monde qui l'entoure et, peut-être, à s'y sentir mieux, à y trouver une place.

#### **4.2. Cartographies des expériences virtuelles en tant que situations d'apprentissage informel**

Dans un souci de lisibilité, nous avons réalisé des cartographies qui synthétisent ce que nos incursions ont pu saisir du produit de la dynamique entre les impulsions motivationnelles du joueur, les briques *gameplay* qu'il emploie, ses chaînes d'apprentissage et ses modalités d'immersion. Il faut toutefois garder à l'esprit que ces incursions ont été réalisées à partir d'un seul jeu pour chaque joueur. Cette propriété de notre méthodologie permet, d'une part, de formaliser la manière dont le *play* figure un espace d'apprentissage, d'en mesurer à la fois le potentiel et l'étendue à travers une seule expérience ; d'autre part, elle ne montre qu'une portion du territoire investi. À défaut de ne pas être représentative de la somme des pratiques des sujets interviewés, notre travail a toutefois saisi le caractère situé de leurs expériences. Par ailleurs, ces cartographies, consultables en annexe 4, n'intègrent pas les éléments contextuels mis en exergue dans leurs portraits : nous invitons le lecteur à les garder en mémoire puisqu'ils figurent des « clés de lecture » de chaque expérience.

### 4.3. Discussion

*We're made up of thousands of parts with thousands of functions all working in tandem to keep us alive. Yet if only one part of our imperfect machine fails, life fails. It makes one realize how fragile... how flawed we are...*

(in *The Elder Scrolls V : Skyrim*, Bethesda Softworks, 2011)

#### *État des lieux : la focalisation sur le game*

Depuis les années 2000, la place du jeu vidéo à l'école est interrogée par les politiques éducatives qui appellent les acteurs de formation à intégrer ce médium au même titre que les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En 2006, la Fédération européenne de Logiciels interactifs a commandé auprès de l'organisation bruxelloise European Schoolnet un rapport sur l'utilisation des « jeux numériques » en classe. Ce rapport (Joyce & Gerhard, 2009) décrit plusieurs situations dans lesquelles des équipes éducatives (ou des enseignants isolés) intègrent l'objet jeu vidéo dans leurs pratiques. Dans la plupart des cas, ces expériences pédagogiques sont la mise en œuvre de politiques éducatives qui, face à l'essor économique du jeu vidéo, se sont positionnées par rapport à la place de ce médium dans le curriculum des apprenants. Par exemple, en France, il s'agit de l'interroger en tant qu'« art du visuel<sup>37</sup> ». Au Danemark, l'État encourage les écoles à utiliser les jeux comme outils permettant de mieux apprendre la langue, l'histoire ou encore la géographie, tout en développant autour d'eux un discours culturel (fonctionnement de l'industrie, public-cible, typologie de jeux, risques psychologiques, dimension artistique...). En Écosse, le gouvernement soutient un organisme dont la fonction est d'imaginer des détournements pédagogiques de jeux vidéo non conçus pour l'apprentissage. Par exemple, à travers l'utilisation de *Nintendogs*\*, les élèves sont amenés à rédiger un compte rendu de leurs interactions avec leurs chiens ; de même, ils apprennent à créer une véritable niche en étudiant les propriétés des matériaux nécessaires et les joueurs qui maîtrisent bien le jeu doivent former les néophytes. En Angleterre, la console *Wii* est mise à la disposition des étudiants pour les motiver à pratiquer du sport ; son utilisation s'inscrit d'ailleurs dans un plan plus vaste de lutte contre l'obésité chez les jeunes<sup>38</sup>. En Italie, des « jeux sur mesure » sont conçus pour répondre aux besoins pédagogiques des enseignants. Le Ministère néerlandais de

l'Éducation, de la Culture et des Sciences a, quant à lui, soutenu un projet de jeu mobile pour amener les élèves à découvrir la vie quotidienne à Amsterdam au Moyen Âge, en les plongeant dans un jeu de rôle grandeur nature. Pour donner un dernier exemple appliqué cette fois à l'Autriche, le Ministère de l'Éducation avait lancé en 2008 un projet qui invitait les écoles à proposer des scénarios pédagogiques « par le jeu numérique ». De ce rapport international, il ressort globalement que

« la comparaison des approches par rapport aux jeux électroniques selon le système éducatif distingue quatre conceptions : l'assistance aux élèves en difficulté, la préparation de futurs citoyens qui vivront dans une société faite d'univers virtuels, la modernisation du système et le développement de compétences avancées » (Joyce & Gerhard, 2009, p.6).

Le rapport souligne qu'à travers ces conceptions, les jeux sont rigoureusement sélectionnés par les enseignants en fonction des vertus didactiques qu'ils leur trouvent et qui en font, à leurs yeux, des jeux (potentiellement) sérieux. Brassant ces différentes pratiques pédagogiques (qui fonctionnent selon les stratégies d'esthétisation du populaire et de popularisation du savant), les résultats de l'enquête soulignent une motivation accrue des élèves ainsi qu'une augmentation des possibilités d'apprentissage différencié. De même, l'utilisation pédagogique de ces jeux, bien qu'elle soit croisée avec des outils traditionnels, favorise le développement de capacités cognitives telles que la rétention d'informations ou la compréhension de systèmes d'informations complexes. Enfin, le jeu est souvent employé pour stimuler la production des élèves (rédiger des textes, réaliser des expériences, communiquer...).

Le jeu vidéo est donc, dans la plupart des cas, instrumentalisé pour amener les élèves à atteindre les objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant. Son utilisation s'inscrit dès lors dans un mouvement de gamification qui permet l'élaboration d'environnements pédagogiques artificiels, supposés conduire les apprenants à des objectifs d'apprentissage travestis par des objectifs ludiques. Bien que ces dispositifs s'avèrent motivants pour l'élève, qu'ils révèlent une plus-value incontestable pour l'apprentissage et qu'ils permettent à des apprenants non joueurs de manipuler le jeu vidéo, l'approche technocratique du médium et la focalisation sur le potentiel éducatif de l'objet élude les compétences que certains, déjà joueurs, développent à travers leur expérience virtuelle. De même, l'exemple

de Lün­n montre qu'un jeu au po­ten­tiel édu­ca­tif ne le de­vient que si le jou­eur ac­tive cette pos­si­bi­li­té. Par ail­leurs, en ma­tière de jeux vi­dé­o, les en­se­ignants sont sou­vent moins bien « for­més » que les jeun­es ou ac­cusent tout du moins une re­la­tive ig­no­rance des pra­tiques ju­vé­ni­les qui gra­vi­tent au­tour. Ce man­que les amène à se réap­pro­prier le *game* à leur ma­nière. Si la course à l'in­no­va­tion pé­da­go­gique amène à pen­ser des dé­tour­ne­ments du *game* (sur le­quel les en­se­ignants gar­dent dès lors le con­trôle), le *play* reste peu in­vesti al­ors qu'il est, à la lu­mière de nos ré­sul­tats, l'es­pace même où tran­si­tent, s'é­laborent et se (re)con­fi­gu­rent de nom­breuses res­sources. Cette oc­cul­ta­tion du *play* s'ex­plique sans doute par la mé­con­naiss­ance que les ac­teurs de for­ma­tion et les po­li­ti­ques édu­ca­tives té­moignent à son pro­pos : c'est qu'il est un es­pace sin­gu­lier et né­bu­leux, dont l'in­tel­li­gi­bi­li­té ne peut se faire qu'en se fo­ca­li­san­sur l'ex­pé­ri­ence même des jeun­es.

### ***Nouvel état de la question et retour sur nos hypothèses : l'apprentissage à travers le play***

Les hy­po­thèses que nous av­ons po­sées aux pages 83 et 84 de ce mé­moire mé­ritent d'être re­mises en per­spec­tive à la lu­mière de nos ré­sul­tats. Tout d'abord, nos don­nées cor­ro­bo­rent l'hy­po­thèse cen­trale de ce mé­moire : l'ex­pé­ri­ence vir­tu­elle à tra­vers le *play* semble ef­fec­tive­ment figurer un es­pace d'apprentissage in­for­mel et sin­gu­lier où le jou­eur ca­pi­talise des res­sources va­riées. Les in­for­ma­tions que nous av­ons ré­col­tées nous per­mettent de pré­ci­ser davan­tage ces res­sources : il peut s'agir de com­pé­ten­ces vi­dé­o­ludiques (Lün­n et Ma­xime maî­tris­ent de ma­nière très af­finée des règles du *game*) ou mé­ta-vi­dé­o­ludiques (ca­pa­ci­té à mo­di­fier les règles du *game* et à an­ti­ci­per leur réa­li­sa­tion chez Lün­n, ap­prentissage d'un mé­ta­lan­gage chez Hugo), de com­pé­ten­ces so­ciales é­mer­gentes (en­traide, so­li­da­rité, co­opé­ra­tion, co­or­di­na­tion chez The.Killer, pon­ctualité et po­li­tesse chez Adeline), de com­pé­ten­ces en écriture si­tuées dans des pra­tiques spé­ci­fi­ques (cor­res­pon­dance pour Adeline, ré­dac­tion de textes ar­gu­men­ta­tifs pour The.Killer...), de l'apprentissage col­la­té­ral d'une lan­gue (le russe pour The.Killer, l'an­glais dans le cas de Jordan), de com­pé­ten­ces cog­ni­tives (ca­pa­ci­tés d'at­ten­tion, tra­ite­ment ra­pide et spa­tialisation de l'in­for­ma­tion, *multitasking* chez la plu­part des jou­eurs ob­ser­vés...) ou en­core de l'in­cor­po­ra­tion de nou­velles res­sources cul­turelles (en ma­thé­ma­tiques et en phy­si­que chez Hugo, en science et en his­toire

chez Adeline, en géographie chez The.Killer, en informatique chez Jordan...). De même, l'individu peut développer son autonomie (apprendre à apprendre face à la résolution d'un problème, par exemple), apprendre à réfléchir sur ses pratiques et à élaborer ses propres stratégies d'apprentissage sans peur de l'échec. Il peut aussi améliorer l'image qu'il a de lui-même (que ce soit par un regain de confiance en soi ou par le sentiment d'être performant, comme en témoigne Lünne). Il arrive que son identité soit reconfigurée (par l'émergence d'une conscience politique ou écologique chez Adeline, par exemple) lorsqu'il resémantise les ressources du *game* en les croisant avec ses propres codes. Le joueur peut aussi développer une certaine éthique du *play* qui guide sa pratique (Adeline cherche à tout prix, dans le jeu, à réaliser de « bonnes » actions). En outre, le *play* peut se muer en espace où sont expérimentées des pratiques amorcées dans un cadre scolaire formel mais qui demeurent inopérationalisables dans le cadre primaire du joueur (c'est le cas de Maxime qui ne peut pas participer à la Bourse, et d'Adeline pour qui le jeu est un substitut à l'activité de stylisme qu'elle aurait pu faire si ses études le lui avaient permis). Le *play* peut aussi être l'endroit où s'élabore un discours critique sur le *game* (Maxime critique les *bots*).

Ensuite, ces éléments appuient le fait que le capital vidéoludique du joueur puisse modifier son capital culturel (en collectant des insectes dans le jeu, Adeline a appris une série d'informations qu'elle a pu exploiter dans un projet scolaire), et que son capital culturel définisse en partie la manière dont le capital vidéoludique s'élabore (comme Maxime qui expérimente la Bourse, son « savoir faire » ne se restreignant donc pas aux éléments du *gameplay*). Toutefois, la carrière vidéoludique du joueur n'est pas à envisager comme une construction de compétences qui procèderait par accumulation : au vu de nos données, cette « carrière » fonctionne davantage comme un vecteur de réalisation du capital vidéoludique qui actualise et transforme en permanence ses ressources à travers sa propre expérience. Autrement dit, le *play* est un espace où les apprentissages, qu'ils soient recherchés par le joueur ou collatéraux, s'élaborent plutôt par amplification, se renforçant mutuellement. L'expérience d'Hugo, bien qu'elle relève d'une pratique casuelle du jeu, illustre cette propriété du *play* : son apprentissage de l'algorithme du jeu s'est confondu avec le développement de compétences cognitives (attention, réflexivité, vigilance, anticipation...). En

cherchant à affiner cette maîtrise du *game*, il a également appris de manière collatérale des éléments d'anglais (en visionnant des tutoriels) qui lui ont permis d'accéder à d'autres ressources pour renforcer sa maîtrise du jeu. Pour que ces ressources soient opérationnelles, il a dû apprendre à se coordonner avec d'autres joueurs. Et en passant d'une pratique individuelle à une pratique partagée, il a développé des compétences sociales (coordination, entraide) utiles à sa progression.

Toutefois, les paramètres de l'expérience virtuelle que nous avons envisagés (modalités de l'immersion, chaînes d'apprentissage, dynamiques motivationnelles, niveau d'attitude ludique, briques *gameplay* employée) ne semblent pas intrinsèquement déterminants de la manière dont va s'élaborer et s'activer le capital vidéoludique. En effet, l'impulsion motivationnelle ne définit pas la manière dont le joueur apprend et joue puisque le *play* en tant qu'espace d'apprentissage informel peut lui-même générer de nouvelles dynamiques motivationnelles en fonction des affordances réalisées par le joueur. C'est notamment le cas de Jordan qui crée des espaces de *play* dans des logiciels de création qui ne sont, a priori, pas des jeux : les apprentissages – qui sont pour lui des activités ludiques – qu'il réalise pour perfectionner son art sont directement impulsés par les interactions qu'il crée avec ceux qui le suivent.

Le niveau d'attitude ludique ne semble pas non plus déterminant des apprentissages qui seront réalisés par le joueur. Par exemple, bien que Maxime se situe au niveau 4 (il se réapproprie le jeu pour opérer des pratiques économiques), ses actions se résument à une routine fixe (*farmer*, *craft*, acheter, vendre). Adeline, qui se situe à un niveau 2 (compréhension et manipulation des règles du jeu), a un large panel d'actions complexes : elle correspond virtuellement, expérimente des techniques de stylisme, étudie les insectes, exporte hors du jeu des idées de décoration...

À la lumière de nos données, l'hypothèse que la voie immersive empruntée par le joueur définisse certains moments d'apprentissage paraît également moins pertinente : en effet, la voie immersive ne détermine pas forcément les apprentissages qui seront réalisés. Par exemple, par l'immersion anthropologique, si The.Killer développe effectivement des compétences sociales

(entraide, solidarité, coordination...), Lün, lui, ne profite pas d'un tel bénéfice puisqu'il ne fait que puiser dans les ressources des autres sans interagir avec eux. De même, Maxime n'envisage les autres joueurs que comme des ressources qui vont être utiles aux objectifs qu'il cherche à réaliser. L'action du joueur est donc davantage déterminante. Par ailleurs, il semblerait, eu égard à nos données, que plus l'accent est mis sur une certaine modalité de l'immersion, moins les possibilités que confère une autre voie sont exploitées. Par exemple, chez Maxime, le primat de la performance l'emporte sur l'envie et le besoin de partager son expérience. The.Killer accorde tant d'importance à ses interactions avec ses amis que les objectifs du *game* passent au second plan : le jeu n'est qu'un terrain où le *play* sert avant tout une pratique sociale partagée. Lün, lui, est tellement focalisé sur la maîtrise de l'algorithme du jeu qu'il ne prend pas la peine d'accéder au contenu culturel qui est pourtant à sa portée.

Par contre, nos résultats et les explications ci-dessus montrent que la manière dont l'expérience virtuelle figure une situation d'apprentissage informel dépend plutôt de la manière dont les dynamiques motivationnelles du joueur, les modalités de son immersion, ses chaînes d'apprentissage et les briques *gameplay* qu'il emploie se mettent en processus. En effet, c'est la manière dont ces éléments s'agencent qui va impacter l'élaboration et la mobilisation du capital vidéoludique et qui va définir l'expérience virtuelle en tant que situation d'apprentissage. Ces facteurs ne déterminent donc pas l'expérience virtuelle mais s'inter-déterminent pour générer une situation d'apprentissage. Les cartographies en annexe 4 en sont d'ailleurs très démonstratives. En outre, cet argument justifie de manière plus pertinente le fait que l'expérience virtuelle en tant que situation d'apprentissage varie d'un joueur à l'autre puisque le *play* correspond à une configuration personnalisée de ces facteurs. Par ailleurs, les portraits d'Hugo et de The.Killer montrent que plus des modèles variés se rencontrent, plus les sociabilités peuvent augmenter : comme chaque joueur d'une même communauté possède sa propre expérience mais est relié à d'autres par une pratique commune, l'expérience partagée, pour se réaliser, implique un besoin de coordination et donc de socialisation des expériences personnelles.

Ce n'est donc pas tant l'expérience virtuelle qui définit les apprentissages potentiellement réalisables : ce sont plutôt les apprentissages et les ressources

mobilisées par les joueurs qui donnent sens à l'expérience. Dès lors, partant de ce nouveau constat et en croisant les données récoltées à travers nos entretiens, nous pouvons distinguer quatre pôles qui mettent en tension la posture du joueur par rapport aux apprentissages qu'il réalise et aux ressources qu'il mobilise. La première tension oppose une posture « poétique » (marquée par le primat de la créativité qui reste toutefois gouvernée par certains codes) à une posture « fonctionnaliste » (marquée par le besoin de donner une fonction aux apprentissages réalisés et mobilisés dans le *play*). La seconde tension oppose une posture « participationniste » (où le joueur participe activement à une communauté de pratiques et où il partage son expérience avec d'autres joueurs) à une posture « égocentriste » (où le joueur est centré sur lui-même et gouverné par des objectifs qui ne concernent que lui). Détaillons ces tensions en nous appuyant sur nos résultats.

### *Posture poétique vs fonctionnaliste*

Premièrement, le joueur peut se situer entre un pôle « poétique » et un pôle « fonctionnaliste ». Plus le joueur se rapproche du pôle poétique, moins il a besoin d'actualiser son capital vidéoludique dans le cadre primaire. Toutefois, ses apprentissages restent gouvernés par certains codes d'une pratique créative et culturelle qui pourrait s'ancrer dans le cadre primaire (pensons à Adeline qui expérimente dans le jeu des techniques d'art de vie, de stylisme et de mode). Dans ce pôle, le *play* est avant tout un lieu où s'exprime la créativité et où le joueur s'affranchit des règles du *game* jusqu'à le détourner dans une nouvelle pratique. Le joueur n'a donc pas besoin d'en connaître toutes les règles puisqu'il se les réapproprie dans des objectifs qui ne sont pas forcément ceux dictés par le jeu (c'est le cas de Jordan qui utilise les possibilités du *game* pour ses réalisations personnelles). Par contre, plus le joueur se rapproche du pôle fonctionnaliste, plus il confère à ses apprentissages une certaine utilité (et donc une certaine réalité) dans le cadre primaire. Les éléments du *game* peuvent être détournés dans une pratique « professionnalisante » du *play* (comme Maxime qui mue le *play* en pratique économique) : le *game* devient, en ce sens, un outil de travail (c'est le cas chez The.Killer dont le sérieux voué à son métier amateur de bêta-testeur instrumentalise le jeu). L'avatar et les autres joueurs sont, dans cette optique, des

ressources pour l'activité (chez Maxime, ils sont comme des opérateurs attachés à une fonction précise). La minutie, le sens du détail et de l'observation mobilisent l'attention du joueur qui développe un métalangage autour du jeu et qui établit essentiellement ses stratégies par essai-erreur. Par ailleurs, le *play* est régi par une série de routines et les apprentissages du joueur doivent obéir à un certain pragmatisme : « les conséquences sont dépourvues de signification tant qu'elles ne sont pas rapportées à l'action qui en est l'origine » (Dewey, 2005, para. 1) ; par exemple, dans les apprentissages de Maxime, les nouvelles ressources ont toujours pour finalité l'enrichissement. L'apprentissage passe dès lors par une connaissance affinée du système du *game* et vise la capacité d'en employer l'algorithme pour atteindre la performance visée (Lünn en est un exemple prototypique).

