

Du ludosocial au socioludique

Thibault PHILIPPETTE

GReMS (Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs)

Université Catholique de Louvain - Belgique

Département de Communication - Unité RECO

Mots-clés : compétences sociales, apprentissages, jeu vidéo, réflexivité, performances sociales.

Référencement : Philippette T., « *Du ludosocial au socioludique* », Communication dans le cadre du colloque *Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture*, Limoges, 10-12 juin 2009, disponible en ligne : [URL à ajouter](#)

Introduction

« L'émulation ludique est plus ancienne que la culture même comme impulsion de la vie sociale, et agit comme un ferment sur le développement des formes de la culture archaïque. » (Huizinga, 1957)

« Les jeunes adultes qui passent beaucoup de temps devant leur écran se 'retirent' progressivement de leur entourage » concluent les auteurs, de la Brigham Young University de l'Utah, un Etat de l'Ouest des Etats-Unis. A tel point même, qu' « ils vont jusqu'à s'éloigner des membres de leur famille. » (« *Jeux vidéo : entre manette et vie sociale, il faut choisir !* »)

Le caractère socialisant ou *a*-socialisant du jeu vidéo fait débat. Pour notre part, nous nous intéressons à un aspect spécifique de la socialisation que sont les *compétences sociales* (savoir, savoir-faire, savoir-être) et à leur développement au sein des jeux vidéo. « Les compétences sociales (*social skills*) sont des *patterns* de comportement social qui rendent les individus socialement compétents, c'est-à-dire capables de produire les effets désirés sur d'autres individus. » (Argyle, 2005)

Notre hypothèse de départ est que les jeux vidéo, grâce à une interactivité de plus en plus grande entre les joueurs, développent des compétences « à se socialiser ». L'objectif de cet article sera d'entamer la réflexion sur la relation consubstantielle entre le jeu vidéo et les compétences sociales et d'ébaucher un modèle conceptuel pouvant servir à analyser ces compétences [1].

I. DU LUDOSOCIAL

1.1. L'apprentissage ludique

Depuis longtemps, que ce soit en Psychologie (Piaget, Winnicot) ou en Sciences de l'Education (Greenfield, Perriault), des auteurs se sont intéressés aux jeux et aux formes d'apprentissage qu'ils peuvent engendrer. Cependant, comme le souligne Gilles Brougère, il ne faut pas conclure à une simple relation linéaire entre le jeu

et l'apprentissage car « Il y a une trop grande diversité de jeux et la notion d'éducation est trop générale. (...) On peut dire que cela dépend des jeux ou de ce qu'on appelle jeu et de ce qu'on entend par éducation ou développement. » (Brougère, 2002)

En se penchant sur la notion d'*éducation informelle*, Vincent Berry relève que « (...) nous apprenons tout au long de la vie, dans des contextes différents, dans des espaces et des pratiques diverses, et que ces apprentissages s'opèrent le plus souvent dans la pratique et l'action elle-même : jeu, sport, familles, amis, lecture, théâtre, cinéma, télévision, etc. » (Berry, 2006)

Considérer le jeu comme l'origine de l'apprentissage et du développement de compétences, c'est se confronter à une première grande nuance. En effet, une activité qui peut être qualifiée de « jeu » peut donner lieu à une attitude tout à fait « sérieuse » et inversement, une activité qui n'est *a priori* pas un jeu peut donner lieu à des comportements ludiques. C'est ce que souligne Alain Cotta lorsqu'il dit que « S'il est vrai que les jeux ont, de l'enfance à la mort, des caractéristiques propres où puissent s'investir les désirs humains de compétition, de vertige et de simulacre, il ne l'est pas de les considérer comme la seule occasion de l'attitude ludique. Celle-ci peut tout envahir, même les actes les plus orientés vers la satisfaction de nos besoins sociaux. » (Cotta, 1980)

Il est donc essentiel, dans une étude des effets d'apprentissage par le jeu, de tenir compte de la dimension motivationnelle et attitudinale des personnes et de l'influence de celle-ci sur leur apprentissage.