### *Posture participationniste vs égocentriste*

Deuxièmement, le joueur peut se situer entre un pôle « participationniste » et un pôle « égocentriste ». Plus le joueur se rapproche du pôle participationniste, plus son engagement personnel est marqué par son appartenance à une communauté de pratiques dont les codes modalisent ses apprentissages à l'intérieur du *play*. Ces apprentissages lui permettent d'intégrer la communauté et la mutualisation des ressources assure la pérennité et le développement du groupe. Le *play* est un espace de rencontres qui se prolonge en participant à des forums (The.Killer, par exemple) ou à d'autres pratiques (la correspondance pour Adeline). Ces pratiques impliquent une série d'apprentissages collatéraux et le développement de compétences sociales. Dans cette dynamique, « les joueurs ne cherchent pas à répéter la victoire, mais le chemin qui y mène » (Boutet, 2008, p. 215) : pour ce faire, des techniques de coordination sont nécessaires (à l'instar d'Hugo et de ses amis). En outre, plus le joueur s'approprie les ressources de la communauté, plus les actions en son sein sont nombreuses ; et plus les actions sont nombreuses, plus les possibilités d'amorcer de nouvelles pratiques augmentent. Par contre, plus le joueur se rapproche du pôle égocentriste, plus il est isolé dans sa pratique du *play* (c'est le cas de Lünn) : dans un souci de performance, ses apprentissages sont dès lors orientés vers une recherche de maîtrise individuelle du *game*. Dans cette perspective, et comme le montre également le portrait de Maxime, l'action du joueur est orientée vers la recherche

et la mise à l'épreuve de stratégies qui vont lui permettre d'atteindre l'objectif le plus rapidement possible, le *play* étant gouverné par le primat de la performance. La voie immersive la plus empruntée est l'immersion phénoménologique qui vise prioritairement l'incorporation des règles du *game*. Le joueur se supervisant lui-même, l'accent est mis sur l'accumulation de biens « personnels » ou de titres dont la valeur relative influe sur l'image qu'a le joueur de lui-même. En outre, la focalisation sur le *game* restreint les possibilités du *play* (surtout au niveau des sociabilités, à l'instar de Lün).

### La double posture du joueur

Tout joueur peut se situer entre ces pôles en fonction de ses pratiques et des actions qu'il réalise dans le *play*. Ce positionnement est également conduit par certains facteurs contextuels que nous avons mis en exergue dans les différents portraits élaborés (situation familiale, cercle d'amis, scolarité, loisirs...). Puisque pour un même jeu, plusieurs expériences sont possibles, le joueur peut se déplacer sur les différents pôles de ce modèle en fonction des modalités de son expérience. Et puisque plusieurs joueurs peuvent avoir une pratique différente d'un même jeu, tous ne se positionneront pas forcément de la même manière (ce qui, dans le cas d'une socialisation, impliquera une coordination). À titre illustratif, si nous appliquons cette polarisation à notre échantillon, nous obtenons la distribution suivante :

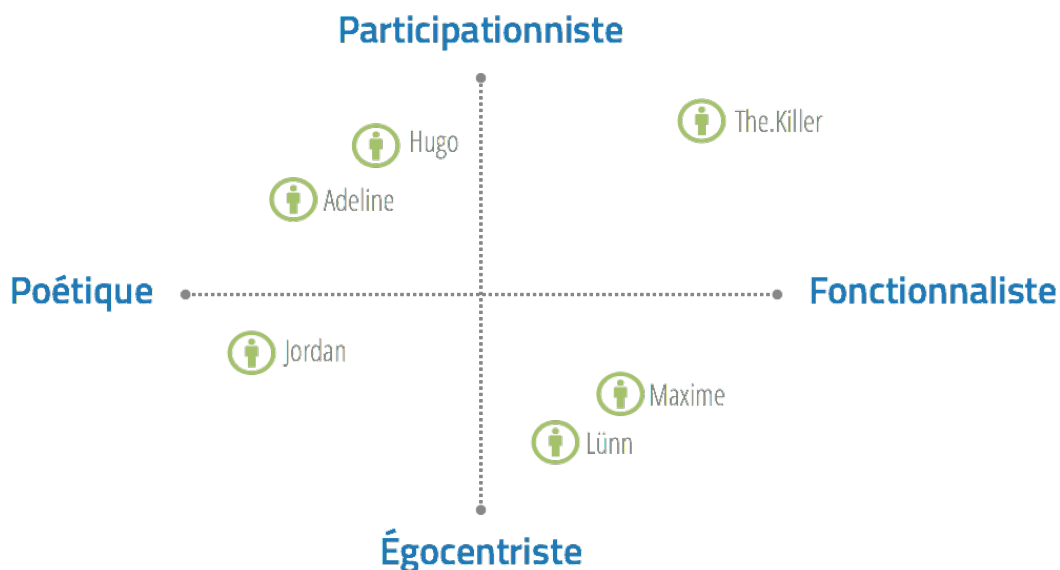


Figure 12 - Distribution de notre échantillon selon les postures du joueur

Cette double situation du joueur modalise ses actions dans le jeu et l'expérience qu'il en retire. Par exemple, pour un fonctionnaliste-égocentriste (Maxime et Lünne), les résultats du *play* doivent se traduire *in game* par une certaine rentabilité de l'investissement qu'il fournit, parce c'est justement l'effort fourni qui détermine le résultat obtenu. Plus la rentabilité *in game* est importante, plus le *flow* du *play* est susceptible d'émerger et d'être maintenu. Pour le fonctionnaliste-participationniste (The.Killer), si le *play* est dirigé vers un objectif spécifique qui revêt une certaine réalité, le plaisir provient davantage de l'expérience qu'il a partagée avec ses pairs pour l'atteindre. Chez le poétique-égocentriste (Jordan), la satisfaction dépend de l'image qu'a le joueur de lui-même à travers celle que lui renvoient le niveau de ses pratiques créatives et la réception de celles-ci par les autres. Pour le poétique-participationniste (Hugo et Adeline), le plaisir provient davantage du caractère situé de la pratique créative qui est partagée par d'autres participants : c'est moins la finalité que la participation à l'activité qui donne satisfaction au joueur.

L'avantage de situer le joueur sur ces pôles est de pouvoir, dans une certaine mesure, anticiper la manière dont il va élaborer son capital vidéoludique et en mobiliser les ressources. De plus, puisque nos résultats ont fait ressortir une association entre les apprentissages à réaliser *in play* et ceux à mettre en œuvre dans le cadre primaire, identifier les besoins d'apprentissage de l'individu en tant que joueur peut révéler ses besoins d'apprentissage dans un cadre plus formel. En outre, comme ces combinaisons tiennent compte de la mise en processus des chaînes d'apprentissage, des modalités de l'immersion, des dynamiques motivationnelles, du niveau d'attitude ludique et des briques *gameplay* employées, elles partagent des affinités avec des catégories d'apprentissages susceptibles d'être réalisés. Il s'agit bien d'affinités loin d'être déterminantes. De même, l'« appartenance » à une zone n'annihile pas les possibilités d'apprentissage d'une autre zone. En effet, puisque ces pôles sont sous tension, l'idée est plutôt qu'à un moment précis de son expérience, le joueur est susceptible de réaliser et de mobiliser de manière plus récurrente les apprentissages de la zone où il se situe. Pour autant, il peut également réaliser et

mobiliser des apprentissages de la zone opposée, même s'ils seront moins prégnants :

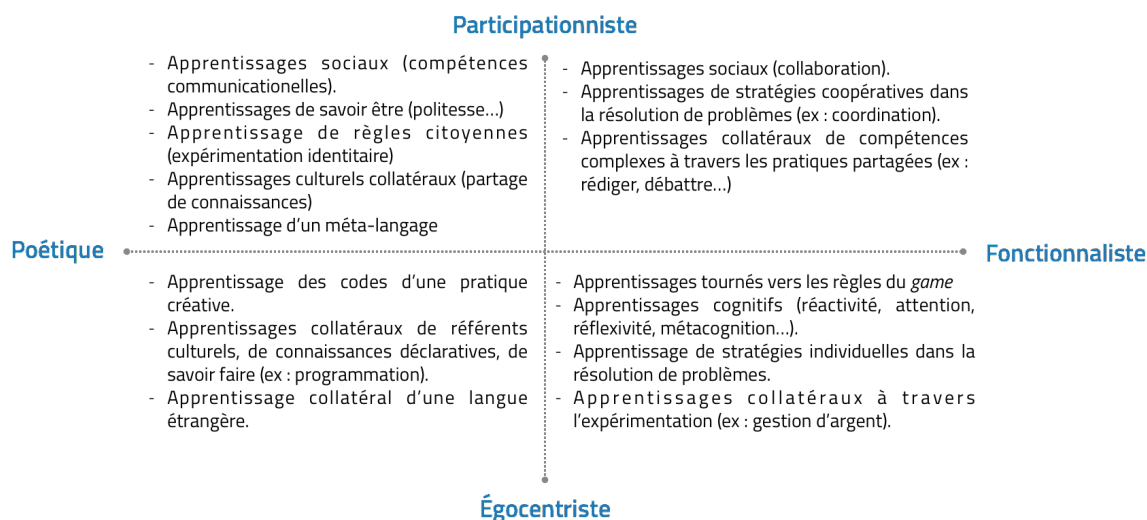


Figure 13 - Affinités entre postures des joueurs et apprentissages possibles

### *Prolongement de la réflexion : implications pédagogiques*

Si la recherche en sciences de l'éducation se focalise de manière trop réifiante sur le *game*, les pratiques des joueurs lui resteront méconnues. Or, nous postulons qu'oblitérer le caractère situé de l'apprentissage à travers le *play* revient à diminuer subséquemment le potentiel éducatif du *game*. Ainsi, un déplacement de l'attention vers le *play* permettrait de réfléchir à des moyens concrets de rendre efficaces, dans un cadre d'apprentissage formel, les apprentissages en jeu dans l'expérience virtuelle des joueurs.

On peut dès lors s'interroger sur ce qui, dans les entrailles du *flow* et peut-être à leur insu, engage les jeunes à apprendre lorsqu'ils se trouvent en contexte d'apprentissage informel. Si l'on se base sur l'exemple des jeux vidéo, les données que nous avons récoltées apportent quelques éléments de réponse. En effet, immergés dans le *play*, les joueurs reçoivent souvent un feedback immédiat qui prolonge l'action et les amène à modifier leurs *patterns* en cas d'échec. De même, ces situations d'apprentissage informel sont souvent des situations où la créativité a droit de cité et où la mutualisation des ressources est une possibilité quasi permanente parce qu'elle est délivrée de tout cloisonnement disciplinaire. Ces situations se font souvent le lieu d'interactions riches et spontanées et muent

la résolution de problème en un défi qui peut être surmonté individuellement ou collectivement. De plus, ces situations se formalisent autour des pratiques des jeunes et des outils qu'ils manipulent au quotidien, ce qui leur confère de l'authenticité. En outre, ces situations mettent naturellement en avant l'autonomie de l'apprenant : il doit apprendre à rechercher et à utiliser des tutoriels qui correspondent à ses besoins, lui donnant un sentiment de contrôle sur son apprentissage tout en lui laissant la possibilité de le personnaliser. Cette autonomie peut l'amener à demander de l'aide où et quand il le souhaite ; à son tour, il peut ensuite devenir le guide d'un moins expert : à ce moment, l'apprentissage devient avant tout affaire de relations humaines. De même, nos données montrent qu'une heure de jeu catalyse une kyrielle d'activités qu'une journée complète de cours ne parvient que rarement à solliciter. Par ailleurs, dans ces situations d'apprentissage informel, ce sont les joueurs qui attribuent un caractère sérieux à l'activité ludique, par essence frivole. Ils se composent des rôles, se fixent des objectifs qu'ils modifient en fonction de leurs expériences : c'est à travers ce qu'ils vivent qu'ils entrevoient des possibilités d'apprendre. Apprendre devient alors à leurs yeux un moyen d'accomplir de nouvelles actions qui prolongent de facto l'activité. À cet égard, le *play* affiche également une certaine flexibilité : en cas de *burnout*, le joueur peut chercher et choisir d'autres chemins pour atteindre un objectif manqué ou jusqu'alors inatteignable. La transgression est même un droit et une possibilité que les joueurs peuvent exploiter. Enfin, n'oublions pas le simple plaisir que jouer procure, ce plaisir trouvant notamment sa source dans la satisfaction qu'éprouve le joueur quand il maîtrise et exploite ce qu'il a appris. La dimension émotionnelle occupe également un rôle majeur : le joueur peut être attaché à son avatar, ce qui favorise l'adhésion et le soin apporté l'action. Cette dimension émotionnelle peut d'ailleurs avoir un effet thérapeutique : par exemple, l'isolement relationnel de Lünne le conduit à s'isoler dans le *game* pour construire à travers le *play* une image plus positive de lui-même ; pour The.Killer, le *play* est le lieu où il va pouvoir expérimenter des sociabilités que sa situation *in real life* ne permet pas.

D'une certaine façon, on retrouve ces bases du *design* vidéoludique dans la forme scolaire : dans toute séquence d'apprentissage formel, un enseignant prévoit un dispositif avec un devoir faire (les objectifs à atteindre, les

compétences à développer) pour lequel il anticipe les outils théoriques et pratiques à mobiliser (pouvoir faire), auxquels il entraîne ensuite les élèves (savoir faire) si ceux-ci acceptent d'apprendre (vouloir faire). Cependant, dans les faits, le cycle de l'apprentissage est dévié, ce qui rend difficilement réalisables les éléments identifiés dans les atouts du jeu vidéo :

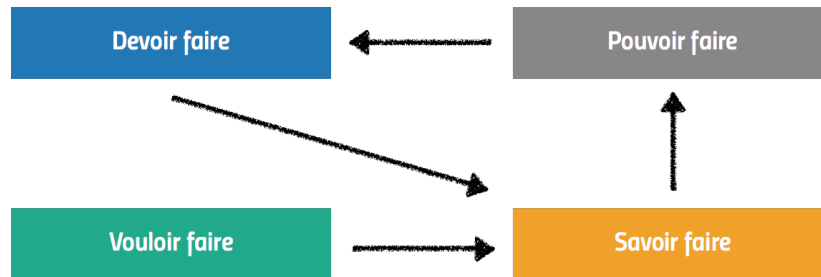


Figure 14 - *Design pédagogique traditionnel*

En effet, de nombreux *designs* pédagogiques, ancrés dans un système de pilotage par les résultats, sont orientés d'abord sur les résultats, le devoir faire. Dès lors, s'intégrer à la culture scolaire revient à accepter (vouloir faire) de prouver de manière permanente sa maîtrise des compétences par le biais, notamment, des évaluations dont la réussite est nécessaire pour progresser dans le cursus. À cette fin, le *design* pédagogique traditionnel prévoit des outils à mobiliser qui sont d'ailleurs imposés par décrets politiques. L'enseignant va servir d'interface pour guider les élèves à maîtriser ces outils (savoir faire) afin de satisfaire aux critères de réussite (devoir faire). Si les critères sont satisfaits, l'élève est obligé de passer au « niveau » suivant, sans quoi il se retrouve bloqué dans son cursus. Ainsi, dans la culture scolaire, l'élève est obligé de suivre l'histoire d'un « client idéal » (Draelants & Ballatore, 2014) qui lui donne peu d'emprise sur son expérience d'apprenant si ce n'est celle d'être capable de satisfaire aux exigences de réussite pour évoluer dans son curriculum scolaire et d'intégrer (ou de posséder...) dans son capital culturel les ressources nécessaires à celle-ci. De même, l'apprenant n'a aucune emprise sur la forme scolaire et son expérience n'est que rarement prise en compte dans les réformes du système.

La forme scolaire semble donc à l'opposé de celle des apprentissages informels tels que réalisés dans l'expérience virtuelle. Par exemple, les feedbacks sont loin d'être immédiats : la régulation rétroactive, qui a souvent lieu après

l'évaluation, ne permet pas d'éviter un éventuel échec puisqu'il est déjà établi. Les *patterns* fragiles sont alors généralement maintenus ou complètement délaissés par les apprenants, ce qui en restreint l'utilisation dans d'autres situations. Les enseignants, souvent opprimés par les impératifs des programmes et les obligations administratives, valorisent peu la créativité au profit de parcours préétablis qui sont censés guider les élèves vers des objectifs fixés arbitrairement à l'avance. Peu de moments sont consacrés au partage des ressources entre élèves et les travaux de groupes sont souvent orientés vers un objectif de production à partir d'outils mis à leur disposition et qu'ils doivent compiler. Les interactions sont souvent régies par des rôles spécifiques (qui forcent un système de coordination sans pour autant en faire apprendre les mécanismes) et des règles qui rendent difficiles la spontanéité des initiatives. La mise en commun des productions est souvent davantage affaire de juxtaposition que de co-construction.

De plus, par sa forme, l'école est un lieu de cloisonnement disciplinaire qui cadenas une amplification des apprentissages telle qu'elle a lieu dans des contextes informels. Dans chaque discipline, la résolution de problème se fait isolément : l'autonomie de l'individu se résume souvent à poser des questions et à exploiter les ressources que l'enseignant a mis à sa disposition sans vraiment lui laisser l'espace de disposer de celles qui lui sont propres. Le professeur se fait souvent guide : ses consignes et ses parcours conditionnent l'apprentissage de l'élève, souvent assis, silencieux et peu dans l'action. Celui-ci a donc peu de contrôle sur son apprentissage et le personnalise difficilement, la différenciation discriminant généralement ses fragilités. De même, la transgression, qui peut déboucher dans des contextes informels sur des pratiques créatives, se solde souvent à l'école par l'échec ou la sanction.

Cependant, si nous en avons grossi les traits, le tableau est loin d'être tout noir : dans notre cadre théorique, nous avons présenté quelques propositions didactiques où des enseignants tentent un changement de paradigme. Aujourd'hui, ils profitent des réseaux sociaux (notamment *Twitter*) pour partager leurs expériences et parviennent même à fédérer des collectivités qui participent à la diffusion et à l'élaboration de ces nouvelles pratiques. Toutefois, la confrontation de la forme scolaire à celle d'une situation d'apprentissage informel explorée dans ce mémoire montre à quel point notre École reste très désynchronisée des cultures

qui l'entourent. Cependant, si la limite de la forme scolaire réside clairement dans sa structure, le déploiement de nouvelles approches pédagogiques de la part des enseignants permettrait de la modifier « de l'intérieur ». De telles approches gagneraient en plus-value si elles intégraient les leviers de certaines pratiques culturelles partagées par les jeunes.

Dans le cadre de notre objet d'étude, une stratégie consisterait moins à utiliser le jeu vidéo en classe qu'à donner la possibilité aux apprenants de subordonner les ressources (incorporées et opérationnelles) de leur capital vidéoludique aux ressources qu'ils doivent incorporer dans leur capital culturel (et qui font l'objet d'un objectif d'apprentissage). C'est, par exemple, le cas d'Adeline qui a réalisé un herbier, tâche pourtant classique, en exploitant les matériaux de son jeu vidéo (les insectes). Dans l'idée, le dispositif pédagogique n'apparaît plus comme un leurre programmé à faire apprendre, mais figure un espace qui offre de nouvelles possibilités d'apprendre grâce à la marge de liberté laissée à l'élève. En effet, puisque, selon le récit d'Adeline, son enseignante n'avait pas spécifié de procédure précise, cet espace de liberté a été pour elle l'occasion d'« expérimenter » les contenus du *game* : c'est ainsi qu'elle a appris que les insectes de son jeu existaient dans la réalité.

Cet espace de liberté se situerait entre l'élève et ce qu'il lui est possible d'apprendre. Cet espace est à la fois sémantique (l'apprenant détient déjà des ressources personnelles auxquelles il va pouvoir connecter les nouvelles ressources à incorporer), asémantisé (l'apprenant n'a pas encore établi de connexions entre ses ressources et celles qu'il doit incorporer) et à sémantiser (c'est l'apprenant qui va conférer un sens aux nouvelles ressources en activant les siennes). Plus concrètement, c'est un espace où l'élève pourrait activer les ressources de ses expériences personnelles. Par exemple, les activités d'écriture proposées à l'école pourraient s'ancrer dans les pratiques des jeunes qui, grâce aux technologies à leur disposition, n'ont jamais autant écrit qu'aujourd'hui. À titre illustratif, The.Killer, qui semble en décrochage scolaire, produit pourtant au quotidien des textes argumentatifs complexes à propos des jeux auxquels il joue. Son implication dans la tâche provient essentiellement du fait que son activité soit partagée avec ses pairs. Or, à l'école, la production est souvent un exercice solitaire soumis au regard critique de l'enseignant. Pourtant, l'écriture d'un texte –

ou toute autre activité de production – à plusieurs mains, à la faveur d'un projet proche des pratiques juvéniles et non simplement conduit en vue d'être évalué, est loin de représenter un dispositif complexe à mettre en place. Le motif du projet mérite aussi qu'on le replace au cœur même de l'apprentissage de l'élève : trop souvent relégué à l'état d'accessoire, sa réalisation suppose généralement un apprentissage déjà programmé par l'enseignant qui ne laisse aux élèves, dès lors, que peu d'espace d'expression. De même, un tel espace de liberté permettrait à des joueurs comme Lünne de prendre de la distance sur leurs propres pratiques pour investiguer d'autres contenus des jeux auxquels ils jouent (en les invitant, par exemple, à en explorer le fond historique).

En fait, l'apprentissage à l'école est rarement pensé comme une expérience personnelle et singulière : c'est un processus souvent universalisé à l'ensemble de la classe parce que tous les élèves « doivent » être menés d'un point A à un point B. Cette interprétation du principe d'égalité des chances et d'égalité des acquis, focalisée sur le point de départ et sur le point d'arrivée, est maladroite car, faisant fi du chemin qui les sépare, elle implique difficilement les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Aux yeux de ceux-ci, apprendre semble d'ailleurs souvent dénué de sens – surtout chez les élèves défavorisés – et apparaît comme une séquence linéaire qui fonctionne par accumulation. D'ailleurs, l'échec rend difficile l'ascension vers les étapes supérieures. Or, permettre à l'élève d'incorporer de nouvelles ressources en l'amenant à opérationnaliser, dans un contexte d'apprentissage formel, celles qu'il a déjà intériorisées dans ses expériences antérieures, permettrait de procéder par amplification des apprentissages. L'échec serait en ce sens moins fatal puisqu'il conduirait à établir de nouvelles connexions sans fragiliser toutes les chaînes d'apprentissage en amont.

Nous souhaiterions donner un exemple issu de notre pratique professionnelle pour illustrer notre propos. Dans le cadre du cours de français, nous avons proposé aux élèves une séquence sur le thème du fantastique. Lorsque les apprenants sont entrés en classe, le local était entièrement plongé dans le noir et décoré : des bougies, des ossements, des lambeaux ensanglantés, des araignées... créaient une ambiance motivant les élèves à en explorer chaque recoin. Ceux-ci devaient parcourir la classe en utilisant la lampe de poche de leur

téléphone pour découvrir différents éléments cachés (DVD, jeux vidéo, posters, romans, bandes dessinées, reproductions de peintures, mangas...). Un coin vidéo diffusait également en continu des bandes annonces de films fantastiques célèbres. Au fil de leur exploration, nous leur avons demandé de compléter un tableau sur le genre fantastique : il s'agissait de repérer les caractéristiques des personnages et du cadre spatiotemporel, les champs lexicaux, les thèmes abordés et la structure narrative. Ils pouvaient également utiliser leurs téléphones pour rechercher des informations sur Internet. En sous-groupes, ils devaient ensuite réaliser une carte heuristique commune qui synthétisait leurs découvertes. Ces cartes étaient alors utilisées comme grilles de lecture appliquées à des courts-métrages fantastiques que nous avons regardé tous ensemble. Par après, les élèves ont dû chercher chez eux un produit culturel et l'analyser avec leur grille. Une mise en commun s'est effectuée en classe où, par groupes de 4, les élèves se présentaient mutuellement les éléments qu'ils avaient travaillés. Ils ont ensuite organisé de petits stands et chacun voyageait d'un groupe à l'autre pour découvrir ce qui s'y trouvait, présenté par les « chefs de stand ». Enfin, à partir de journaux que nous avons apportés en classe, il a été demandé aux élèves de sélectionner dans la presse un fait divers et de le modifier en appliquant au moins trois motifs du fantastique. Ainsi, cette activité a transformé la classe en un espace d'expérience qui, en peu de temps, a mobilisé de nombreux apprentissages et proposé plusieurs activités variées. Les élèves ont pu manipuler divers objets et sont d'ailleurs passés par différentes zones de notre modèle de la double posture du joueur (voir page 136) : par exemple, ils ont analysé individuellement des éléments qui les entouraient dans le but de découvrir les caractéristiques du fantastique (fonctionnaliste-égocentriste), détourné un document en lui appliquant les codes du genre (poétique-égocentriste), collaboré pour créer des cartes conceptuelles communes et partager des pratiques de leur quotidien (fonctionnaliste-participationniste). À la lumière de ce modèle d'analyse, cette activité pourrait, bien sûr, être améliorée : par exemple, nos élèves auraient pu rencontrer (même par vidéoconférence) et interviewer des auteurs ou des spécialistes pour affiner leurs connaissances. De même, l'exercice d'écriture aurait pu être moins ciblé (nous aurions pu travailler sur d'autres produits culturels consommés par les jeunes et relevant d'un autre

genre littéraire, par exemple) et incarné dans un projet collaboratif (participationniste-poétique).

Les modèles d'analyse construits à partir des pratiques juvéniles (comme celui de la double posture du joueur que nous avons proposé ici) offrent donc des clés de lecture pour (re)penser nos dispositifs pédagogiques. Il ne s'agit pas tant d'appliquer à ceux-ci les codes des médiums autour desquels ces pratiques gravitent, mais d'en exploiter les ressources et les sociabilités (en ce compris les modes d'apprentissage) qui y sont en œuvre. Le rôle de l'enseignant apparaît là comme essentiel puisque, dans cette perspective, c'est lui qui balise l'espace où va circuler cette multitude de ressources : à lui d'aider l'apprenant à y établir des connexions pertinentes et opérationnelles, à se construire, en lui permettant de donner du sens à ses pratiques et à en exploiter les ressources dans les différents cadres de son expérience. À ce titre, les mondes virtuels et vidéoludiques regorgent de références culturelles, historiques ou même géographiques, auxquelles les joueurs accèdent par l'action (c'est Adeline qui découvre et fête la Saint-Patrick quand Lünne n'explore pas le fond documentaire sur l'Égypte qui est à sa portée). Ces mondes sont aussi élaborés selon des logiques mathématiques et physiques complexes et sont des lieux d'expérimentation identitaire. Puisqu'ils normalisent un état du monde (le capitalisme à travers la pratique de Maxime), laisser aux jeunes la possibilité de partager leurs expériences et de prendre du recul sur leurs propres pratiques apparaît dès lors comme une voie royale pour exercer leur esprit critique.

Dans cette vision de l'éducation qui emprunte son fondement au connectivisme, le produit de tout apprentissage informel (qui n'est donc plus forcément issu que de l'expérience vidéoludique) pourrait être activé en contexte scolaire pour réengager de nombreux élèves dans leur curriculum. Ce réengagement est nécessaire et s'illustre à travers l'exemple d'Adeline : alors que les sujets interviewés manifestent une certaine désaffection envers l'école, notre joueuse apprécie s'y rendre. Il est intéressant de constater que les possibilités d'action dans le contexte d'apprentissage formel où elle se trouve correspondent aux affordances qu'elles réalisent dans l'espace du *play* et qui se retrouvent aussi dans ses pratiques quotidiennes. L'hypothèse sous-jacente est que l'engagement à l'école dépendrait – en partie s'entend – d'une mise en adéquation des actions

possibles dans un contexte d'apprentissage formel avec celles d'une situation d'apprentissage informel (où l'apprentissage fait d'ailleurs partie intégrante de la pratique et figure une condition du *flow*) et celles des pratiques quotidiennes. Ainsi faut-il dépasser le simple débat de la nécessité pour l'enseignant de donner du sens aux apprentissages : il doit davantage s'appuyer sur les expériences vécues par les jeunes pour amplifier leurs ressources, afin qu'eux-mêmes trouvent du sens dans les activités qu'ils mènent à l'école, au quotidien. Si elle veut tirer parti de ces nouvelles « affordances pédagogiques » possibles, l'action enseignante ne doit donc plus être aussi isolée : par leur caractère pluridisciplinaire, un même univers vidéoludique peut servir de document d'analyse d'un point de vue mathématique, scientifique, géographique, littéraire, historique, économique... Cette pluridisciplinarité ne serait possible que par la rencontre des enseignants chargés de ces disciplines et à travers des projets communs (la conception d'une exposition, par exemple).

Ainsi, Crawford (1984), dans une analyse formelle des jeux vidéo, dit de ceux-ci que leur richesse réside dans leur structure : pour lui, loin de constituer une séquence linéaire d'événements que le joueur va déclencher, le médium fonctionne comme un assemblage de séquences que l'individu va réaliser librement. L'approche culturelle des jeux vidéo montre que les joueurs ont acquis un pouvoir aujourd'hui indéfectible sur le *game* : ils ont ainsi appris à se réapproprier les contenus de ce dernier à travers le *play*, où ils enchâssent leurs propres expériences qui figurent autant de nouveaux territoires à explorer. En les connectant à ceux d'autres joueurs, ces espaces intermédiaires n'ont de cesse d'évoluer : de nombreuses ressources et de nouvelles pratiques y circulent et s'y construisent. Par là même, les joueurs ont fondé une nouvelle culture de l'apprentissage qui devrait constituer, aux yeux et à l'esprit des pédagogues, une ligne de mire pour l'École de demain.

## V. Conclusion et perspectives

---

*Thank you, Mario ! But our princess is in another castle.*

(in *Super Mario Bros*, Nintendo, 1985)

À travers ce mémoire, nous avons cherché à comprendre comment l'expérience virtuelle d'un joueur pouvait figurer une situation d'apprentissage informel. Il a dès lors été moins question d'étudier le potentiel éducatif des jeux vidéo en tant qu'objets que de rechercher les possibilités d'apprendre au creux des pratiques qui gravitent autour de ce médium. Pour ce faire, nous avons déplacé le regard des sciences de l'éducation du *game* vers le *play* en mobilisant les nombreux apports des *play studies*. Ce positionnement théorique a permis de nous dégager du débat classique entre les auteurs de l'apocalypse (pour qui le jeu vidéo signe la mort de la connaissance) et les futurologues (qui voient dans les propriétés du jeu vidéo de nouvelles possibilités d'apprendre) pour repenser les liens qui existent entre jeu vidéo et apprentissage, en confondant les cultures dont ils relèvent. Dans cette perspective, l'apport de la notion de capital vidéoludique, en tant que nouveau point de connexion du capital culturel, a été utile pour saisir la manière dont le *play* se mue en un espace d'apprentissage riche et singulier.

Cet espace, c'est le joueur lui-même qui le sémantise en fonction de la manière dont s'agencent ses impulsions motivationnelles, les briques *gameplay* qu'il emploie, ses chaînes d'apprentissage et les modalités de son immersion (phénoménologique, narrative, anthropologique). Le *play* apparaît alors comme un lieu où se (re)configurent une multitude de ressources et où se structure une intelligence collective, dont les potentialités en terme de sociabilité et d'apprentissage s'amplifient en permanence. Puisque la culture scolaire et la culture vidéoludique partagent de nombreux référents et que les pratiques qu'elles encadrent peuvent être détournées chez l'une et chez l'autre, les ressources que les individus incorporent dans les différents cadres de leurs expériences peuvent être déconstruites puis opérationnalisées dans des contextes d'apprentissage variés qui leur prêtent de nouvelles significations, à condition que des affordances le

permettent. Autrement dit, le capital vidéoludique s'élabore et s'actualise à travers un rapport actif aux cultures où il est mobilisé.

En activant la notion de capital vidéoludique, les résultats de notre recherche montrent d'ailleurs que de nombreuses activités mobilisées dans la culture scolaire s'instituent, dans des contextes d'apprentissage informel, en pratiques culturelles qui les redéfinissent. Ces pratiques structurent des communautés où l'apprentissage est lui-même une activité engagée et partagée, qui favorise l'adhésion et qui procure du plaisir. Or, bien que le jeu vidéo ait intégré la culture scolaire, l'École semble peu exploiter toutes les ressources et les formes de sociabilité que les jeunes développent à travers leur expérience virtuelle. À nos yeux, ce manque s'explique notamment par la focalisation des sciences de l'éducation sur le *game*. En effet, au cours de ces dernières années, les recherches ont progressivement conduit à une gamification de l'apprentissage. Bien que celle-ci, en conférant à l'« apprendre » les codes du jeu, révèle des effets positifs incontestables sur l'apprentissage, elle n'est plus suffisante car elle annihile le caractère situé de l'expérience virtuelle. Et puisque la construction du capital vidéoludique se situe au cœur des pratiques qui cadrent l'expérience, faire fi de ces dernières revient à occulter les ressources qui s'y élaborent.

Dès lors, en nous enracinant dans l'inspiration des utopies de l'École de demain, osons ici, à la lumière de nos résultats et à l'appui de notre cadre théorique, l'ébauche d'un changement de paradigme qui détournerait le mouvement de gamification vers un mouvement de « playification » de l'apprentissage. D'un point de vue pédagogique, il s'agirait, selon les quelques pistes que nous avons avancées dans notre discussion, de ne plus penser l'École comme un espace où l'on met en œuvre des dispositifs pour forcer les élèves à incorporer du capital culturel, mais comme un espace où les jeunes pourraient disposer de leurs propres ressources pour construire ce dernier. Par « playification », nous entendons donc faire remonter les expériences et les activités des élèves se situant dans des espaces d'apprentissage informel (à l'instar du *play*) vers les cadres d'apprentissage formel. Dans la pratique, et c'est là que réside tout le défi, il ne s'agirait pas tant d'importer à l'école, telles quelles, les pratiques juvéniles. Il serait plutôt question de pouvoir en saisir les mécanismes

qui favorisent l'adhésion et l'engagement face à l'apprentissage, et de les utiliser comme leviers dans le curriculum scolaire des élèves. Ces leviers ne doivent pas être enclenchés dans la seule perspective de motiver les élèves à apprendre. Leur activation serait plutôt à considérer comme un moyen de connecter les ressources propres à chaque pratique afin d'amplifier les apprentissages réalisés et mobilisés. L'idée sous-jacente est, alors, d'amener ceux-ci à opérationnaliser à l'école les ressources dont ils disposent mais qui y sont souvent inertes, tout en leur offrant la possibilité d'activer les ressources construites à l'école dans leurs pratiques, pour ainsi reconfigurer leurs actions. En ouvrant l'École à la réalité des jeunes (dont la virtualité est un pan), elle deviendrait également un lieu où ces derniers pourraient élaborer un discours sur leurs pratiques. Ce moment d'arrêt jouerait d'ailleurs un rôle capital dans la formation citoyenne des élèves, qui doivent substituer l'adhésion aveugle à un certain état du monde par un regard critique sur ce dernier. En outre, la playification ne chercherait pas à individualiser de manière quasi clinique l'apprentissage (approche qui tend aujourd'hui à définir davantage l'élève par ses fragilités) ou de soulager l'effort d'apprendre en le déguisant : sa finalité serait de permettre aux jeunes d'exploiter les « talents » qu'ils ont développés au gré de leurs pratiques culturelles pour amplifier leurs apprentissages scolaires et inversement. En résumé, ce changement de paradigme résiderait dans le passage d'un modèle pédagogique de « mise à disposition de ressources » à celui d'un « pouvoir disposer de ses propres ressources ».

L'une des perspectives de recherche qu'un tel changement de paradigme implique consisterait à faire « remonter » dans les sciences de l'éducation les pratiques culturelles des jeunes et à identifier en quoi elles définissent de nouveaux modes d'agir, surtout au niveau des processus d'apprentissage qu'elles engagent. Notre contribution, grâce à l'apport de la notion de capital vidéoludique et par le biais de nos incursions au cœur du *play* des joueurs, n'a finalement rendu compte que d'un fragment de ces pratiques, pourtant déjà révélateur de leur potentiel. Par ailleurs, puisque ces pratiques culturelles ont de plus en plus tendance à être transmédiatiques, s'attacher à l'expérience que les jeunes partagent avec d'autres médiums permettrait d'étendre les cartographies que nous avons élaborées pour dégager de nouvelles implications pédagogiques. Cette approche permettrait d'ailleurs de parer le risque (sans doute déjà présent)

d'inégalité entre élèves si l'on venait à s'en tenir à un seul médium puisque tous ne détiennent pas les mêmes équipements ou les mêmes ressources culturelles.

Nous pensons, à cet effet, que les deux outils que nous avons construits dans ce mémoire pourraient être employés dans des incursions au cœur d'autres pratiques culturelles. D'une part, la grille d'analyse de l'expérience virtuelle, qui nous a servi de guide pour notre partie empirique (voir page 83), permettrait d'investiguer de nouvelles dimensions du capital culturel liées à différents médiums. Elle pourrait, par exemple, s'appliquer au rapport qu'entretiennent les jeunes avec les technologies, la musique, le cinéma, les séries, la littérature... Une analyse croisée de ces pratiques est importante puisqu'elles dialoguent entre elles et forment des constellations culturelles qui les redéfinissent mutuellement. Ce croisement permettrait, par ailleurs, d'appréhender de manière plus affinée la nouvelle culture de l'apprentissage que ces pratiques engagent. D'autre part, notre modèle de la double posture du joueur (poétique vs fonctionnaliste ; participationniste vs égocentriste) pourrait sans doute s'appliquer aux différentes pratiques à étudier pour identifier les nouveaux besoins en matière d'apprentissage dont elles sont porteuses. Ce modèle pourrait aussi devenir un outil utile à l'élaboration de cadres pédagogiques : chaque position impliquant un certain rapport à l'apprentissage, déplacer régulièrement le curseur de l'apprenant lui permettrait d'opérationnaliser ses ressources dans des contextes variés, amplifiant par là même ses possibilités d'action et le sens qu'il leur confère.