1.2. Le développement vidéoludique

Si le jeu, dans ses formes traditionnelles, est considéré comme un bon moyen pour éduquer, apprendre et se socialiser (Piaget, Huizinga), ses formes médiatisées sont sujettes à de nombreuses stigmatisations (Brougère, Berry). L'une des plus prégnante étant l'addiction à ceux-ci. Pour le psychologue Thomas Gaon, ce phénomène d'addiction dont on parle notamment dans le cadre de jeux de rôle en ligne, doit être sujet à caution. « S'il existe indéniablement une réalité clinique d'usages problématiques du MMORPG, sa qualification en terme d'addiction est extrêmement problématique car ce concept psychiatrique - tel qu'il est évoqué actuellement - relève de la visée classificatoire de la psychiatrie moderne et possède un imaginaire florissant issu de la représentation de la drogue qui oblitère sa compréhension. » (Gaon, 2008)

« Dès l'apparition des premiers jeux électroniques, des premières consoles Atari ou Nintendo dans les années 80, deux types de problématiques ont été posés par les chercheurs : quelle est la valeur culturelle de ces nouvelles pratiques et quels en sont les effets sur le développement cognitif, psychologique, identitaire ou comportemental des joueurs, et particulièrement des enfants. » (Berry, *op.cit.*)

A cette époque, Patricia Greenfield relevait déjà, chez les jeunes joueurs de jeux vidéo, le développement de nombreuses compétences : sensori-motrices (*eye-hand coordination*), spatiales (*visual-spatial skills, multidimensional structuration*), cognitives (*inductive skills, parallel processing*). (Greenfield, 1984)

Jacques Perriault ajoute un autre apprentissage qu'il nomme « la *sérindipité* », qui est « le fait de trouver des choses qu'on ne cherche pas et de les exploiter avec talent (...) c'est une capacité à gérer l'inattendu (...) » (Perriault, 2002)

Dès les premiers *Pac-Man*, *Space Invaders* ou encore *Tetris*, des chercheurs se sont penchés sur les formes d'apprentissage de leurs utilisateurs. Ces jeux n'avaient pourtant rien d'« éducatif » dans leurs intentions. Mais comme le relève Vincent Berry, « c'est peut-être en analysant ce qu'est un jeu vidéo « pur », c'est-à-dire pensé pour le divertissement, que l'on peut comprendre les potentiels du jeu vidéo comme dispositif d'apprentissage. » (Berry, *op.cit.*)

Depuis les années 80, l'évolution des technologies et des réseaux a permis le développement de jeux vidéo de nature beaucoup plus complexe, notamment en termes d'interactions. Si on prend l'exemple du jeu de rôle en réseau *World of Warcraft*, les possibilités d'interactions entre joueurs sont multiples, dans et au-delà de l'univers du jeu (emotes, log, états, boîte aux lettres, IRC, forums, etc.). Ces nouveaux mondes virtuels ou plates-formes socioludiques entraînent inévitablement la question des relations sociales qui se nouent à travers eux et donc des compétences nécessaires à ces relations.

En s'intéressant au principe d'immersion, Vincent Berry parle d'*immersion anthropologique par une socialisation ludique* à travers laquelle le joueur actuel devient un véritable « indigène » d'un monde virtuel, devant « apprendre un langage, des formes spécifiques de sociabilité, un type d'humour, un ensemble de règles sociales, de codes. » (*Ibid.*) Bref, à être compétent socialement.

1.3. Les compétences sociales

Parler de « compétence », c'est renvoyer à l'idée de potentialité qui peut ou ne peut pas, qui se manifeste ou ne se manifeste pas suivant le contexte. F. Raynal et A. Rieunier ont défini *les compétences* comme étant : « l'ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. » (Raynal et Rieunier, 1997)

Les compétences sociales ne sont qu'une forme de compétences parmi d'autres. Pour comprendre leur spécificité, nous rejoignons P. Peyré lorsqu'il parle d'*efficacité relationnelle*. « (...) *les compétences sociales c'est, somme toute, l'efficacité relationnelle que l'on gère pour avoir une conduite sociale* » (Peyré, 2000). Comme nous le soulignons plus haut, on ne peut cependant aborder cette question sans faire référence aux aspects motivationnels, car « En matière de compétences sociales, nous dirons que la motivation correspond à la part de *ce que je veux faire* de ma relation à autrui (intentionnalité), par opposition à la part d'habileté même que véhicule cette compétence, et qui correspond à *ce que je sais faire* dans cette relation (équipement opératoire). Ainsi ne manquera-t-on pas de faire la nuance entre *être* compétent socialement ou *avoir* des compétences sociales (...) » (*Ibid.*)

Cependant, pour *être* compétent socialement, il faut bien préalablement *avoir* des compétences sociales. Cela renvoie à l'idée de *niveaux de compétence*. On n'est pas ou on est plus ou moins compétent. Les psychologues cliniciens, en observant l'évolution des jeunes enfants, avaient déjà bien perçu cela. J-P. Meunier et D. Peraya synthétisent l'idée que dans sa relation sociale, l'enfant passe d'un mimétisme affectif primaire (Wallon) caractérisé par une indifférenciation par rapport aux parents et congénères (Freud, Lacan) à un mouvement symétrique de

différenciation, de discrimination, mais toujours dans l'optique d'unité et de cohésion. Ce passage serait régi par une dynamique de centration/décentration/métaniveau [2] (Meunier & Peraya, 1993).

Centration, décentration et passage au méta-niveau pourraient être considérés comme des niveaux de compétence dont le plus avancé serait en quelque sorte un niveau de méta-compétence. Nous reviendrons sur cette idée en 2^{ème} partie.

Dans le cadre d'une étude sur le développement de compétences (qu'elles soient sociales ou non) à partir des jeux vidéo, on pourrait croire que la pratique plus ou moins importante des jeux entraîne inévitablement un plus haut niveau de compétence. On pourrait être tenté de le croire, par exemple, au niveau de compétences techniques [3] mais au niveau des compétences sociales, même si l'avancement actuel dans nos recherches ne nous permet pas de corroborer cette idée, il nous semble important de ne pas confondre « expérience » et « expertise ». Une vision linéaire progressive pourrait occulter des phénomènes possibles de régression.

Dans notre approche conceptuelle, les *niveaux de compétence* devront donc être vu comme dynamiques, dans le sens où le contexte interne et externe (situations, besoins, motivations, capacités, interactions) fait qu'on va fluctuer d'un niveau de compétence à un autre. En d'autres termes, on n'atteint pas un niveau de compétence élevé ou de méta-compétence une fois pour toutes. Qui plus est, comme le souligne J-P. Meunier et D. Peraya, « (...) un métaniveau doit toujours être considéré comme un niveau et les points de vue qui s'y affirmeront demanderont à leur tour à être dépassés. La complexification est donc bien un mouvement continu, mais il n'est malheureusement pas irréversible : il connaît des progressions et des régressions. » (*Ibid.*)

Nous sommes volontairement resté à un niveau restreint de développement afin de nous permettre maintenant d'ébaucher notre modèle d'analyse.

II. AU SOCIOLUDIQUE

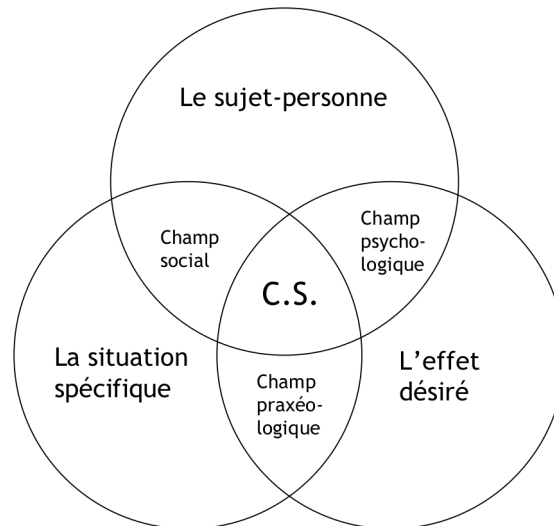
2.1. Modèle de base

Dans le cadre de sa thèse doctorale, Philippe Charlier s'est intéressé aux expériences d'apprentissage dans les jeux hypermédias [4]. Il a développé un modèle d'analyse reprenant cinq grands types d'activités ou dimensions de l'expérience d'apprentissage (Charlier, 2000). L'auteur distingue ainsi :

- **Les activités représentationnelles**, qui pourraient être assimilées au jeu symbolique chez Piaget ;
- **Les activités opératives**, de l'ordre de l'action (motrice) sur l'environnement ;
- **Les activités réflexives**, qui impliquent un mouvement de distanciation et d'abstraction ;
- **Les activités psycho-affectives**, de gestion intra-psychique de la situation ;
- **Les activités sociales**, de gestion des interactions sociales.