Notre conclusion peut sembler à contre-courant des dynamiques pédagogiques qui cherchent à tout prix à intégrer à l'apprentissage les nouveaux objets culturels consommés par les jeunes. Elle appelle plutôt à se détacher des propriétés de ces objets pour interroger plus en avant les pratiques qui gravitent autour. En effet, c'est au sein de celles-ci que se joue une nouvelle culture de l'apprentissage et non dans la transposition en contexte scolaire de leurs médiums. Dès lors, pour ponctuer ce mémoire et dans le dessein de lancer le lecteur en quête de cette princesse perdue qu'est l'École de demain, une invitation semble parvenir à point nommé. Dans l'enveloppe se trouve un message certes concis, mais qui engage à démarrer une nouvelle partie dans un monde ouvert encore inexploré : *let's play !*

## Bibliographie

---

- Aberkane, I. (2005). *Détournement du jeu vidéo à des fins pédagogiques : l'affect, l'acquisition de règle et la compréhension d'un système de règles*. Retrieved from [http://math.unipa.it/~grim/cieaem/cieaem57\\_aberkane\\_idriss.pdf](http://math.unipa.it/~grim/cieaem/cieaem57_aberkane_idriss.pdf).
- Alvarez, J. (2012). *Du jeu vidéo au serious game : approches culturelle, pragmatique et formelle*. (Doctoral dissertation). Université Toulouse II & III.
- Alves, D. (2011). Et un radar de l'armée devint la première console. *Game stories* (p.14). Paris : Trois couleurs.
- Amato, E.A. (2004). *Interculturalités en milieu numérique partagé : vers une citoyenneté ludique transnationale?* Retrieved from <http://www.omnsh.org/ressources/417/interculturalites-en-milieu-numerique-partage-vers-une-citoyennete-ludique>.
- Amato, E.A. (2005). Reformulation du corps humain par le jeu vidéo : la posture vidéoludique. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 299-323). Paris : L'Harmattan.
- Amato, E. A. (2006). *Immersion dans un monde virtuel : jeux vidéo, communautés et apprentissages*. Retrieved from <http://www.omnsh.org/ressources/434/immersion-dans-un-monde-virtuel-jeux-video-communautés-et-apprentissages>.
- Bartle, R. (2003). *Designing Virtual Worlds*. Londres : Macmillan.
- Bavelier, D. & Cardoso-Leite, P. (2012). Quand le jeu vidéo d'action rend le cerveau plastique. *La Fabrique des jeux vidéo. Au cœur du gameplay*, 138-141. Paris : éditions de La Martinière.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179(2), pp. 95-128. Retrieved from [www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-2-page-95.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2012-2-page-95.htm).
- Berry, V. (2008). Communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de formation - Analyses*, 54, 11-47.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La Revue*

- canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2), 1-14. Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/606/313> .
- Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Berry, V. & Brougère, G. (2002). *Play and virtual communities*. Retrieved from [http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/play\\_internet.pdf](http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/play_internet.pdf).
- Berry, V., Coavoux, S., Ter Minassian, H. & Rufat, S. (2012). Qui sont les joueurs de jeux vidéo en France ?, *La fabrique des jeux vidéo. Au cœur du gameplay*. Paris : Editions de la Martinière, 172-177.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3. Retrieved from [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069).
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Boutet, M. (2012). Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques. *Réseaux*, 173, 174(3), 207-234. doi : 10.3917/res.173.0207.
- Brougère, G. (2005). Jouer/apprendre. In C. Delory-Momberger, *L'orientation scolaire et professionnelle*. Retrieved from <http://osp.revues.org/1033>.
- Brougère, G. (Ed.). (2015). *Penser le jeu*. Paris : Nouveau Monde éditions
- Cario, E. (2011). *Start ! : La grande histoire des jeux vidéo*. Paris : La Martinière.
- Caune, J. (1999). *La médiation culturelle : une construction du lien social*. Retrieved from <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/index.php>.
- Cdv, Debbache, K., Genvo, S., Triclot, M. (2013, augustus 8). *Le Narrative Design* [video file] Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=gfd4Gm0rNkw>.
- Crawford, C. (1984). *The Art of Computer Game Design*. New York : McGraw-Hill.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Pocket.
- Cook, D. (2012). Apprendre. *La Fabrique des jeux vidéo. Au cœur du gameplay*, 127-137. Paris : éditions de La Martinière.
- Delbouille, J. (2013). *Le jeu vidéo, un médium en voie de légitimation ? Etude de réception auprès du grand public en Belgique francophone* (Master's thesis). Université de Liège, Liège.
- Delvaux, B. (2015). *Une tout autre École*. Louvain-la-Neuve : Girsef.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 9, 83-91. doi : 10.4000/traces.204.
- Dhen, G. (2012). Un ethnographe en Azeroth : particularités et enjeux d'une ethnographie menée dans un monde virtuel. *Uzuance*, 2, 25-33. Retrieved from <http://www.patrimoineculturel.cfwb.be/index.php?id=11559>.
- Donnat, O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*. Paris : La Découverte.
- Downes, S. (2007). *What Connectivism is*. Retrieved December 5, 2015 from <http://halfanhour.blogspot.be/2007/02/what-connectivism-is.html>.
- Draelants, H. & Frippiat, D. (2006), Jeux vidéo et violence : questionnement d'un lieu commun médiatique, *Les Politiques sociales*, 1, 2, 61-72.
- Draelants, H. & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.
- Ducheneaut, N., Yee, N., Nickell, E. & Moore, R. J. (2006). « Alone Together ? » Exploring the Social Dynamics of Massively Multiplayer Online Games. *Chi 2006*, 407-416. Retrieved from [http://www.nickyee.com/pubs/Ducheneaut,%20Yee,%20Nickell,%20Moore%20-%20Alone%20Together%20\(2006\).pdf](http://www.nickyee.com/pubs/Ducheneaut,%20Yee,%20Nickell,%20Moore%20-%20Alone%20Together%20(2006).pdf).
- Eloy, F. (2010). Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège. *Actes du colloque Enfance et cultures. Regards des sciences humaines et sociales*. Retrieved from <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/eloy.pdf>.
- Farah, J. (2000). Why Iraq's buying up sony Playstation 2s. *World News Daily*. Retrieved from <http://www.wnd.com/2000/12/7640/>.

- Faucheur, B. (2010). Les malaisés dans la culture, ou, le geek n'est pas canon. *Lignes de fuite, 1*. Retrieved from [http://www.lignes-de-fuite.net/article.php3?id\\_article=128](http://www.lignes-de-fuite.net/article.php3?id_article=128).
- Fortin, T., Mora, P. & Trémel, L. (2005). *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- Fournier, M. (2000). Un siècle d'éducation nouvelle. *Sciences humaines, 105*, 44-46.
- François, S. (2007). Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ?. *Agora/débats jeunesses, 46*, 58-68. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-4-page-58.htm>.
- Freinet, C. (1966). *Travail individualisé et programmation*. Editions de l'école moderne.
- Fuchs, M. (2014). Predigital precursors of gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Eds), *Rethinking gamification* (pp. 119-140). Lüneburg : Meson Press. Retrieved from <http://demo.meson.press/wp-content/uploads/2015/05/rethinking-gamification-raessens-the-ludification-of-culture.pdf>.
- Fugier, P. (2009). La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier. *Interrogations, 8*. Retrieved February 14, 2016 from <http://www.revue-interrogations.org/La-mise-en-oeuvre-d-un-protocole,172>.
- Genvo, S. (2005). Introduction : L'expression vidéoludique. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 7-23). Paris : L'Harmattan.
- Genvo, S. (2005b). Approches des jeux vidéo : jugements de valeurs et idéologies. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 97-114). Paris : L'Harmattan.
- Genvo, S. (2006). *Le game design de jeux vidéo : approche communicationnelle et interculturelle* (Doctoral dissertation). Université Paul Verlaine, Metz.
- Genvo, S. (2012, juin). La princesse est une bombe atomique. Approche ludologique du personnage de la princesse dans Braid. Paper presented at the colloque *Genre et jeu vidéo*, Lyon. Retrieved from <http://www.ludologique.com/publis/ColloqueLyonGS.pdf>.
- Georges, F. & Auray, N. (2012). Approche sémiopragmatique de l'espace de communication des machinima. *Revue des Interactions Humaines*

- Médiatisées*, 13(1), 3-36. Retrieved from [http://europia.org/RIHM/V13N1/RIHM13\(1\)2-Georges.pdf](http://europia.org/RIHM/V13N1/RIHM13(1)2-Georges.pdf).
- Glevarec, E., Macé, E. & Maigret, E. (2008). *Cultural studies : Anthologie*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Greenfield, P. & Zeitlin, E. (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux*, 67(12), 33-56.
- Grootaers, D. (2005). Les étapes de la démocratisation scolaire. *Le journal de l'alpha*, 148. Retrieved from [http://www.meta-educ.be/textes/etapes\\_democratisation.pdf](http://www.meta-educ.be/textes/etapes_democratisation.pdf).
- Grootaers, D. (2009, septembre). Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20<sup>ème</sup> siècle. Grandes étapes et chemins de traverse. Paper presented at the colloque *Lire et Ecrire : des causes de l'illettrisme*. Retrieved from [http://www.meta-educ.be/textes/etapes\\_democratisation.pdf](http://www.meta-educ.be/textes/etapes_democratisation.pdf).
- Grootaers, D. & Tilman, F. (2007). Panorama socio-historique des courants pédagogiques. *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, 187, 99-167.
- Guardiola, E. (2005). L'histoire que nous faisons vivre au joueur : la structure ludo-narrative. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 161-174). Paris : L'Harmattan.
- Guisset, M., Lapy, S. & Rouard, H. (2015). Les jeunes aux manettes : création d'un jeu vidéo par des gamers. In L. Caurrois (Ed), *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 7, 87-96.
- Guité, F. (2007). *Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme*. Retrieved November 19, 2015 from <http://www.francoisguite.com/2007/10/constructivisme-socioconstructivisme-et-connectivisme/>.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge
- Hock-Koon, S. (2012). Les affordances appliquées à l'absence d'apprentissage dans les jeux vidéo. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 13(1), 63-92. Retrieved from [http://europia.org/RIHM/V13N1/RIHM13\(1\)4-Hock-koon.pdf](http://europia.org/RIHM/V13N1/RIHM13(1)4-Hock-koon.pdf).
- Huizinga, J. (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

- Jarraud, F. (2008). *Notre cerveau est conçu pour l'action. Entretien avec Idriss Aberkane*. Retrieved from [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93\\_entretienidrissaberkane.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/pages/2008/93_entretienidrissaberkane.aspx).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York : New York University Press.
- Joyce, A & Gerhard, P. (Eds). (2009). *Quels usages pour les jeux vidéo en classe? Résultats complets de l'étude. Rapport final*. Bruxelles : European Schoolnet.
- Koster, R. (2013). *A theory of fun for games designer*. Sebastopol : O'Reilly.
- Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques*. Paris : Armand Colin.
- Lavergne Boudier, V. & Dambach, Y. (2010). *Serious game, révolution pédagogique*. Cachan : Lavoisier.
- Lebrun, M. (2014). *eLearn2, se former en ligne pour former en ligne*. Retrieved November 19, 2015 from <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=676>.
- Lemmonier, M. (2015). Écofiction au sein de l'univers Pokémon : des observations aux applications serious d'un jeu vidéo. In L. Caurrois (Ed), *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 7, 49-58.
- Letourneux, M. (2005). La question du genre dans les jeux vidéo. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 39-54). Paris : L'Harmattan.
- Levesque, J. & Lelièvre, E. (2011). *Creation and communication in virtual worlds*. En ligne [http://ener.ensad.fr/publicationsfichiers/VRIC\\_%20LEVESQUE\\_LELIEVRE.pdf](http://ener.ensad.fr/publicationsfichiers/VRIC_%20LEVESQUE_LELIEVRE.pdf).
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective*. Paris : Editions La Découverte.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture : rapport au conseil de l'Europe*, Paris : Odile Jacob.
- Mabillot, V. (2005). Les contours impermanents de la bulle ludique : positions du joueur de Game Boy et appropriation du game design. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 265-283). Paris : L'Harmattan.
- Mahieu, C. & Moens, F. (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation tout au long de la vie dans le discours et les

- pratiques européennes. *Education et société*, 12(2), 35-55. Retrieved from [www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-35.htm](http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2-page-35.htm).
- Mangez, E. & Vanden Broeck, P. (s.d.). *Le rapport au savoir dans un monde qui s'accélère. Notes de travail*. Retrieved from [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/Eric\\_Mangez\\_Pieter\\_Vanden\\_Broeck\\_Le\\_rapport\\_au\\_savoir.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/Eric_Mangez_Pieter_Vanden_Broeck_Le_rapport_au_savoir.pdf).
- Mauco, O. (2005). Les représentations et les logiques politiques des jeux vidéo. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 117-135). Paris : L'Harmattan.
- Mendras, H. (1988). *La seconde Révolution française 1965-1984*. Paris : Gallimard.
- Mora, P. (2005). Derrière l'e-sport : un conflit d'experts de jeux réseaux compétitifs. In T. Fortin, P. Mora & L. Trémel (Eds), *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux* (pp. 25-122). Paris : L'Harmattan.
- Natkin, S. (2005). Les jeux de demain : télévision ou cinéma interactif? In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 27-37). Paris : L'Harmattan.
- Neveu, E. (2013). Les sciences sociales doivent-elles accumuler les capitaux ?, *Revue française de science politique*, 63 (2), pp. 337-358.
- Neveu, E. & Mattelart, A. (2008). *Introduction aux cultural studies*. Paris : La Découverte.
- Newman, J. (2008). *Playing with videogames*. Londres : Routledge.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve: Éditions Academia.
- Pasquier, D. (2005). *La culture des lycéens*. Paris : Autrement.
- Pearce, C. (2006). Communities of Play: The Social Construction of Identity in Persistent Online Game Worlds. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds), *Second Person: Role-Playing and Story in Games and Playable Media*. Cambridge : The MIT Press. Retrieved from <http://homes.lmc.gatech.edu/~cpearce3/PearcePubs/PearceSP-Final.pdf>.
- Peyron, D. (2013). *Culture geek*. Paris : Editions FYP.
- Philippette, T. (2009). *Du ludosocial au socioludique*. Retrieved from <http://www.omnsh.org/ressources/394/du-ludosocial-au-socioludique>.

- Philippette, T. (2014). *Une étude des activités de coordination des joueurs de jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (MMORPG)* (doctoral dissertation). Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve.
- Philippette, T. (2014b). Gamification : rethinking « playing the game » with Jacques Henriot. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Eds), *Rethinking gamification* (pp. 187-200). Lüneburg : Meson Press. Retrieved from <http://demo.meson.press/wp-content/uploads/2015/05/rethinking-gamification-raessens-the-ludification-of-culture.pdf>.
- Philippette, T. (2014c). *Une nouvelle ère de la gamification?* Retrieved from [https://www.academia.edu/16293401/Une\\_nouvelle\\_ère\\_de\\_la\\_Gamification](https://www.academia.edu/16293401/Une_nouvelle_ère_de_la_Gamification) —
- Piaget, J. (1973). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Nieslté.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Retrieved from [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf).
- Pires, A. (1997). *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales*. Retrieved from [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/quelques\\_enjeux\\_epistem\\_sc\\_soc/enjeux\\_episte\\_sc\\_soc.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/quelques_enjeux_epistem_sc_soc/enjeux_episte_sc_soc.pdf).
- Porcher, L. (2006). *Les médias entre éducation et formation*. Paris : Vuibert.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. Michigan : Simon & Schuster.
- Quinche, F. (2015). Le jeu vidéo, lieu d'apprentissage et de collaboration : l'exemple de Minecraft. In L. Caurrois (Ed), *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 7, 61-72.
- Raessens, J. (2014). The ludification of culture. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Eds), *Rethinking gamification* (pp. 91-114). Lüneburg : Meson Press. Retrieved from <http://demo.meson.press/wp-content/uploads/2015/05/rethinking-gamification-raessens-the-ludification-of-culture.pdf>.
- Rétaux, X. (2005). Immersion, présence et jeux vidéo. In S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (pp. 325-346). Paris : L'Harmattan.

- Rufat, S. & Ter Minassian, H. (2011). Les terrains de jeu vidéo comme terrain de recherche. *Carnets de géographie*, 2. Retrieved from [http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Terrain\\_02\\_02\\_Rufat\\_Terminassian.pdf](http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Terrain_02_02_Rufat_Terminassian.pdf).
- Rufat, S., Ter Minassian, H. & Coavoux, S. (2014). Jouer aux jeux vidéo en France. Géographie sociale d'une pratique culturelle. *L'espace géographique*, 4, 308-323.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play. Game design fundamentals*. Cambridge : MIT Press.
- Schugurensky, D. (2010). « Vingt-mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160. Retrieved from <http://rfp.revues.org/583>.
- Servais, O. (2012). Autour des funérailles dans World of Warcraft. Ethnographie entre religion et mondes virtuels. In J.-P. Delville (Ed), *Mutations des religions et identités religieuses* (pp. 231-252). Paris : Desclée. Retrieved from [https://www.academia.edu/9214127/Autour\\_des\\_funérailles\\_dans\\_World\\_of\\_Warcraft\\_Ethnographie\\_entre\\_religion\\_et\\_mondes\\_virtuels\\_In\\_Delville\\_J.P\\_dir\\_Mutations\\_des\\_religions\\_et\\_identités\\_religieuses\\_Mame-Desclée\\_2012\\_pp.\\_231-252](https://www.academia.edu/9214127/Autour_des_funérailles_dans_World_of_Warcraft_Ethnographie_entre_religion_et_mondes_virtuels_In_Delville_J.P_dir_Mutations_des_religions_et_identités_religieuses_Mame-Desclée_2012_pp._231-252).
- Siemens, G. (2005). *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved from [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm).
- Siemens, G. (2009). *What is connectivism ?* Retrieved December 5, 2015 from [https://docs.google.com/document/d/14pKVP0\\_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc/edit](https://docs.google.com/document/d/14pKVP0_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc/edit).
- Socket, G. & Kusyk, M. (2013). L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais. *Recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité*, 32(1), 75-91. Retrieved from <https://apliut.revues.org/3578>.
- Soyez, F. (2015). Serious gaming : détourner des jeux vidéo à des fins pédagogiques. *Vousnousils*. Retrieved July 30, 2015 from <http://www.vousnousils.fr/2015/02/10/serious-gaming-detourner-des-jeux-videos-a-des-fins-pedagogiques-562528>.
- Swalwell, M. (2015). *History of video games as history of technology ?* Retrieved February 8, 2016 from [https://www.academia.edu/17191622/History\\_of\\_Video\\_Games\\_as\\_History\\_of\\_Technology](https://www.academia.edu/17191622/History_of_Video_Games_as_History_of_Technology).

- Taylor, T.L. (2006). *Play between worlds. Exploring online game culture*. Cambridge : MIT Press.
- Ter Minassian, H., Rufant, S., Coavoux, S. & Berry, V. (2011). Comment trouver son chemin dans les jeux vidéo ? Pratiques et représentations spatiales des joueurs. *Espace géographique*, 3, 245-262. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2011-3-page-245.htm>.
- Therrien, C. (2014). Réapprendre à voir, réapprendre à agir. L'immersion vidéoludique entre concrétisation et irréalisation. *Figures de l'immersion*. Montréal : Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire. Retrieved from <http://oic.uqam.ca/fr/remix/reapprendre-a-voir-reapprendre-a-agir-limmersion-videoludique-entre-concretisation-et>
- Tisseron, S. (2008). *Qui a peur des jeux vidéo ?* Paris : Albin Michel.
- Tisseron, S. & Tordo, F. (2014). Présentation. Le virtuel, pour quoi faire ? Regards croisés. *Psychologie Clinique*, 37, p. 5-12.
- Trémel, L. (2005). Dialogues vidéo-ludiques. In T. Fortin, P. Mora & L. Trémel (Eds), *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux* (pp. 201-218). Paris : L'Harmattan.
- Triclot, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Paris : Editions La Découverte.
- Triclot, M. (2013). Game studies ou études du play ? Une lecture croisée de Jacques Henriot et de Jesper Juul. *Sciences du jeu*. Retrieved from <http://sdj.revues.org/223>.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- Vial, S. (2014). Pour introduire le « plaisir ». Pourquoi les appareils numériques sont ludogènes. *Interfaces numériques*, 1(3). En ligne [https://www.academia.edu/8753910/\\_2014\\_Pour\\_introduire\\_le\\_plaisir\\_Pour\\_quoi\\_les\\_appareils\\_nume\\_riques\\_sont\\_ludoge\\_nes\\_](https://www.academia.edu/8753910/_2014_Pour_introduire_le_plaisir_Pour_quoi_les_appareils_nume_riques_sont_ludoge_nes_).
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Voyé, L. (1998). Composantes de base définissant les trois périodes. *Sociologie. Construction du monde. Construction d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Yee, N. (2007). *Motivations of Play in MMORPGs. Results from a Factor Analytic Approach*. Retrieved from <http://www.nickyee.com/daedalus/motivations.pdf>.