A ce stade, on peut se poser la question du rôle que ces activités pourraient jouer dans le développement de compétences sociales.

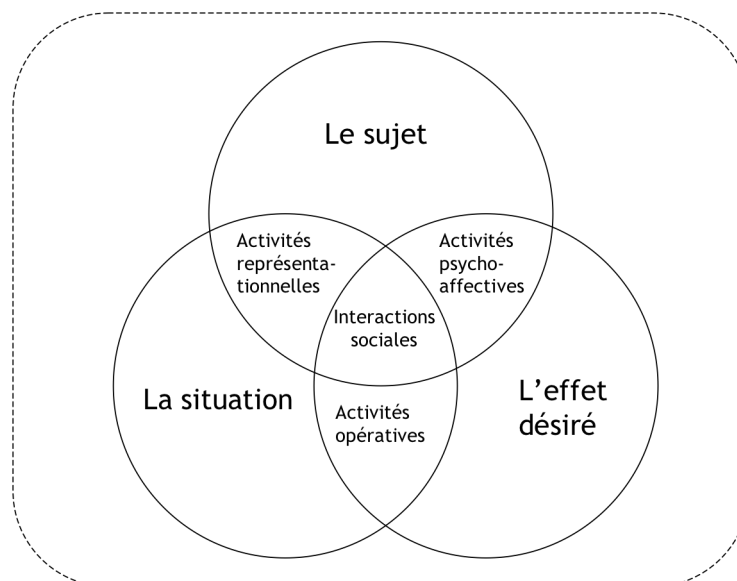
Au niveau des compétences sociales, justement, Pierre Peyré, à travers l'une de ses nombreuses représentations conceptuelles, a repris l'idée que la compétence est un « attribut du sujet » (Stroobants, 1993) et a développé un modèle que nous reprenons de manière épurée ci-dessous :



La compétence sociale aux frontières (Peyré, op.cit., p.56)

Il est intéressant de voir en quoi les deux auteurs ont mis en exergue des dimensions proches malgré des objets de recherche spécifiques. Guy Le Boterf avait d'ailleurs réuni ces concepts de « compétence sociale » et d'« apprentissage » en définissant ce premier comme étant une « capacité d'apprendre et de s'adapter » (Le Boterf, 1995)

En croisant cette conceptualisation des formes d'apprentissage pour l'un, et des compétences sociales pour l'autre, on peut développer le schéma ci-dessous.



Développement des compétences sociales

En tant qu'*efficacité relationnelle* (cf. Peyré, *op.cit.*), la compétence sociale intègre trois sphères : un sujet, une situation (composée d'autres sujets, d'un contexte, etc.) et enfin les effets désirés. Entre le sujet et la situation, on peut situer les activités représentationnelles (intégration, assimilation). Entre le sujet et l'effet désiré, on peut retrouver toute la dimension psycho-affective. Entre la situation et l'effet désiré, on peut situer les activités opératives. Au centre, nous plaçons les interactions sociales (ou activités sociales selon Charlier).

Que constatons-nous de prime abord par rapport au schéma de P. Peyré ? Tout d'abord, nous avons (volontairement) écarté du centre la « compétence sociale » pour y placer les « interactions sociales ». Selon nous, placer la compétence sociale au centre de cette représentation ne permet pas de comprendre en quoi les différentes formes d'activités relevées par P. Charlier pourraient agir dans le développement de cette compétence.

Ensuite, on ne retrouve pas (encore) les activités réflexives définies par P. Charlier, tout simplement parce que selon nous, celles-ci ont un statut particulier. A la fin de sa recherche, l'auteur l'avait bien senti en disant « j'ai été frappé par le fait qu'un rôle important, un rôle structurant était souvent joué par les activités réflexives et cela, aussi bien dans les expériences avec hypermédias que hors hypermédias. Autrement dit, j'ai observé que les activités réflexives orientaient ou aiguillaient une bonne part de l'activité du sujet (apprenant) et tendaient à structurer les expériences d'apprentissage les plus marquantes. » (Charlier, *op.cit.*, p.4.)

2.2. Réflexivité et niveaux de compétence

Nous voyons dans les activités réflexives décrites par P. Charlier un rôle particulier dans le développement de compétences sociales. Selon nous, ces activités offrent une nouvelle dimension et permettent de comprendre les niveaux de compétences et leur dynamique.

Si nous revenons sur les notions de centration/décentration/méta-niveau dont nous parlions plus haut, on conçoit un principe dynamique entre un mimétisme primaire, un phénomène de décentration et enfin un passage possible à une méta-compétence. En s'inspirant d'une terminologie de P. Peyré (Peyré, *op.cit.*, pp.99-100), on peut ainsi parler d'EGO- (ou auto-)référentialité, de CO-référentialité et d'ECO-référentialité.

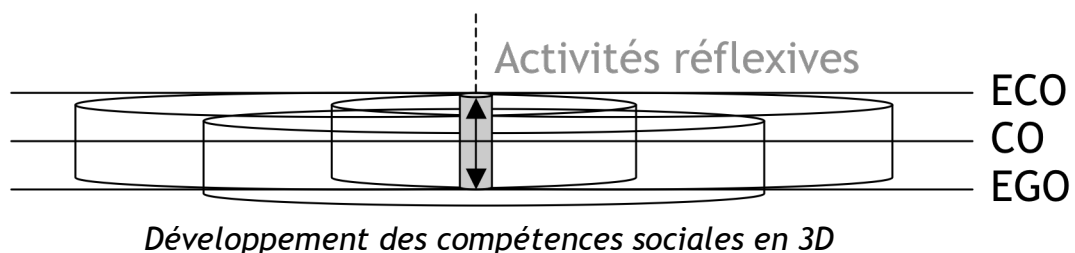
- A un niveau EGO-REFERENTIEL, le sujet interagit en rapportant les éléments vécus à soi. En d'autres termes, le sujet rapporte l'expérience de la situation d'interaction, les effets désirés, ses activités (représentations, actions, etc.) à ce qui le constitue en tant que sujet, c'est-à-dire son expérience antérieure. Edgar Morin parlait d'*organisation computante* où l'être humain se met au centre de son monde pour traiter le monde (Morin, 1992)
- A un niveau CO-REFERENTIEL, le sujet co-construit l'interaction sociale dans l'expérience vécue. P. Peyré parle de *relation médiatrice* (Peyré, *op.cit.*,

p.100). On peut dire qu'à ce niveau, la situation, les effets désirés et les activités sont le fruit de négociations plus ou moins conscientes.

- A un niveau ECO-REFERENTIEL, le sujet se détache de la situation d'interaction et abstrait son rôle, la situation, les effets désirés ou encore ses activités pour cerner l'éco-système que constitue l'ensemble.

Ces trois niveaux de l'activité réflexive ont, selon nous, un rôle déterminant dans le développement de compétences sociales. Mais comme nous le soulignons plus haut, le passage entre niveaux doit être vu comme étant en oscillation dynamique suivant le contexte. Par exemple, un joueur « expert » de *World of Warcraft* peut à un moment donné interagir de manière égo-référentielle (son expérience lui permettant d'appliquer ce qu'il sait ou *sait-agir* à d'autres situations), co-référentielle (par exemple dans le développement de nouvelles stratégies d'interaction en guildes) ou encore éco-référentielle (par exemple, lorsqu'il positionne son rôle au sein du jeu).

Pour terminer ce point, nous pouvons représenter notre schéma du développement de compétences sociales en trois dimensions, de sorte que l'oscillation dynamique puisse être figurée.