## Table des figures

---

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 - Composantes motivationnelles des joueurs (Yee, 2007) .....                                                | 61  |
| Figure 2 - Briques <i>gameplay</i> selon Alvarez (2007).....                                                         | 70  |
| Figure 3 - Boucle d'apprentissage (Cook, 2012) .....                                                                 | 71  |
| Figure 4 - Exemple de boucle simple .....                                                                            | 72  |
| Figure 5 - Boucle simple appliquée au jeu <i>Super Mario Bros</i> .....                                              | 73  |
| Figure 6 - Boucle dérivée appliquée au jeu <i>Super Mario Bros</i> .....                                             | 73  |
| Figure 7 - Boucle complexe appliquée au jeu <i>Super Mario Bros</i> .....                                            | 73  |
| Figure 8 - Sémiotique du <i>gameplay</i> selon Genvo (2012).....                                                     | 75  |
| Figure 9 - Grille d'analyse de l'expérience virtuelle à travers le <i>play</i> .....                                 | 82  |
| Figure 10 - Articulation de nos hypothèses .....                                                                     | 84  |
| Figure 11 - Échantillon de notre étude .....                                                                         | 95  |
| Figure 12 - Distribution de notre échantillon selon les postures du joueur .....                                     | 146 |
| Figure 13 - Affinités entre postures des joueurs et apprentissages possibles .....                                   | 148 |
| Figure 14 - <i>Design</i> pédagogique traditionnel .....                                                             | 150 |
| Figure 15 - Cartographie de l'expérience virtuelle de Lünna en tant que situation<br>d'apprentissage informel .....  | 187 |
| Figure 16 - Cartographie de l'expérience virtuelle de Maxime en tant que situation<br>d'apprentissage informel ..... | 188 |
| Figure 17 - Cartographie de l'expérience virtuelle de The.Killer comme situation<br>d'apprentissage informel .....   | 189 |
| Figure 18 - Cartographie de l'expérience virtuelle d'Hugo comme situation<br>d'apprentissage informel .....          | 190 |
| Figure 19 - Cartographie de l'expérience virtuelle d'Adeline comme situation<br>d'apprentissage informel .....       | 191 |
| Figure 20 - Cartographie de l'expérience de Jordan comme situation d'apprentissage<br>informel.....                  | 192 |

## Glossaire et vidéoludographie

---

**Abandoware** : logiciel abandonné par l'éditeur (souvent parce qu'il ne rapporte plus d'argent). Il arrive que certains joueurs détournent ses contenus pour en prolonger l'expérience.

**Add-on** : extension qui ajoute du contenu à un jeu pour en augmenter la durée de vie (nouvelles quêtes et zones à explorer, nouveaux personnages...).

**Angry Birds** (Rovio Entertainment, 2009) : dans ce jeu, les joueurs doivent utiliser un lance-pierre pour lancer des oiseaux sur des cochons. Chaque oiseau a ses propres capacités, ce qui amène le joueur à varier ses stratégies.

**Animal Crossing : New Leaf** (Nintendo, 2013) : dans ce jeu de « simulation de vie », le joueur incarne un maire qui doit gérer la ville où il vient d'arriver. Il devra s'occuper du voisinage anthropomorphe et de sa maison, en réalisant différentes tâches. De nombreuses interactions entre les joueurs enrichissent les possibilités d'action au sein du jeu.

**Apply** : période d'essai durant laquelle le postulant doit se montrer digne d'intégrer la guilde.

**Assassin's Creed** (Patrice Désilets & Jade Raymond, Ubisoft, 2007) : partant d'un élément de science-fiction (la possibilité de revivre la mémoire de ses ancêtres), ce jeu d'aventure immerge le joueur dans des contextes historiques variés et réalistes. Le *background* repose sur de nombreuses références culturelles. La franchise s'est par ailleurs largement transmédiatisée avec des adaptations en jeux dérivés, courts-métrages, romans, bandes dessinées...

**Avatar** : personnage que le joueur incarne. Il peut s'agir d'un héros « prêt à l'emploi » ou d'un personnage que le joueur configure lui-même en lui attribuant des caractéristiques physiques et morales, des capacités, etc.

**Background** : contexte scénaristique d'un jeu vidéo qui sert de toile de fond. C'est le cadre fictif (parfois réaliste) où se déroulent les événements du jeu et dans lequel évoluent les joueurs.

**Bêta** : un jeu est en phase bêta (ou bêta-test) lorsqu'il approche de sa sortie et qu'il est quasi finalisé. Le bêta test d'un jeu peut être privé, semi-public ou public (<http://www.gamekult.com/definition/beta-3000062.html>).

**Boss** : adversaire souvent coriace que l'on rencontre à la fin d'un niveau.

**Bot** : diminutif de robot. Il s'agit d'un personnage contrôlé par un ordinateur et qui mime le comportement d'un humain. Certains joueurs emploient des *bots* pour optimiser leur expérience de jeu (en leur faisant récolter plus vite des matériaux, par exemple). La plupart des éditeurs de jeux pénalisent l'usage des *bots*.

**Call of Duty : Black Ops II** (Treyarch, 2012) : jeu de tir à la première personne où le joueur, dans un *background* futuriste, doit éliminer un trafiquant d'armes et de drogue. Un mode coopératif permet aux joueurs de s'assembler pour réaliser des objectifs. Un mode compétitif leur permet de s'affronter.

**Casual gaming** : pratique occasionnelle du jeu vidéo. Il s'agit d'un terme difficile à définir tant la définition de joueur est elle-même problématique. De même, il est difficile d'établir réellement à partir de quel moment un joueur n'est « qu'un » *casual gamer*.

**Clash of Clans** (Supercell, 2012) : jeu vidéo sur appareil mobile où le joueur doit construire et gérer un village, défendant ses troupes et les faisant s'affronter contre d'autres joueurs. Les participants peuvent se regrouper en clans pour augmenter leurs chances de victoire.

**Colossal Cave Adventure** (William Crowther, 1975) : jeu textuel précurseur des « fictions interactives » et dont le principe est de récolter des trésors disséminés dans des galeries souterraines. Crowther a réalisé ce jeu en s'inspirant de sa passion pour la spéléologie. De nombreuses énigmes parsèment l'aventure. L'année suivante, Don Wood corrigera les erreurs du jeu et l'améliorera en apportant un système de scores et de nouveaux contenus.

**Cosplay** : mot-valise composé de « *costume* » et de « *play* ». Le *cosplay* consiste en une sorte d'incarnation d'un personnage de jeu vidéo, d'animé, de film, de série... : le *cosplayer* se déguise à son image et en adopte l'attitude. Les conventions font souvent office de lieux de rassemblement et de nombreux concours sont y organisés.

**Cossaks : European wars** (GSC Game World & CDV, 2001) : jeu de stratégie réaliste à ancrage historique, prenant pour *background* les 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles. Le joueur doit y diriger une armée. On y retrouve des graphismes qui rappellent de véritables monuments et un fond documentaire assez vaste.

**Craft** : fabrication virtuelle d'armes, d'objets, de remèdes... à partir des matériaux que le joueur a collectés dans le jeu.

**DayZ** (Dean Hall, 2013) : jeu de survie en ligne s'inscrivant dans un *background* apocalyptique. Le joueur doit survivre dans un pays envahi par des zombies. Toutefois, la rareté des ressources attire les bandits. L'avatar n'a qu'une seule vie : si le personnage meurt, le joueur doit en recréer un. Pour récupérer son

équipement, il doit retrouver le cadavre de son avatar précédent avant que d'autres ne le pillent.

**Démo** : version de démonstration d'un jeu vidéo publiée dans une logique promotionnelle. Elle permet de donner un aperçu du jeu.

**Dofus** (Ankama, 2004) : jeu en ligne français se déroulant dans un univers médiéval fantastique. L'ambiance y est légère, l'humour est omniprésent et le public de joueurs est relativement jeune.

**Donkey Kong : Tropical Freeze** (Kensuke Tanabe, Nintendo, 2014) : jeu vidéo de plateforme en deux dimensions où l'on incarne le célèbre singe Donkey et ses amis pour sauver une île envahie par des Vikings. Le jeu repose sur une courbe de difficulté relativement élevée, type *die and retry* (« meurs et recommence »), ce qui oblige le joueur à repasser plusieurs fois le même segment pour franchir les nombreux obstacles.

**Easter eggs** : références ou fonctions cachées dans un jeu qui échappent au commun des joueurs. Insérées par les développeurs eux-mêmes, leur recherche et leur partage se sont mués au fil des années en véritable pratique sociale partagée sur de nombreux forums.

**E-sport** : pratique compétitive en réseau (en ligne ou en local) d'un jeu multijoueur. Mora (2005) a mené une étude statistique auprès de ces joueurs : 97,8% d'entre eux sont des hommes ; l'âge moyen est de 19 ans, le plus jeune en ayant 10 et le plus âgé 35. 76,2% d'entre eux sont étudiants, et seulement 1,6% sont à la recherche d'un emploi. Parmi les plus compétiteurs, 81,1% d'entre eux s'entraînent plusieurs fois par semaine, 80,5% appartiennent à une équipe et 69,5% d'entre eux sont d'accord de mettre des gains en jeu.

**Eternal Sonata** (Motoi Sakuraba & Stanislav Bounine, 2007) : jeu vidéo centré sur le personnage de Chopin. Alors que ce dernier s'apprête à succomber de la tuberculose, le joueur pénètre dans ses derniers rêves et parcourt un monde inspiré par la musique et la vie du pianiste. Stanislav y réarrange notamment certains de ses classiques. Par ailleurs, les noms de personnages appartiennent au champ lexical de la musique (Polka, Allegretto, Salsa, Jazz...).

**Fanfiction** : récit fictionnel largement diffusé sur Internet et inspiré de différents produits culturels et médiatiques dont il se réapproprie les contenus (François, 2007). Il peut s'agir, par exemple, d'une fiction qui invente de nouvelles péripéties au protagoniste d'un jeu vidéo, d'un dessin animé, d'un film... Selon François (2007), la diffusion de ces récits a profondément modifié le rapport des jeunes à l'écriture, faisant de celle-ci une pratique massive, collaborative et partagée. Les premières traces remonteraient aux *fanzines* liés à l'univers de *Star Trek*, mais le phénomène semble s'enraciner dans la tradition orale des

réécrits primitifs, ce qui en fait une pratique qui aurait également évolué au fil des transitions culturelles abordées dans ce mémoire. « Cependant, la *fanfiction* moderne diffère de ce qui l'a précédée car elle ne se limite pas à réutiliser des matériaux déjà exploités. Elle existe avant tout par son lien avec le produit culturel d'origine. Sa finalité n'est pas seulement de proposer une nouvelle histoire, mais surtout de prolonger le plaisir apporté par la création originelle en exploitant les éléments qui ont provoqué l'engouement. » (<http://etude.fanfiction.free.fr/>).

**Farmer** : pratique vidéoludique qui consiste à répéter les mêmes actions (affronter un même adversaire, explorer une même zone...) pour récolter des objets, de l'argent, de l'expérience...

**Fez** (Polytron Corporation & Microsoft, 2012) : jeu de plateformes à l'esthétique rétro, remarqué par la critique et où le joueur doit résoudre des puzzles en permutant la dimension des environnements qui se structurent en cubes.

**Final Fantasy VII** (Square, 1997) : RPG futuriste où le *background* met en scène une planète dont les ressources sont surexploitées pour produire de l'énergie et des armes. Les héros doivent y affronter un groupe éco-terroriste. Ce jeu, après un succès commercial et critique sans pareil, a permis d'exporter en dehors du Japon de nombreux codes du RPG. Longtemps attendu, un remake sur *Playstation 4* a été récemment annoncé.

**Final Fantasy X** (Square Enix, 2001) : il s'agit d'un des épisodes les plus vendus de la série *Final Fantasy*. Le *background* prend place à Spira, un monde autrefois gouverné par la technologie et qui est aujourd'hui régi par la magie. Les emprunts culturels à différentes civilisations sont très nombreux.

**Final Fantasy XV** (Square Enix, 2016) : jeu de rôle où le joueur incarne Noctis, l'héritier d'un roi, qui se met à parcourir avec ses amis un monde sombre et moderne.

**FPS** : abréviation de « *First Person Shooter* ». Il s'agit d'un jeu de tir à la première personne où le joueur éprouve le point de vue de l'avatar.

**Free to play** : jeu auquel on peut jouer (intégralement ou en partie) gratuitement.

**Goodies** : produits dérivés d'un jeu vidéo qui sont vendus grâce à la notoriété d'une saga ou à l'attachement qu'éprouve le joueur envers celle-ci.

**Grand Theft Auto V** (Rockstar games, 2013) : jeu qui propose au joueur d'incarner un criminel dans un monde ouvert : la ville fictive de Los Santos. Le joueur est libre de réaliser les actions qu'il souhaite : braquer des commerces, rouler en voiture... Un éditeur de vidéo lui permet de filmer les actions qu'il fait réaliser à son personnage.

**Guilde** : « association pérenne de joueurs réunis par un intérêt commun sous une même bannière. Les guildes peuvent avoir un but commercial, militaire, politique, social ou autre selon les MMOG. En plus de l'entraide naturelle entre les membres de la guilde, l'appartenance à une guilde peut prodiguer des bonus ou avantages divers (partage de ressources, bonus de guildes en cas de victoire au combat, etc.) » (Philippette, 2014, p.342).

**Guild Wars** (ArenaNet, 2005) : jeu de rôle en ligne compétitif dont les environnements sont largement inspirés par la littérature fantasy. Il met à l'honneur la compétition entre les joueurs (« *Player vs player* ») en faisant s'affronter les guildes dans des arènes.

**Kuma\War** (Kuma Reality Game) : jeu vidéo épisodique édité entre 2003 et 2011 opposant terroristes et forces spéciales américaines. S'appuyant sur l'actualité, les épisodes transformaient en missions en ligne les événements belliqueux ayant lieu en Irak.

**Let's play** : vidéo où le joueur filme une partie qu'il est en train de jouer, en y apposant des commentaires personnels.

**Live** : émission qu'un joueur réalise en direct à partir d'un jeu vidéo où il se filme en train de jouer (sur la plateforme *Twitch*, par exemple).

**Machinima** : pratique où les joueurs utilisent des séquences filmées d'un jeu vidéo pour recréer des films amateurs avec ou sans rapport avec l'univers du jeu détourné. C'est une forme de transmédiation puisque le *machinima* est au croisement du jeu vidéo, du cinéma et du film d'animation dont la qualité de réalisation dépend de l'intelligence collective des participants qui vont, mutuellement, associer leurs compétences autour de ce projet commun. Certains *machinimas* ont rencontré un grand succès auprès des joueurs, notamment la série *Red vs Blue* (2003) portée d'ailleurs sur DVD.

**Minecraft** (Marcus Persson & Jens Bergensten, 2009) : jeu de type « bac à sable » qui immerge le joueur dans un univers en trois dimensions, conçu à partir de cubes pixellisés. Il s'agit d'un jeu ouvert où le joueur fixe lui-même ses propres objectifs : construire, produire des matériaux, survivre... On peut y jouer seul sur des cartes générées aléatoirement ou à plusieurs sur des serveurs partagés. Une large communauté de plus de 100 millions de joueurs s'est constituée autour de lui.

**Mod** : « abréviation de modification. Désigne un programme souvent développé par des amateurs qui consiste à modifier tout ou partie du *gameplay* » (gamekult.com).

**MOOc** : abréviation de « Massive Open Online Course ». Il s'agit de cours ouverts en ligne et gratuits, généralement d'un niveau universitaire, où l'on peut s'inscrire gratuitement et que l'on peut suivre à distance. Ces cours reposent notamment sur la logique participative de la culture de masse où les membres inscrits échangent et collaborent dans des tâches qui leur sont proposées.

**Monde persistant** : monde virtuel employé comme environnement de jeu et où se déroulent en permanence des événements, même quand le joueur est déconnecté : durant son absence, d'autres joueurs y agissent et le transforment. *World of Warcraft* est un exemple de monde persistant.

***Mortal Kombat X*** (Warner Bros Games, 2015) : jeu de combat où l'apprentissage et la maîtrise des touches requièrent un effort important de mémorisation et de dextérité pour l'enchaînement des combinaisons.

***Mountyhall, la terre des trolls*** : jeu de rôle en ligne, ouvert à tous et gratuit, qui propose aux joueurs d'incarner un troll assoiffé d'aventures. Voir <http://games.mountyhall.com>.

**Nétiquette** : ensemble de règles informelles qui définit les règles de vie et de conduite dans une communauté virtuelle, en vue de stabiliser celle-ci et de la faire perdurer.

**Ost** : abréviation de « *original soundtrack* ». Il s'agit de l'ensemble des musiques et/ou sons d'un jeu.

***Never Alone*** (Upper One Games, 2014) : jeu vidéo où le joueur doit résoudre des casse-têtes en faisant interagir Nuna, la protagoniste, avec son renard polaire, Fox. Explorant la culture inuite, la narration se fait dans la langue des Iñupiat, un peuple d'Alaska.

***Nintendogs*** (Nintendo, 2005) : jeu de « simulation de vie » où le joueur doit prendre soin d'un chien virtuel dont il est le maître.

***Ori and the blind forest*** (Moon Studio & Microsoft, 2015) : jeu vidéo de plateformes et d'aventure qui connut en 2015 un très grand succès pour ses graphismes, sa bande-son et la profondeur de son récit.

***Pandora's Tower*** (Ganbario, Nintendo, 2011) : jeu vidéo à l'ambiance gothique où le joueur doit sauver celle qu'il aime d'une malédiction qui la transforme petit à petit en créature démoniaque. Pour renforcer la lecture sombre du scénario, les compositeurs Hirose et Kobara ont réarrangé des œuvres classiques comme l'*Ave Maria* de Caccini.

**Pharaon** (Sierra, 1999) : jeu de gestion dont le contexte est l'Égypte antique. Le joueur doit créer et administrer une cité. Un clic sur les éléments du jeu permet d'accéder à une encyclopédie très dense sur l'Égypte.

**PNJ**: personnage non jouable avec lequel le joueur interagit. Il est contrôlé par l'ordinateur et ses rôles peuvent varier : ce peut être un simple villageois, un marchand, un adjuvant, un opposant...

**Pokémon** (Satoshi Tajiri, Nintendo, 1996). Il s'agit de l'une des franchises vidéoludiques les plus vendues dans le monde (actuellement 27 jeux principaux et plus de 38 dérivés). On y incarne un dresseur qui doit capturer le plus de créatures possible pour les faire s'affronter dans des combats épiques. Plus la série a évolué, plus l'accent a été mis sur l'interaction avec d'autres dresseurs.

**QR code** : type de code-barres constitué de traits noirs sur fond blanc et qui contient une information. Il peut être décodé à l'aide d'un appareil mobile et a plusieurs fonctions : renvoyer sur un site web, lancer une application...

**Rétrogaming** : activité qui consiste à jouer et à collectionner des jeux vidéo d'anciennes générations. Cet attrait pour les œuvres vidéoludiques du passé se retrouve aussi chez de nombreux artistes qui en exploitent les codes esthétiques (pixels, 8 bits...) dans leurs réalisations.

**RPG** : abréviation de « *Role Playing Game* ». Les RPG sont des jeux de rôle où le joueur incarne un ou plusieurs personnages qu'il doit faire progresser à travers différentes quêtes. Nous conseillons l'ouvrage *L'histoire du RPG. Passés, présents et futurs* de Raphaël Lucas (2014, éditions Pix'n Love) pour un historique complet, ludique et intéressant du genre.