Les traits pointillés indiquent, à l'instar de ce que relevait Meunier et Peraya sur le méta-niveau (*op.cit.*), que l'éco-référentialité n'est qu'un niveau par rapport à un éco-système qui tel l'univers, doit être compris comme appartenant à d'autres éco-systèmes de référence possibles et donc toujours sujet à dépassement.

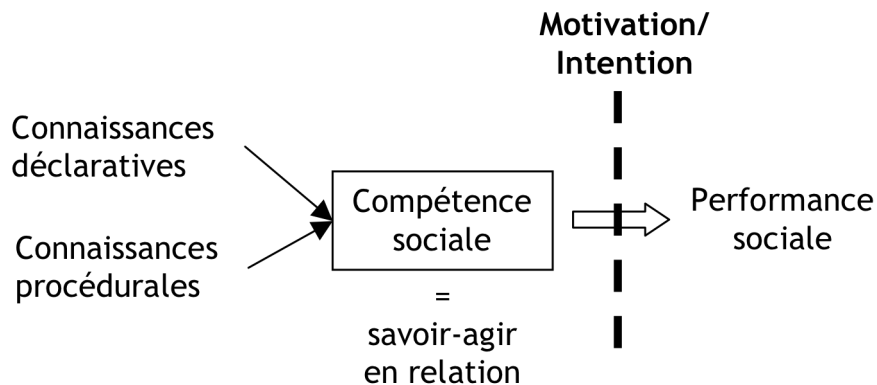
2.3. Compétence sociale et Performance sociale

Avant de conclure cet article, il convient de revenir sur un élément important dont nous avons précédemment parlé, à savoir la dimension motivationnelle ou attitudinale du sujet par rapport à ses compétences sociales.

S'il est vrai que *pour être compétent socialement* dans et hors espace vidéoludique, il faut bien sûr *avoir des compétences*, la difficulté d'étudier les compétences sociales vient du fait que l'inverse n'est pas forcément vrai. Une personne peut très bien avoir un très haut niveau de compétence sociale et décider, pour x-y raisons, de ne pas se montrer compétent. Si on prend par exemple le cas des *trolls* (non pas ceux de *World of Warcraft* mais le terme qualifiant une personne ayant un comportement non conforme sur un forum de discussion afin de « faire réagir »), on est en droit de se dire qu'un *troll* qui souhaite obtenir un effet désiré que l'on va qualifier de néfaste (énervement, etc.), doit avoir une très bonne maîtrise des modes d'interaction et de l'éco-système afin de savoir *ce qui va faire réagir*. Il aura donc un niveau de compétence

élevé, se montrera quelque part compétent en obtenant un effet désiré (contraire aux interactions sociales du groupe) mais il ne *sera pas performant socialement* si l'on considère qu'être performant socialement, c'est montrer un *savoir-agir* conforme à l'éco-système dans lequel on est.

Afin de représenter la nuance entre *avoir* et *être* compétent, entre *compétence sociale* et *performance sociale*, nous nous sommes à nouveau inspirés d'un modèle de P. Peyré (Peyré, *op.cit.*, p.55) que nous avons adapté afin de représenter la dimension motivationnelle.



Les « connaissances déclaratives » (= lexique) et les « connaissances procédurales » (= grammaire) peuvent être en quelques sortes considérées comme des pré-requis ou pré-compétences sociales. En effet, il faut préalablement connaître le langage, les formes d'humour, etc. (lexique) mais également les règles et codes (grammaire ; cf. notion d'« indigène » pour Berry, *op.cit.*) pour pouvoir exercer une compétence sociale. Cependant, l'intentionnalité ou la motivation va jouer un rôle de filtre activant ou n'activant pas ce *savoir-agir en relation*.

Conclusion

Sans encore avoir pu être testé sur le terrain, ce modèle reste bien évidemment partiel. Si celui-ci repose sur une construction raisonnée, basée sur des recherches sérieuses menées sur le sujet, il ne permet à ce stade qu'une compréhension générale de ce qu'est une compétence sociale et des formes d'activités pouvant permettre leur développement. Il conviendra par la suite de détailler *in extenso* les différents types de compétences sociales afin de pouvoir observer leur actualisation sur le terrain vidéoludique.