**Serious game** : jeu vidéo dit « sérieux » et conçu pour un usage pédagogique.

**SimCity** (Will Wright, 1989) : jeu qui permet de créer des villes à grande échelle en gérant des ressources et un budget. Le joueur doit notamment s'occuper de la construction des routes et des bâtiments, du réseau d'électricité et d'eau qui les alimente, de la gestion des déchets, tout en pensant à construire des hôpitaux, des écoles et en veillant à la répartition des transports en commun. Forçant le réalisme, les administrés peuvent se plaindre du maire, des catastrophes naturelles peuvent venir ravager la ville, etc.

**Spacewar** (J. Martin Graetz, Steve Russel & Wayne Wiitanen, 1962) : dans ce jeu, à l'aide de l'ancêtre du joystick, deux joueurs s'affrontent en manœuvrant chacun un vaisseau spatial.

**Speedrun** : pratique dont le but est d'achever un jeu vidéo le plus rapidement possible en exploitant, généralement, les *bugs* (anomalies de fonctionnement)

qui y sont présents. Les premières traces de ces pratiques remonteraient aux communautés autour du jeu *Doom*, sorti en 1993 et édité par id Software. Aujourd'hui, de nombreux joueurs s'associent et exploitent les découvertes de ceux qui ont réalisé les meilleurs *speedruns* pour surpasser les records.

***Starcraft II*** (Blizzard, 2010) : jeu de stratégie en temps réel qui emprunte de nombreux codes à la science-fiction : des Terrans, exilés de la Terre, sont gouvernés par la Confédération que certains rebelles cherchent à renverser. Ce jeu anime de manière très prégnante la sphère de l'*e-sport*.

***Starfox Zero*** (Shigeru Miyamoto, Nintendo, 2016) : jeu où l'on incarne un escadron de pilotes anthropomorphes qui doivent sauver l'espace. Le premier jeu de la franchise *Starfox*, éditée par Nintendo, est sorti sur *Super Nintendo* en 1993.

**Streetpass** : fonction de la console *Nintendo 3DS* qui permet d'ajouter à de nombreux jeux une dimension sociale. Elle permet notamment d'échanger des données avec d'autres joueurs et de débloquent de nouveaux contenus dans le jeu.

**Stuff** : désigne l'équipement du personnage incarné.

***Super Mario Bros*** (Shigeru Miyamoto & Takashi Tezuka, Nintendo, 1985) : premier jeu de la série des *Super Mario* qui pose les bases du jeu de plateforme.

**TeamSpeak** : logiciel d'audioconférence qui permet de discuter sur des canaux avec d'autres utilisateurs. Il est souvent employé par les joueurs d'une même guild, qui s'en servent pour communiquer entre eux lors des parties jouées en groupes.

***Tennis for two*** (William Higinbotham, 1958) : application considérée par certains spécialistes comme le premier jeu vidéo. Sur un oscilloscope, à l'aide d'une molette pour modifier la trajectoire de la balle et d'un bouton pour frapper, deux joueurs s'affrontent autour d'une partie de tennis virtuelle.

***The Witcher III : Wild Hunt*** (CD Projekt, 2015) : jeu de rôle en monde ouvert où l'on incarne le sorcier Geralt de Riv. Les choix du joueur ont un impact important sur le déroulement de l'histoire et sur l'évolution du cadre géopolitique de l'histoire.

***TrackMania*** (Nadeo, 2003) : jeu de course où les joueurs peuvent créer et partager des circuits.

**Twitch TV** : service de streaming d'émissions liées au domaine du jeu vidéo. Sa particularité est de permettre à n'importe quel utilisateur de créer et de diffuser sa propre chaîne et les émissions qu'il a créées.

**Wakfu** (Ankama, 2012) : jeu en ligne massivement multijoueur dont le public est très jeune et où l'environnement, le commerce et la politique occupent un rôle majeur.

**War of Tanks** (Wargaming.net, 2010) : jeu multijoueur gratuit où des équipes de 15 joueurs font s'affronter des chars qu'ils contrôlent.

**Warcraft III : Reign of Chaos** (Blizzard, 2002) : jeu de stratégie en temps réel où le joueur doit contrôler la progression de quatre races de personnages. Il doit collecter des ressources pour former des armées capables de détruire la base des adversaires. Certains joueurs ont intégré des équipes professionnelles qui s'affrontent dans des compétitions internationales.

**World of Warcraft** (Blizzard, 2004) : abrégé « WoW », il s'agit d'un jeu massivement multijoueur en ligne où l'on incarne un personnage personnalisable parmi plusieurs classes disponibles divisées en deux factions : l'Alliance et la Horde. Immergé dans l'univers d'Azeroth, le joueur peut développer les compétences de son avatar, occuper un métier, rejoindre une guilde, accomplir des quêtes, résoudre des donjons... En août 2015, le jeu comptait 5,6 millions d'abonnés.

**Xenoblade Chronicles** (Monolith Soft, Nintendo, 2011) : RPG mélangeant les codes de la science-fiction et de la fantasy pour proposer une aventure riche et vaste s'étalant sur des dizaines d'heures de jeu. Acclamé pour son *gameplay*, la profondeur de son scénario et l'épaisseur de ses protagonistes, c'est l'un des plus grands succès de la console *Wii* dont la suite spirituelle est sortie récemment.

**Web 2.0** : évolution du web qui permet aux utilisateurs de nombreuses interactions sans forcément connaître les techniques de la programmation. Cette évolution a permis aux internautes de partager et de produire de l'information à grande échelle.

**(E)Xp** : points d'expérience dont dispose le personnage.

**Zombiz** : jeu multijoueur sur navigateur où le joueur doit survivre face à une horde de zombies qui l'attaquent. Voir <http://zombiz.fr>.

## Annexes

---

**Annexe 1** – Formulaire pour la prise de contact

**Annexe 2** – Guide d’entretien

**Annexe 3** – Support « briques *gameplay* » utilisé lors des entretiens

**Annexe 4** – Cartographies des expériences virtuelles en tant que situations d’apprentissage informel

**Annexe secrète** – *Easter eggs*

## Annexe 1 : formulaire pour la prise de contact

### FORMULAIRE POUR LES PARTICIPANTS

Chère étudiante,  
Cher étudiant,

Tu as accepté de participer à une étude sur le jeu vidéo et nous t'en remercions. Nous avons besoin de quelques informations à ton sujet. Peux-tu, s'il te plaît, remplir le formulaire ci-dessous et le rendre à la personne qui te l'a confié ?

- Ton nom et ton prénom : \_\_\_\_\_
- Ta date de naissance : \_\_\_\_\_
- Ton adresse e-mail : \_\_\_\_\_
- Ton n° de téléphone : \_\_\_\_\_
- Le n° de téléphone d'un de tes parents : \_\_\_\_\_
  
- Ton école : \_\_\_\_\_
- En quelle année es-tu ? \_\_\_\_\_
- Quelle est ton option principale ? \_\_\_\_\_
- Et ta matière préférée ? \_\_\_\_\_
- Sport et/ou activité que tu pratiques : \_\_\_\_\_
  
- Cite 3 choses que tu aimes à l'école :
  - 1) \_\_\_\_\_
  - 2) \_\_\_\_\_
  - 3) \_\_\_\_\_
  
- Cite 3 choses que tu n'aimes pas à l'école.
  - 1) \_\_\_\_\_
  - 2) \_\_\_\_\_
  - 3) \_\_\_\_\_
  
- Quel est l'emploi de tes parents ?
  - Ta maman : \_\_\_\_\_
  - Ton papa : \_\_\_\_\_
  
- Combien d'heures/semaine joues-tu aux jeux vidéo ?
 

*Du lundi au vendredi, je joue environ \_\_\_\_ heures/semaine ;*  
*Le weekend, je joue environ \_\_\_\_ heures.*
  
- Sur quelle(s) console(s) joues-tu principalement ?  
\_\_\_\_\_

- Quel est ton jeu vidéo préféré ? Pourquoi ?

---

---

---

---

- À quel(s) jeu(x) joues-tu principalement en ce moment ?

---

---

---

- Qu'est-ce que tu aimes particulièrement faire dans un jeu vidéo ?

---

---

---

---

---

---

- Coche la situation qui te ressemble le plus :

- ☐ Le plus souvent, je joue seul aux jeux vidéo.
- ☐ Le plus souvent, je joue aux jeux vidéo avec ma famille.
- ☐ Le plus souvent, je joue aux jeux vidéo avec des amis de l'école.
- ☐ Le plus souvent, je joue avec des amis qui ne sont pas dans mon école mais que je vois parfois.
- ☐ Le plus souvent, je joue avec des amis « virtuels » que je ne vois pas en-dehors du jeu.

- Coche la situation qui te ressemble le plus :

- ☐ Le plus souvent, je joue en ligne.
- ☐ Le plus souvent, je ne joue pas en ligne.

- Veux-tu préciser quelque chose de plus par rapport à ta pratique des jeux vidéo ?

---

---

---

---

---

## Annexe 2 : guide d'entretien

### Questions d'ouverture (prise de contact)

- Prénom ou pseudo du joueur
- Âge
- Ecole, année, option, matière préférée
- Comment as-tu découvert le jeu vidéo ?
- Consoles préférées et pourquoi ? Jeu préféré ? Qu'est-ce que tu aimes dedans ?
- Observer l'environnement de jeu : est-ce toi qui l'a construit ainsi ? Y a-t-il des raisons particulières ?
- Pendant combien d'heures joues-tu normalement par semaine ?
- Loisirs, sports... autres que des jeux vidéo ? Combien d'heures par semaine ?

### Questions d'introduction

- Quand tu joues, quelles sont les actions que tu préfères réaliser parmi celles que je te propose ? (montrer la liste des briques *gameplay*, voir annexe 3, lui demander d'entourer, lui laisser du temps sans l'observer, lui préciser qu'il peut nous demander des exemples concrets s'il ne comprend pas bien une brique)
- Qu'est-ce qui fait que tu aimes réaliser ces actions en jouant ?
- Parmi cette liste d'actions, quelles sont celles pour lesquelles tu te trouves doué ? Qu'est-ce qui te fait dire que tu es doué ? Qu'est-ce qui t'a rendu doué ? (essayer de construire des chaînes d'apprentissage, ne pas forcer, creuser l'aspect immersion anthropologique s'il se présente)
- Penses-tu réaliser ces actions ailleurs que dans un jeu vidéo ? Si oui : lesquelles et comment ?

### Questions de transition

- Qu'as-tu prévu de faire dans le jeu aujourd'hui ? Y a-t-il une raison précise ?
- Tu joues le plus souvent seul ou à plusieurs ? Y a-t-il une raison précise ?
- Si plusieurs : ce sont généralement des gens que tu ne connais pas ou des amis ? Qu'est-ce qui te pousse à jouer avec eux ?

### Questions clés (pendant que le joueur joue – évaluer également la capacité d'attention simultanée dans le jeu et dans l'entretien)

*Questions générales à poser quand aucune action particulière n'est en cours :*

- Comment as-tu découvert ce jeu ? Qu'est-ce que tu aimes dedans ?
- Tu peux me raconter un peu l'histoire, l'univers ?
- Ca t'a appris des choses dans la vraie vie ? Si oui : quoi ?

- Tu crois que le jeu est inspiré d'une histoire vraie ? Si oui : raconte un peu. Tu as appris ça où ? Qu'est-ce que ça change dans ta façon de jouer ?
- As-tu l'impression d'apprendre des choses en jouant ? Quoi ?

*Quand une action nous interpelle :*

- Qu'es-tu en train de faire là ? Dans quel but ?
- Qu'est-ce qui va te permettre d'y arriver ? De quoi as-tu besoin ?
- Tu l'as déjà fait avant ? Tu t'es entraîné pour y parvenir ? Si oui : comment ?

*Quand il s'agit d'une partie à plusieurs joueurs:*

- Tu les as connus comment ? Qu'est-ce qui fait que tu joues avec eux ?
- En fait, ça t'apporte quoi de jouer en groupe ?
- Tu crois que les autres ont besoin de toi ? Pour quelles raisons ?
- Et toi, tu as besoin d'eux ? Pour quelles raisons ?
- Dans le jeu, tu te comportes avec les gens comme dans la vraie vie ? Explique un peu ?

### **Questions de conclusion**

- Apprends-tu des choses à l'école qui font que tu joues différemment ou qui t'aident à mieux jouer ? Si oui : lesquelles, en quoi changent-elles ta façon de jouer ou t'aident-elles à mieux jouer ?
- Est-ce que jouer t'apporte des choses que tu utilises à l'école ? Si oui : lesquelles, en quoi t'aident-elles et comment ?
- Nous avons bien parlé, veux-tu ajouter quelque chose pour terminer ?
- Qu'as-tu pensé de cet entretien ? Qu'est-ce qu'il t'a apporté ?
- Remerciements

### Annexe 3 : Support « Briques *gameplay* » pour les entretiens

|                                                                                                                              |                                                                                  |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Résoudre des énigmes ou des puzzles                                                                                          | Dialoguer avec des personnages                                                   | Réaliser des combos de touches (adresse)                               |
| Gérer, acheter, vendre des ressources (argent, nourriture, objets, équipement, villes, civilisations, matières premières...) | Faire évoluer et durer le plus longtemps possible une civilisation, une armée... |                                                                        |
| Gagner grâce à la chance, le hasard                                                                                          | Créer des parcs d'attraction, des zoos...                                        |                                                                        |
| Tirer sur des gens ou d'autres joueurs                                                                                       | Faire exploser des décors                                                        | Détruire des choses à partir d'un engin                                |
| Créer des décors, des personnages, des villes, des civilisations                                                             | Prendre soin d'un animal, d'une créature, d'un personnage                        | Créer d'autres choses à partir du jeu (histoires, speedrun, vidéos...) |
| Tendre des pièges aux ennemis ou à d'autres joueurs                                                                          | Empêcher des joueurs de progresser dans le jeu                                   | Réfléchir à des stratégies pour mettre les ennemis en difficulté       |
| Collecter des objets ou des ressources                                                                                       | Finir un jeu à 100% en récoltant tout                                            | Attraper des créatures, les entraîner...                               |
| Diriger, conduire ou piloter un engin                                                                                        | Explorer les environnements d'un jeu                                             | Chercher tous les secrets cachés dans un jeu                           |
| Eviter des obstacles ou des ennemis                                                                                          | Réaliser les meilleurs scores                                                    | Terminer un jeu ou un mini-jeu le plus vite possible                   |
| Faire des quêtes annexes                                                                                                     |                                                                                  |                                                                        |

Annexe 4 : cartographies des expériences virtuelles en tant que situations d'apprentissage informel

Lünn

| Propension : <i>acheiver</i>                                      |                          |                                   |                                                                                 |                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Niveau d'attitude ludique : 2                                     |                          |                                   |                                                                                 |                                                                                                               |
| Jeu de l'expérience : <i>Pharaon</i> (Sierra Entertainment, 1999) |                          |                                   |                                                                                 |                                                                                                               |
| Dynamiques motivationnelles                                       | Modalités de l'immersion | Briques <i>gameplay</i> employées | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage                     |                                                                                                               |
|                                                                   |                          |                                   | Intra-jeu                                                                       | Méta-jeu                                                                                                      |
| Progress (advancement)                                            | Phénoménologique         | Answer                            | Stratégies pour atteindre l'objectif de manière la plus performante possible    | Développement d'une meilleure image de soi                                                                    |
| Accumulation (advancement)                                        | Phénoménologique         | Manage, collect                   | Objectiver la réussite par la collecte intégrale des ressources du <i>game</i>  | Sentiment d'être performant                                                                                   |
| Optimization (mechanics)                                          | Anthropologique          | Answer, manage                    | Bugs à exploiter                                                                | Pas d'apprentissages sociaux car il n'intègre pas la communauté : il ne fait qu'y piocher ce dont il a besoin |
| Templating (mechanics)                                            | Phénoménologique         | Answer                            | Connaissances de la configuration des règles du <i>game</i> pour éviter l'échec | Incorporation du champ lexical de l'Égypte antique                                                            |
| Analysis (mechanics)                                              | Phénoménologique         | Answer                            | Compréhension et maîtrise de l'algorithme                                       | Capacité d'anticiper le déroulement des règles du <i>game</i>                                                 |
| Escape from RL (escapism)                                         | Narrative                | Answer, Manage                    | Compétences vidéoludiques                                                       | Mettre de côté l'image négative de soi                                                                        |

Figure 15 - Cartographie de l'expérience virtuelle de Lünn en tant que situation d'apprentissage informel

## Maxime

**Propension** : *achieveur + killer*  
**Niveau d'attitude ludique** : 4  
**Jeu de l'expérience** : *Dofus* (Ankama, 2004)

| Dynamiques motivationnelles           |  | Modalités de l'immersion           | Briques <i>gameplay</i> employées | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage                                                                                       |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------|--|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       |  |                                    |                                   | Intra-jeu                                                                                                                                         | Méta-jeu                                                                                                                                                   | Exo-jeu                                                                                                                                                     |
| Status<br>( <i>advancement</i> )      |  | Phénoménologique / narrative       | Manage, collect                   | Développement des compétences vidéoludiques pour gagner des titres (ex : maître prestige, maître de l'humiliation)                                | Le capital vidéoludique objectivable comme ressource objectivable dans le réel (droit de propriété)                                                        | Le <i>play</i> transforme les affordances du <i>game</i> (crafter, farmer, vendre...) en pratiques culturelles (professionnalisation du <i>play</i> )       |
|                                       |  |                                    |                                   | Le <i>game</i> comme outil de travail                                                                                                             | Émergence de nouvelles pratiques économiques à travers le <i>play</i> : reproduction des mécanismes de la Bourse                                           | Opérationnalisation de la connaissance du fonctionnement de la Bourse                                                                                       |
| Templating<br>( <i>mechanics</i> )    |  | Phénoménologique / anthropologique | Answer, manage                    | L'avatar comme instrument de la pratique économique                                                                                               | Discours critique sur les pratiques culturelles autour du jeu (« le <i>bot</i> est une pratique sale »)                                                    | Développe le goût pour la matière « sciences économiques » dans un cadre primaire d'apprentissage formel                                                    |
|                                       |  |                                    |                                   | Le participant membre d'une même guilde comme instrument de travail                                                                               | Apprentissage par mimétique (le joueur reproduit les stratégies des autres participants)                                                                   | Incorporation d'un état du monde (capitalisme)                                                                                                              |
| Provocation<br>( <i>competition</i> ) |  | Anthropologique                    | Collect, block, score             | Achat d'« attitudes » (ex : huer) pour conférer à l'avatar la possibilité d'humilier les autres joueurs                                           | Les ressources du <i>game</i> comme système de communication restreint entre les joueurs (ex : huer, baisser le pouce...) par rapport à leurs performances | Développement du sentiment de supériorité de soi par rapport aux autres                                                                                     |
|                                       |  |                                    |                                   | Développement de compétences qui mettent en difficulté l'autre joueur                                                                             |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |
| Domination<br>( <i>competition</i> )  |  | Anthropologique / phénoménologique | Collect, manage, block, score     | Les ressources de l'avatar comme signes discriminant les joueurs                                                                                  | Le <i>game</i> comme système hiérarchisant les joueurs                                                                                                     | Le capital vidéoludique objectif de l'avatar comme institutionnalisation du capital vidéoludique du joueur = le <i>play</i> comme outil d'ascension sociale |
|                                       |  |                                    |                                   | Réappropriation et instrumentalisation des contenus du <i>game</i> qui deviennent l'affordance permettant de « vivre » un rôle par le <i>play</i> | Sémantisation de son expérience du jeu (« je suis un homme d'affaires ») par la reconfiguration du <i>play</i> en pratique économique virtuelle            | Comble la frustration de ne pas pouvoir participer à la Bourse IRL                                                                                          |
| Roles<br>( <i>role-playing</i> )      |  | Narrative                          | Manage                            |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |
|                                       |  |                                    |                                   |                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |

Figure 16 - Cartographie de l'expérience virtuelle de Maxime en tant que situation d'apprentissage informel

Propension : explorer + socializer  
Niveau d'attitude ludique : 4  
Jeu de l'expérience : mod de Dayz (Développeur amateur indépendant, version bêta)

| Dynamiques motivationnelles |  | Modalités de l'immersion | Briques gameplay employées                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage              |                                                                          |                                                                                         |
|-----------------------------|--|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Intra-jeu                                                                | Méta-jeu                                                                 | Exo-jeu                                                                                 |
| Casual chat (socializing)   |  | Anthropologique          | Détournement des briques gameplay : elles ne servent pas directement des actions dans le jeu mais sont des outils qui servent des actions autour du jeu (exemple à propos de The.Killer : la brique move n'a pas pour objectif direct de diriger le personnage mais permet de rechercher des bugs à l'intérieur du game pour élaborer un discours critique à l'intention du développeur) | Les éléments du game comme objets à appréhender de manière critique      | Participation à des forums et discussion autour des jeux testés          | Le play comme lieu de RDV avec des amis qu'il est difficile de voir IRL                 |
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                          |                                                                          | Développement de compétences communicationnelles                                        |
| Collaboration (teamwork)    |  | Anthropologique          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                          | Création et annotation de cartes géographiques, élaboration d'un lexique | Développement de compétences sociales : entraide, solidarité                            |
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                          | Le play comme support à l'élaboration d'un discours critique sur le game | Développement de compétences en écriture (structurer un texte, argumenter, synthétiser) |
| Exploration (immersion)     |  | Narrative                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                          | L'écriture à propos du game comme moyen de laisser une trace du play     | Apprendre à coordonner les spécialités de chacun                                        |
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Le game comme terrain de travail (but : trouver les bugs)                | Le play comme travail sérieux                                            | Développe la minutie, le souci du détail, le sens de l'observation                      |
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Accès et compréhension du scénario (grâce à l'exercice de la traduction) | Les stratégies pour accéder au jeu deviennent un outil de lecture du jeu | Apprentissage collatéral du russe (quelques bribes)                                     |
|                             |  |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                          |                                                                          | Développe l'autonomie (utiliser les outils du web pour traduire l'écriture cyrillique)  |

Figure 17 - Cartographie de l'expérience virtuelle de The.Killer comme situation d'apprentissage informel

Propension : *socializer*  
Niveau d'attitude ludique : 2  
Jeu de l'expérience : *Clash of Clans* (Supercell, 2012)

| Dynamiques motivationnelles            |                          |                                   | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | Modalités de l'immersion | Briques <i>gameplay</i> employées | Intra-jeu                                                                                                                                                                                                              | Méta-jeu                                                                                                                                                                  | Exo-jeu                                                                                                                                                                                       |
| Helping others ( <i>socializing</i> )  | Anthropologique          | Time, manage                      | Incorporation des règles du <i>game</i>                                                                                                                                                                                | L'ami comme guide pour apprendre à mieux jouer<br><br>Les pratiques autour du jeu comme élément sociabilisant dans le cadre primaire                                      | Développement de compétences sociales : solidarité, entraide                                                                                                                                  |
| Group achievements ( <i>teamwork</i> ) | Anthropologique          | Manage, time                      | Possibilité de réinvestir le <i>play</i> de l'autre et les éléments du <i>game</i> qu'il a capitalisés dans son propre <i>play</i><br><br>Maîtrise des algorithmes du jeu pour anticiper le déroulement du <i>game</i> | Apprentissage d'un méta-langage autour du jeu                                                                                                                             | Apprendre à se coordonner à distance dans un but précis, dans un temps imparti                                                                                                                |
| Accumulation ( <i>advancement</i> )    | Phénoménologique         | Answer, time, manage              | Objectivation des ressources capitalisées dans une pratique créative par l'intermédiaire d'un autre jeu ( <i>Clash of Clans</i> ↔ <i>Minecraft</i> )                                                                   | Incorporation de stratégies à utiliser régulièrement<br><br>Rechercher et élaborer de nouvelles stratégies en temps réel si les stratégies capitalisées ne suffisent plus | Mobilise l'attention (être en permanence vigilant), stimule la réflexivité et force l'anticipation et la réactivité<br><br>Apprentissage collatéral de l'anglais (en regardant des tutoriels) |

Figure 18 - Cartographie de l'expérience virtuelle d'Hugo comme situation d'apprentissage informel

Adeline

Propension : *socializer*  
Niveau d'attitude ludique : 2  
Jeu de l'expérience : *Animal Crossing : New Leaf* (Nintendo, 2012)

| Dynamiques motivationnelles                                | Modalités de l'immersion | Briques <i>gameplay</i> employées | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage         |                                                                                              |                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            |                          |                                   | Intra-jeu                                                           | Méta-jeu                                                                                     | Exo-jeu                                                                                                                                            |
| Making friend ( <i>socializing</i> )                       | Anthropologique          | Answer                            | Le <i>game</i> comme espace de rencontres                           | Le <i>play</i> comme moyen de faire connaissance                                             | Développement de compétences sociales                                                                                                              |
| Casual chat ( <i>socializing</i> )                         | Anthropologique          | Create                            | Maîtrise d'un outil de communication interne au jeu                 |                                                                                              | Développement de compétences en écriture (orthographe, concision)                                                                                  |
| Appearances + accessoires + style ( <i>customization</i> ) |                          |                                   | Le <i>play</i> orienté vers la collecte de ressources objectivables | Le <i>play</i> comme substitut à une pratique scolaire impossible (stylisme)                 | Incorporation de ressources culturelles (coutumes, insectes, art...)                                                                               |
|                                                            | Narrative                | Collect, create                   | Le <i>game</i> comme outil de création esthétique                   | Curriculum scolaire ↔ <i>play</i> (orientation esthétique)                                   |                                                                                                                                                    |
| Roles ( <i>role-playing</i> )                              |                          |                                   |                                                                     | Élaboration d'un discours critique autour du <i>game</i> comme terreau de valeurs citoyennes | Développement identitaire (conscience écologique et citoyenne)                                                                                     |
|                                                            | Narrative                | Manage                            | L'avatar comme objet d'expérimentation (style, esthétique...)       | Les valeurs du joueur sémantisent le <i>play</i> : élaboration d'une éthique du jeu          | Incorporation de « savoir être » : ponctualité, politesse...<br><br>Les éléments du <i>game</i> importés en contexte scolaire (herbier d'insectes) |

Figure 19 - Cartographie de l'expérience virtuelle d'Adeline comme situation d'apprentissage informel

**Propension :** *acheiver*  
**Niveau d'attitude ludique :** 2  
**Jeu de l'expérience :** *Sans titre* (jeu en cours de création par le joueur lui-même)

| Dynamiques motivationnelles                | Briques <i>gameplay</i> employées | Ressources transitant à travers les chaînes d'apprentissage                                                          |                                                                                                                               |                                                                                                                          | Modalités de l'immersion |
|--------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|                                            |                                   | Intra-jeu                                                                                                            | Méta-jeu                                                                                                                      | Exo-jeu                                                                                                                  |                          |
| Self-disclosure<br>( <i>relationship</i> ) |                                   |                                                                                                                      | Stimulation de l'imagination et pratiques d'écriture autour de l'élaboration du scénario du jeu                               | Renforcement de la confiance en soi, persévérance, motivation                                                            | Anthropologique          |
|                                            |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                               | Amélioration des sociabilités (aller vers les autres, parler en public)                                                  |                          |
| Progress<br>( <i>achievement</i> )         | Create                            | Détournement des éléments du <i>game</i> pour construire un <i>play</i> qui correspond à ses besoins et à ses envies | Le <i>game</i> et le <i>play</i> objectivés comme traces de l'expérience vécue à travers le jeu                               | Développement de compétences communicatives (soigner le message, le canal de communication, la manière de s'exprimer...) | Narrative                |
|                                            |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                               | Capacité à utiliser des conseils reçus pour progresser                                                                   |                          |
|                                            |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                               | Développement de capacités de métacognition                                                                              |                          |
| Analysis<br>( <i>mechanics</i> )           |                                   | Le <i>game</i> comme outil de création et comme œuvre<br><br>Le <i>game</i> comme langage                            | Apprentissage du respect des droits d'auteur<br><br>Le <i>play</i> comme espace d'expérimentation des apprentissages en cours | Développement de la créativité                                                                                           | Phénoménologique         |
|                                            |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                               | Apprendre à se « débrouiller » seul                                                                                      |                          |
|                                            |                                   |                                                                                                                      |                                                                                                                               | Apprentissage de la gestion d'argent (économies, comparaisons de prix, meilleure performance au meilleur prix...)        |                          |

Figure 20 - Cartographie de l'expérience de Jordan comme situation d'apprentissage informel

## Annexe secrète : *easter eggs*

Quelques citations extraites de jeux vidéo sont venues ponctuer ce mémoire pour faire écho à ses contenus. Cette section secrète, où le « nous » de modestie laisse place au « je » du joueur que je suis, explique brièvement ce qui m'a motivé à les sélectionner.

### Page 9 : *Alan Wake* (Remedy Entertainment, 2010)

*If our lives are already written, it would take a courageous man to change the script.*

Ce jeu vidéo, inspiré du roman *Shining* de Stephen King, met en scène un protagoniste qui souffre du syndrome de la page blanche. Lors de son aventure, le seul moyen d'échapper aux ténèbres qui l'oppressent est d'employer la lumière à bon escient. Pour découvrir l'entièreté du *background*, le joueur doit recommencer le jeu plusieurs fois en variant la difficulté de sa partie. Mon mémoire repose un peu sur le principe de cette production : une étape exploratoire a permis de remplir mes premières pages blanches en m'appuyant sur les lumières apportées par le récit des joueurs rencontrés. C'est ensuite par de nombreux croisements entre expérimentation théorique, appui sur ces récits et lecture de textes que j'ai construit mon cadre théorique et méthodologique. Les apports que ce travail m'a permis de gagner me permettront sans doute, dans ma pratique professionnelle et à mon échelle, de tenter de changer le « script » de l'École.

### Page 17 : *Dragon Age : Origins* (Electronic Arts, 2009)

*We stand upon the precipice of change. The world fears the inevitable plummet into the abyss. Watch for that moment... and when it comes, do not hesitate to leap. It is only when you fall that you learn whether you can fly.*

Ce jeu de rôle, où les choix du joueur ont un impact important sur le déroulement de l'histoire, a largement inspiré de nombreux RPG de l'industrie vidéoludique. Mon cadre théorique et la discussion de mes résultats de recherche traduisent un engagement assumé de ma part d'appeler à une transformation du cadre scolaire. Cette transformation réside, à mes yeux, essentiellement dans l'action pédagogique. Nous devons, en équipes, tester de nouvelles choses et nous appuyer sur l'expérience que nous enseigne le monde qui nous entoure. Il faut oser le saut vers l'inconnu : ce dernier est bon enseignant.

### Page 43 : *Silent Hill* (Konami, 2008)

*The gap in the door... it's a separate reality. The only me is me. Are you sure the only you is you?*

J'apprécie beaucoup cette citation du jeu *Silent Hill*, prononcée au début du jeu par un sac ensanglanté doué de parole. Lorsqu'on appuie sur la touche pour lui parler, ce dernier remue mais il nous est impossible de savoir ce qui s'y cache. Ce passage initiatique contribue, selon moi, à l'angoisse que le joueur ressent face à l'oppression du décor dans lequel il évolue tout au long du jeu. Ce n'est pas tant le jeu qui fait peur : c'est l'expérience qu'il provoque. Je me souviens d'ailleurs que cette peur était largement amplifiée par l'obscurité de la petite chambre où je jouais. J'étais alors à la fois terrifié

*dans et hors* du jeu, présent à deux endroits différents mais qui me paraissaient pourtant, sur le moment, fondus l'un dans l'autre.

**Page 48 : *Red Dead Redemption* (Rockstar Games, 2010)**

*Some trees flourish, others die. Some cattle grow strong, others are taken by wolves. Some men are born rich enough and dumb enough to enjoy their lives. Ain't nothing fair. You know that.*

Interroger le thème du capital culturel revient à questionner le thème des inégalités entre les individus. Dans ma pratique professionnelle, réduire au mieux ces inégalités est toujours l'une de mes priorités. J'apprécie d'ailleurs travailler avec des élèves en difficulté : ce sont eux qui donnent sens à mon métier. C'était donc là un thème qui me tenait à cœur d'aborder dans ce mémoire. De plus, si un joueur peut modifier l'état de l'univers où il est plongé en tordant l'algorithme du jeu, qu'est-ce qui nous en empêcherait, dans la « vraie vie » ?

**Page 53 : *Link : The Faces of evil* (Phillips, 1993)**

*Lamp oil? Rope? Bombs? You want it? It's yours my friend, as long as you have enough rupees.*

Il y a dans cette citation un écho que je trouve à la fois sarcastique et très illustratif de l'aspect objectivé du capital vidéoludique. Les jeux vidéo sont porteurs de nombreuses significations du monde. Les logiques capitalistes sur lesquelles peuvent reposer l'expérience virtuelle font qu'à travers celle-ci, les joueurs les incorporent et les normalisent, sans jamais vraiment les remettre en question. Il y a là, à mon sens, un véritable enjeu pédagogique à saisir. D'ailleurs, aucun rubis n'est nécessaire pour exercer l'esprit critique des élèves qui nous sont confiés...

**Page 77 : *Grand Theft Auto IV* (Rockstar Games, 2008)**

*Life is complicated. I killed people, smuggled people, sold people. Perhaps here, things will be different...*

L'immersion donne aux joueurs ce pouvoir à la fois immanent et contrôlable de liberté. Selon moi, c'est cette liberté qui façonne notre expérience, bien qu'elle puisse se retrouver sous l'emprise des codes des univers que nous colonisons. Cette liberté permet d'accéder à des ailleurs moins oppressifs, libérés des contraintes du quotidien, où nous pouvons expérimenter une série de choses sans trop en craindre les conséquences. Puisque ces univers peuvent être tellement diversifiés, il y a dans l'expérience virtuelle un panel infini d'actions à réaliser. Toutefois, dans tous les RPG auxquels je joue et où j'ai des choix à effectuer, je cherche toujours à faire celui qui me semble le plus moral. Et il m'arrive souvent de m'énervier face à la complexité d'un dilemme. Ma liberté de joueur est donc gouvernée par des ficelles qui viennent d'autre part que du jeu.

**Page 85 : *Portal 2* (Valve, 2011)**

*They say great science is built on the shoulders of giants. Not here. At Aperture, we do all our science from scratch. No hand holding.*

*Portal 2* est un jeu très amusant où l'on ne résiste pas au charisme de Cave Johnson. Il y a évidemment dans cette citation une forme d'autodérision de la posture du chercheur. Je

trouve toutefois qu'elle fait écho à mon choix de me séparer quelque peu des outils traditionnels des sciences de l'éducation pour interroger mon objet de recherche au regard des *play studies*. De plus, le matériau empirique étant l'expérience virtuelle du joueur, il a été difficile de partir de traces matérielles (autres que celles objectivées). Toutefois, l'exploration que j'ai menée valait largement la peine d'être tentée.

**Page 105 : *The Legend of Zelda : Ocarina of Time* (Nintendo, 1998)**

*Hey ! Listen !*

Qui a joué à ce jeu a sans doute été énervé par la voix braillarde de la fée Navi, qui veut à tout prix qu'on l'écoute, même quand ça ne s'avère pas nécessaire. En tant qu'enseignant, il m'arrive parfois de ressentir le même sentiment quand une vingtaine d'élèves débordent de trop d'énergie (ou que j'aimerais leur attention). Toutefois, quand on tend l'oreille, il nous arrive de saisir des éléments qui redéfinissent notre métier. Bien que les joueurs rencontrés m'étaient inconnus, leur tendre l'oreille et diffuser ici leur voix a contribué à identifier de nouveaux besoins pour mon métier.

**Page 138 : *The Elder Scrolls V : Skyrim* (Bethesda Networks, 1998)**

*We're made up of thousands of parts with thousands of functions all working in tandem to keep us alive. Yet if only one part of our imperfect machine fails, life fails. It makes one realize how fragile... how flawed we are...*

L'expérience virtuelle des joueurs occupe une place importante dans leur existence, jusqu'à la façonner. Dès lors, l'oblitérer dans les pratiques pédagogiques revient à les priver, je pense, d'une part importante d'eux-mêmes qui gagnerait à être mobilisée. Par ailleurs, une anecdote concernant ce jeu mérite d'être soulignée. À l'Université de Rice, le professeur Donna Beth Ellard donnait en 2013 le cours *Scandinavian Fantasy Worlds: Old Norse Sagas and Skyrim* où elle proposait aux étudiants d'étudier, entre autres, la culture scandinave et la manière dont elle portée dans le jeu *Skyrim*. Les joueurs devaient lire des sagas littéraires et jouer plusieurs quêtes du jeu pour croiser leurs expériences. (voir <http://english.rice.edu/Content.aspx?id=2147483658>). À quand de tels cours dans nos écoles ?

**Page 157 : *Super Mario Bros* (Nintendo, 1985)**

*Thank you, Mario ! But our princess is in another castle.*

Cette touche d'humour qui vient ponctuer mon mémoire est une manière d'inviter à poursuivre le travail pour élaborer des pistes pédagogiques qui rencontreraient les besoins identifiés à travers la discussion que j'ai menée. Le personnage de Mario représente bien cette persévérance aveugle qui le pousse à aller toujours plus loin pour atteindre son objectif. Et quand bien même il retrouve sa princesse, la voilà à nouveau enlevée, ce qui engage une nouvelle aventure. La culture scolaire fonctionne un peu comme cet univers vidéoludique. Toutefois, j'invite les lecteurs à forcer un peu le mouvement de *scrolling* de l'École : l'exploration menée tout au long de ce mémoire n'a investigué qu'un fragment de l'univers qui s'offre à nous et l'au-delà promet sans doute de belles découvertes.

## Commentaires

---

<sup>1</sup> Les *cultural studies* sont un courant de recherche anglo-saxon né dans les années 1960 et imprégné d'influences variées (sociologie, philosophie, ethnologie, anthropologie, arts...). Ces études s'intéressent particulièrement aux classes populaires.

<sup>2</sup> À partir des années 1980, le consommateur n'étant pas dupe, une chute des ventes se généralise avec l'approche commerciale d'Atari qui profite de la consomérisation vidéoludique pour privilégier le nombre de jeux sortis (de moins en moins ambitieux) à la qualité. Néanmoins, la passion vidéoludique sera ravivée dès 1985 grâce à Shigeru Miyamoto qui donne naissance au célèbre plombier moustachu dans *Super Mario Bros* sur NES (Cario, 2013).

<sup>3</sup> Récemment, suite au suicide de la jeune liégeoise Madison, qui était harcelée dans son école, le groupe de hackers DownSec a publié le portrait de trois supposés harceleurs. Ils ont également piraté le site officiel de l'enseignement en Belgique et celui de la Ministre de l'éducation, en précisant qu'ils ne cesseraient leurs actions que lorsque le gouvernement aurait pris des mesures concrètes pour lutter contre le harcèlement scolaire. Ce fait d'actualité impose le *hacking* comme une tentative d'impacter le paysage politique et le paysage scolaire.