Ce sera l'objet de notre thèse doctorale que nous menons actuellement au sein de l'Ecole de Communication de l'Université Catholique de Louvain.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYLE Michael, « Les Compétences sociales », traduit par E. de Galbert, in *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris : Colin, 2005

BERRY Vincent, « Immersion dans un monde virtuel : jeux vidéo, communautés et apprentissages », 2006, disponible sur : <http://www.omnsh.org/spip.php?article99>

BROUGERE Gilles, « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels », in *Educations et Sociétés*, n°10, Bruxelles : De Boeck Université, 2002. Disponible sur http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=ES_010_0005

CAILLOIS Roger, « Les jeux et les hommes : le masque et le vertige, Paris : Gallimard, 1958

CHARLIER Philippe, « Jeux hypermédias et expérience d'apprentissage », Communication au colloque du GREMS « Savoirs formels - savoirs informels », Louvain-la-Neuve, décembre 2000. Disponible sur <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/philweb/charlier.htm>

COTTA Alain, « La Société ludique : La vie envahie par le jeu », Paris : Grasset, 1980

GAON Thomas, « Critique de la notion d'addiction au jeu vidéo » ou « soigner des jeux vidéo », Quaderni n°67, in *Jeu vidéo et discours. Violence, addiction, régulation*, MSH-Sapientia : 2008.
Disponible sur <http://www.omnsh.org/spip.php?article176>

GREENFIELD Patricia Marks, « Mind and Media : The effects of television, computers and video games », The Developing Child, Aylesbury : Fontana Paperbacks, 1984

HUIZINGA Johan, « Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu », traduit du néerlandais par Cécile Seresia, Paris : Gallimard, 1988

LE BOTERF Guy, « De la compétence. Essai sur un attracteur étrange », Paris : Les Editions d'Organisation, 1995

MEUNIER Jean-Pierre, PERAYA Daniel, « Introduction aux théories de la communication », Bruxelles : De Boeck Université, 1993

MORIN Edgar, « Anthropologie de la connaissance », Paris : Seuil, 1992

PERRIAULT Jacques, Communication lors du colloque « Pour ne plus avoir peur des jeux vidéo », mars 2002. Disponible sur <http://www.omnsh.org/spip.php?article20>

PEYRE Pierre, « Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe », Paris : L'Harmattan, 2000

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, « La Psychologie de l'enfant », Paris : PUF, 1966

RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, « Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation et psychologie cognitive », Paris : ESF, 1997

STROOBANTS Marcelle, « Savoir-faire et compétences au travail, Une sociologie de la fabrication des aptitudes », Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles, 1993

WINNICOT Donald Woods, « Jeu et réalité », traduit par C. Monod et J.-B. Pontalis, Paris : Gallimard, 1975

« Jeux vidéo : entre manette et vie sociale, il faut choisir ! », source : *Journal of Youth and Adolescence*, 23 janvier 2009, disponible sur : <http://www.destinationsante.com/Jeux-video-entre-manette-et-vie-sociale-il-faut-choisir.html>

[1] Dans le cadre d'un doctorat en Information et Communication, nous voulons consolider ce modèle et l'éprouver de manière expérimentale ou quasi-expérimentale afin d'analyser le développement des compétences sociales sur des plates-formes vidéoludiques.

[2] Selon les auteurs « si la décentration est réciproque, le rapport (...) évoluera normalement vers des formes plus complexes de reconnaissance mutuelle et d'échange. (...) La décentration, en effet, lorsqu'elle atteint un certain degré de profondeur, suppose que chaque sujet dépasse son propre point de vue et se situe à un niveau - métaniveau - d'où il puisse échanger et confronter les différents points de vue. » (p. 206)

[3] A ce sujet, Vincent Berry parlait par exemple de méta-connaissance du jeu où « les joueurs acquièrent une connaissance très précise non seulement des règles du jeu (...) mais également de la façon dont le logiciel et les serveurs fonctionnent (...) » (*op.cit.*). On pourrait considérer que ce type d'apprentissage a un caractère beaucoup plus déterminé qu'un apprentissage social qui est co-construit au sein de dynamiques sociales.

[4] En se basant notamment sur des auteurs comme Piaget, Vygotsky, Bruner ou encore Goody.