<sup>4</sup> Par exemple, des ingénieurs de l'armée américaine, impressionnés par la dextérité des joueurs, auraient équipé certains de leurs engins de manettes *Playstation 2* pour en faciliter la manipulation. Un débat avait également eu lieu en 2000 concernant l'Irak qui, détournant l'embargo subséquent à la guerre du Golfe, aurait acheté des milliers d'exemplaires de la console pour profiter de l'avancée technologique qu'elle représentait en matière de calculs de données (Farah, 2000).

<sup>5</sup> Notons qu'aujourd'hui, la mondialisation a d'une certaine manière gangréné la liberté des consommateurs, la société orientant (voire dirigeant) les modes de consommation. L'épisode 8 (saison 1) du documentaire *Bits*, diffusé par *Arte*, explique comment certains joueurs « bidouillent » sur leurs ordinateurs à l'aide de leurs connaissances pour sentir qu'ils se réapproprient l'objet de consommation et « avoir un droit » dessus.

<sup>6</sup> Le pacte scolaire est une loi ratifiée en 1959 qui fixe trois principes : la neutralité de l'enseignement officiel, le libre choix de l'école par les parents et la liberté pédagogique de chaque pouvoir organisateur (Grootaers, 2005).

<sup>7</sup> Notons toutefois que cette culture dominante s'est élargie et popularisée suite aux mutations sociales que nous avons développées. Cependant, Bourdieu et Passeron (1964) précisent que les minorités, pour faire ascension dans la société, doivent fournir davantage d'efforts (ne serait-ce que pour comprendre le discours du professeur) que les enfants issus de milieux favorisés qui, eux, héritent, notamment par leurs familles, des codes culturels à investir à l'école.

<sup>8</sup> L'imaginaire fictionnel ouvert par les auteurs de science-fiction commence toutefois à préfigurer le réel dans les années 1960 avec, par exemple, le premier pas de l'homme sur la Lune. Dans la culture scolaire, de nombreux projets de recherche et un goût prononcé pour la science amorcent des révolutions techniques, au détriment de la littérature qui, jusqu'alors, dominait (Peyron, 2013). L'imaginaire que ces révolutions génère sert souvent de terreau pour l'imaginaire des jeux vidéo, qui se réapproprie ainsi les constituants de la culture scolaire. Notons que cette réappropriation présente un certain caractère cyclique puisqu'à ce niveau, culture scolaire et culture de masse semblent interagir régulièrement. La culture vidéoludique ne fait toutefois pas qu'emprunter à la sphère scolaire : elle se réapproprie continuellement une culture ludique plus ancestrale (Huizinga, 1988) en transposant, par exemple, des jeux de société en jeux vidéo comme le célèbre *Duck Hunt*. En outre, l'explosion des frontières, associée au goût pour l'exotisme, explique par exemple que nous ayons hérité de l'esprit *pulp* originaire d'Amérique, qui a largement influencé nos *subcultures* (Peyron, 2013). Cet esprit deviendra rapidement un terreau riche pour la culture vidéoludique. Dans ce mouvement, le jeu vidéo qui, jusqu'aux années 1970 était réservé à une certaine élite sociale (jeunes adultes étudiants des universités américaines prestigieuses), devient une pratique plus populaire : le jeu vidéo apparaît dans les bars, les salles d'arcade et les fêtes foraines, côtoyant flippers, billards et machines à sous (Berry, 2012). C'est ainsi qu'une culture commence à s'instituer autour de lui.

<sup>9</sup> Les cultures dominantes iront jusqu'à tenter de se réapproprier la culture vidéoludique. D'une part, celle-ci est aujourd'hui l'objet d'études universitaires. D'autre part, dans de nombreuses ventes aux enchères, la détention d'un certain capital économique est nécessaire pour acquérir des éléments réputés prestigieux du patrimoine vidéoludique (récemment, un *Final Fantasy VII* sous blister a été vendu pour pas moins de 1200 euros). La culture vidéoludique et la culture scolaire partagent ainsi un même goût pour le passé : nous saisissons à travers la mode du rétrogaming\* le goût nostalgique pour les œuvres vidéoludiques d'antan qui commencent à constituer un véritable patrimoine culturel ; l'école, elle, par un processus de transmission, participe à la pérennité des œuvres du passé. Loin d'être incompatibles, ces deux patrimoines sont pourtant complémentaires

puisque les objets de la culture vidéoludique pourraient figurer un nouveau moyen de lecture d'un fragment de l'Histoire de l'homme (Swalwell, 2015).

<sup>10</sup> Cependant, alors qu'avant le diplôme assurait un emploi, ce n'est plus le cas suite aux différentes crises économiques et à la massification des diplômés. En effet, le système méritocratique a connu deux formes : la première, dite méritocratie étroite (première moitié du 20<sup>e</sup> siècle), sélectionnait dans les milieux modestes les "mieux doués" et leur octroyait des bourses pour assurer, via l'école, la promotion vers de meilleurs emplois ; la seconde, dite méritocratie de l'expansion (deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle), permit à chaque jeune d'avoir accès à toutes les possibilités d'études, peu importent ses origines (c'est d'ailleurs le début du pilotage par les résultats). L'augmentation des diplômés a donc naturellement entraîné une saturation du marché du travail.

<sup>11</sup> Voir [http://henryjenkins.org/2008/09/an\\_interview\\_with\\_rebecca\\_blac.html](http://henryjenkins.org/2008/09/an_interview_with_rebecca_blac.html) pour la retranscription.

<sup>12</sup> La mémoire épisodique est largement sollicitée dans le jeu vidéo à travers, notamment, l'organisation spatiale des environnements qui se grave rapidement dans la mémoire à long terme, renforçant ainsi le traitement de l'information (Jarraud, 2008). Ce phénomène était déjà observable dans les prémices de la gamification que nous avons observées dans le récit de Clemens qui inventa un jeu spatialisé pour aider sa fille à mémoriser les dates de règne des rois anglais. En outre, selon Aberkane,

« l'enseignement gagnerait à [la spatialisation des informations] utiliser aussi, par exemple avec des cartes mentales ou en demandant aux élèves d'organiser leurs connaissances dans des espaces : c'est ce que font, par exemple, les calculateurs prodiges. Ils s'entraînent énormément et disposent des séquences de calcul types dans une pièce. C'est cette mémoire de l'espace qui leur permet de trouver mais aussi d'exprimer rapidement les solutions. Disons pour simplifier que la vision et la kinesthésie permettent de traiter beaucoup plus d'informations, comme une connexion à très haut débit ; le langage c'est une connexion très limitée » (as cited in Jarraud, 2008, para. 19).

<sup>13</sup> Toutefois, certains joueurs reprochent au jeu vidéo de trop dédramatiser l'échec en supprimant, par exemple, les *game over* et en donnant la possibilité de recommencer indéfiniment un obstacle jusqu'à la réussite parfois quasi forcée du segment. L'idée sous-jacente est qu'il est tout de même nécessaire, dans un jeu vidéo, de sanctionner le « mauvais joueur » pour récompenser le bon. Si le jeu vidéo a donc tendance à dédramatiser la mort, et par extension l'échec, certains jeux vont, à l'inverse, jusqu'à punir la mort définitivement (dans le mode extrême de *Diablo III*, si on meurt, on perd tout, y compris son personnage). Ce besoin de challenge que manifestent les joueurs provient sûrement du caractère ludique du

jeu vidéo, la réussite d'une partie ne débouchant pas sur un diplôme (voir Lamy et al. (2015). Les mille vies du Game Over, *JV*, 20, 33-43.).

<sup>14</sup> Par exemple, le dernier épisode de la saga, *Unity* (2014), a particulièrement fait polémique en adaptant très librement l'épisode de la Révolution française. Jean-Luc Mélançon cria à une propagande contre le peuple, une représentation du monde tordant dangereusement la réalité. Ce qui a nourri la colère du politique français résiderait-il dans la violence symbolique qu'il a ressentie en confrontant ses propres codes culturels à ceux du jeu, qui ne s'est par ailleurs jamais targué d'être autre chose que du jeu ? En effet, bien que pour développer le jeu, l'équipe se soit entourée d'un historien, ait voyagé à Paris à plusieurs reprises et ait travaillé à partir d'une documentation importante, « Assassin's Creed Unity est un jeu grand public, pas une leçon d'histoire » explique Antoine Vimal du Monteil, un des développeurs » ([http://www.lemonde.fr/jeux-video/article/2014/11/13/assassin-s-creed-unity-est-un-jeu-video-grand-public-pas-une-lecon-d-histoire\\_4523111\\_1616924.html#AyV0Sp1jqfh3vDmM.99](http://www.lemonde.fr/jeux-video/article/2014/11/13/assassin-s-creed-unity-est-un-jeu-video-grand-public-pas-une-lecon-d-histoire_4523111_1616924.html#AyV0Sp1jqfh3vDmM.99)). Ce débat montre à quel point la construction d'un discours critique autour du médium vidéoludique aurait sa place dans la sphère scolaire.

<sup>15</sup> Nous empruntons le terme « capital » à Bourdieu (1979) qui le définit comme un ensemble de ressources dont dispose un individu, susceptible d'évoluer au fil du temps et même de se transmettre.

<sup>16</sup> Pour Bourdieu, ce capital est essentiellement transmis à des enfants issus des classes sociales supérieures : ils héritent de leur famille de ressources culturelles qui deviennent des avantages influençant le sens qu'ils donnent au monde et la progression de leur curriculum scolaire (as cited in Draelants & Ballatore, 2014). Cette définition doit être nuancée car aujourd'hui, le capital culturel est moins une affaire de transmission « d'en haut », surtout depuis que les classes dominantes ont perdu de leur pouvoir sur la culture. Nous y reviendrons dans la suite de notre travail.

<sup>17</sup> Cet état de fusion est généré par la « correspondance des entrées et sorties du système technique à, respectivement, la perception et la motricité de l'homme » (Rétaux, 2005, p. 326).

<sup>18</sup> Des leurres peuvent aussi provenir du vécu du joueur, de son capital culturel : dans un jeu de guerre, par exemple, la connaissance du fond historique ou des lieux factuels peut devenir une clé d'accès supplémentaire à la fiction, modifiant de facto l'expérience virtuelle. Le joueur peut donc potentiellement investir les apprentissages qu'il a réalisés à l'extérieur du jeu à l'intérieur du dispositif ludique.

<sup>19</sup> Toutefois, certains jeux proposent une distribution aléatoire des joueurs qui ne sont, dès lors, pas obligés de se connaître pour compléter l'épreuve. Toutefois, leur coordination sera moins interactive que si des liens les unissent préalablement.

<sup>20</sup> Une étude (Berry, Coavoux, Rufat & Ter Minassian, 2012) menée en France auprès d'un échantillon de 2542 individus français de plus de 11 ans révèle une certaine inégalité dans l'accès à l'équipement : aux catégories populaires la console de salon, aux groupes intermédiaires la console portable et aux catégories aisées l'ordinateur. La possession de ces équipements peut donc s'avérer être discriminante dans le rapport entre les individus. En outre, nous pouvons envisager aujourd'hui une propriété transmissible du capital vidéoludique objectivé avec la naissance de la première dynastie de joueurs que nous représentons. En effet, le jeu vidéo devient une pratique intergénérationnelle : les joueurs d'hier et d'aujourd'hui ont tendance à poursuivre ce loisir au fil de leur vie, partageant l'expérience avec leurs enfants. Le message d'une joueuse de 40 ans sur un forum du jeu *World of Warcraft* témoigne en outre que le *play*, à l'instar du *game*, peut aussi, d'une certaine façon, être transmis :

« I'm a 40 year old woman who started playing WoW in beta with my husband and my father. We all played from day 1. While my husband and I took several breaks, one of which was to bring a child into this world (who is now 8), we always enjoyed the times we could get together with my father in game. He wasn't the best player... not the best at paying attention to chat. Most people would never have gotten to group with him, because he wasn't like that. He preferred to play alone, or with us, though he played for hours on end every day. You see, several years ago, he had a stroke and was in very poor health after that. He didn't go out of the house much, could barely walk. Wow was so much of his world, his escape. It was one of the few things he could do that gave him happiness. He passed away in March and I closed his account and my own. I just couldn't log in and not think of him. In December, my 8 year said he wanted to play. After much thinking, I activated dad's account for him. Now I play with my son on the account my father played so much. He would have loved that his grandson enjoyed it. Today my mother called me and said a box from Blizzard showed up on the doorstep. So thank you Blizzard, I will always look at that statue and remember how much joy you gave my father and me » (voir <http://us.battle.net/wow/en/forum/topic/15700056117?page=1>).

<sup>21</sup> Voir Dibbel, J. (2007). *The Life of the Chinese Gold Farmer*. Retrieved 11 February, 2016 from [http://www.nytimes.com/2007/06/17/magazine/17lootfarmers-t.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2007/06/17/magazine/17lootfarmers-t.html?_r=0) pour un portrait du phénomène.

<sup>22</sup> Toutefois, la distance tend à s'amenuiser. Le monde de la recherche s'empare progressivement du jeu vidéo et la presse vidéoludique nouvelle semble aujourd'hui privilégier les articles de fond à une approche de consommation. A contrario, certains sites spécialisés paraissent sombrer dans une approche

purement commerciale de l'actualité en privilégiant les articles "à clics" que ceux qui témoignent d'un réel souci d'information.

<sup>23</sup> Dans une certaine mesure, nous pouvons même considérer les épreuves finales d'un jeu comme l'évaluation des performances du joueur : les crédits en seraient des indicateurs de réussite. En effet, on voit de plus en plus de jeux offrir aux joueurs des fins alternatives en fonction des choix établis et des performances réalisées. Le joueur peut donc lire dans la fin qu'il reçoit un feedback de ses propres performances.

<sup>24</sup> Par ailleurs, certains joueurs racontent comment ils ont pu obtenir un emploi en expliquant dans leur CV le niveau de leur personnage et leur carrière ludique dans *World of Warcraft*. Pour un exemple qui montre comment la carrière vidéoludique d'un joueur peut être rentabilisée sur le marché de l'emploi, voir <http://money.cnn.com/2014/06/19/technology/world-of-warcraft-resume/>.

<sup>25</sup> Le lecteur-joueur curieux de découvrir son "profil" peut effectuer le test (conçu en 2000) à cette adresse : <http://www.4you2learn.com/bartle/>.

<sup>26</sup> Dans un dispositif pédagogique, un enseignant a détourné ce test pour créer dans ses classes des groupes collaboratifs qui équilibrent les différents profils. Voir <http://edtechteacher.org/use-the-four-gamer-types-to-help-your-students-collaborate-from-douglas-kiang-on-edudemic/>.

<sup>27</sup> À titre d'exemples, Alvarez propose la métabrique « *Driver* » qui combine les briques « *Move* » et « *Avoid* », « *Killer* » qui combine « *Shoot* » et « *Destroy* », « *God* » (« *manage* » + « *create* ») ou « *Brain* » (« *answer* + *avoid* »).

<sup>28</sup> Notons qu'il serait intéressant d'importer le concept des briques *gameplay* dans une relecture des programmes scolaires : par exemple, la compétence « rédiger un compte rendu de lecture » fait référence à une métabrique qui combine des briques comme « lire » et « écrire », chacune de ces briques impliquant des savoirs et savoir-faire qui leur sont spécifiques.

<sup>29</sup> La plasticité cérébrale est un objet d'étude particulièrement actif dans le domaine des neurosciences. *Grosso modo*, il s'agit de la « capacité du cerveau à se réorganiser et à changer de fonctionnement » (Bavelier & Cardoso-Leite, 2012, p. 138). Jusque dans les années 1950, on pensait qu'il était plastique jusqu'à l'adolescence mais les études actuelles ont montré que le cerveau adulte est lui aussi malléable. Pour preuve, le jeu vidéo est utilisé dans certains centres médicaux pour lutter contre les méfaits du vieillissement.

<sup>30</sup> Toutefois, le joueur reste libre de choisir sa finalité : terminer le jeu, n'en parcourir qu'un mode, ne terminer qu'un niveau...

<sup>31</sup> Amato (2004) relève quatre instances qui vont actualiser cette immersion dite phénoménologique : (1) la corporéité agissante qui est l'inscription graphique du joueur à l'intérieur du jeu par l'avatar ou le personnage qu'il incarne et qui lui permet d'interagir avec l'environnement ; (2) la corporéité perceptive qui mobilise les sens du joueur grâce aux images et aux sons qu'il perçoit à l'intérieur du jeu (directement ou par le biais du personnage qu'il incarne) ; (3) la corporéité opérative qui correspond à l'inscription cognitive de l'interface ludique dans l'esprit du joueur (« je sais qu'en appuyant sur tel bouton, mon personnage réalisera telle action ») ; (4) la corporéité gestuelle qui est l'action concrète du joueur (le fait d'appuyer sur la touche) pour générer une rétroaction. Le caractère phénoménologique de cette immersion se justifie par le fait que la corporéité gestuelle va actualiser la corporéité agissante, qui va elle-même influencer la corporéité perceptive du joueur, susceptible à son tour de modifier sa corporéité opérative (dans le cas de l'apprentissage d'une nouvelle combinaison de touches, par exemple).

<sup>32</sup> Par exemple, en imposant au joueur des choix qui vont influencer le scénario du jeu et donc directement son expérience virtuelle. Cette possibilité implique qu'avec un même style de jeu, le joueur peut vivre des expériences virtuelles différentes s'il opère d'autres choix lors d'une partie différente. Notons que la psychologie du développement pourrait être un angle disciplinaire intéressant pour envisager l'apprentissage par le jeu vidéo. Pensons à un tout jeune enfant qui joue et qui tente désespérément de franchir un obstacle inséré dans l'architecture du jeu pour en délimiter l'espace : il est persuadé qu'un possible ludique peut se réaliser au-delà mais n'en trouve pas l'accès ; l'adolescent, lui, comprend que cet obstacle marque la frontière de l'espace de jeu, que rien n'est réalisable au-delà, sauf dans son imagination. Quels sont les apprentissages que l'un a acquis et pas l'autre – ou qui se jouent à ce moment-là – et qui influencent la perception de l'espace de jeu ?

<sup>33</sup> On peut s'interroger sur les conditions de réalisation des interactions entre joueurs à l'intérieur du dispositif ludique, surtout que « les jeux vidéo sont les premiers à utiliser de façon contrôlée les mécanismes de comportements collectifs dans des univers de fictions interactives » (Natkin, 2005, p. 27). Pour Amato (2004), les joueurs ne pourront interagir que s'ils synchronisent les quatre instances de l'immersion phénoménologique :

« lors d'une rencontre entre personnages, les joueurs partent de la manifestation visible d'autrui pour en inférer sa condition perceptive, opérative et gestuelle grâce à leur connaissance commune de l'interface et du système d'immersion. Chacun interprète des indices variés (ex : rythme des gestes de l'avatar ou des textes écrits sur le chat) pour concevoir la dynamique intentionnelle qui les sous-tend » (Amato, 2004, para. 7).

<sup>34</sup> Le devoir faire ne correspond pas forcément à la fin du jeu. On peut effectivement imaginer qu'un jeu vidéo traditionnel propose au joueur un devoir faire général (la résolution de la quête principale), mais celui-ci est divisé en plus petites séquences présentant la même structure. Le *game design* se basant sur une certaine liberté du joueur, ce dernier peut lui-même décider du devoir faire qu'il veut accomplir. En d'autres termes, le joueur est toujours relativement libre dans son expérience virtuelle.

<sup>35</sup> Voir <http://www.jeuxvideo.com/forums/42-27238-40429248-1-0-1-0-theorie-a-deux-balles-nilfgaard-39-45.htm>, consulté le 30 juillet 2015.

<sup>36</sup> Voir <http://heliopolis.forum2jeux.com>.

<sup>37</sup> Voir bulletin officiel n°32 du 28 août 2008 du Ministère de l'Éducation nationale, à l'adresse [http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart\\_33090.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf).

<sup>38</sup> Voir <http://www.stbreladescollege.co.uk/fr/ecole-de-langue/installations>.