Université catholique de Louvain
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Institut Langage & Communication – Pôle Communication

Littératie vidéoludique

Éduquer aux jeux vidéo en contexte scolaire (vol. 1)

Dissertation doctorale en vue de l'obtention
du grade de docteur en Information et
Communication présentée par Gaël Gilson

Membres du jury

Vincent Berry	Université Paris 13
Hugues Draelants	Université Catholique de Louvain
Sébastien Fevry	Université Catholique de Louvain
Thibault Philippette (promoteur)	Université Catholique de Louvain
Sarah Sepulchre (présidente)	Université Catholique de Louvain

Année académique 2020 – 2021



Gaël Gilson

Littératie vidéoludique

Éduquer aux jeux vidéo en contexte scolaire



It's hard to believe that it's over, isn't it? Funny how we get attached to the struggle. Promise me you'll take care of yourself, ok?

Celeste (Matt Makes Games, 2018)

Remerciements

Quand je rédige, j'adore écouter des musiques issues des jeux vidéo que j'affectionne et des films d'animation qui laissent en moi une douce empreinte. Je suis comme ça : à traîner derrière moi mes rêves et mes plus beaux souvenirs, pour alimenter le goût de l'effort qui me pousse à toujours me lancer dans des projets (un peu) fous. Et cette thèse en fait bien entendu partie !

L'un de mes derniers coups de cœur en date, c'est *Weathering with You* de Makoto Shinkai, sorti en 2019 dans le pays du Soleil-Levant. Dans la chanson *Grand Escape* de RADWIMPS et Toko Miura (allez écouter !), il y a cette phrase que j'aime beaucoup : « Au lieu de rêver d'ailes pour nous hisser vers le ciel, préférons nos mains pour nous tenir les uns aux autres ». C'est un peu le credo de mon parcours doctoral car j'ai trouvé, tout au long de ma route, de précieuses personnes qui ont fait de cette aventure une suite de rencontres intellectuelles mais avant tout humaines, et qui ont en permanence attisé mon enthousiasme et ma curiosité. Je ne peux qu'être reconnaissant et heureux de ces rendez-vous ou de ces hasards qui ont permis à ce projet d'aboutir. Dans les quelques lignes qui suivent, je tiens à remercier plus particulièrement :

Thibault Philippette, pour avoir permis à cette recherche d'exister et de grandir, pour l'avoir supervisée avec intérêt et générosité, pour tous ces moments de rires et de débats passionnants. Tu as cette sagesse, ce sens du collectif, ce grain de folie, cette ouverture d'esprit, ce goût du détail qui rendent déjà chanceux celles et ceux qui me succèderont. Je ne suis pas peu fier d'avoir été ton premier doctorant (et d'être meilleur que toi à *Super Smash Bros*) !

Les membres de mon jury. Vincent Berry, pour sa précieuse lecture riche d'ouvertures et de nuances. Vos travaux ont été un véritable terreau fertile pour mes intérêts de recherche. Hugues Draelants, pour ses éclairages et son rappel avisé de ne jamais oublier l'humain, pour m'avoir appris à réfléchir entre chaque ligne écrite et pour avoir dirigé, en 2016, ce mémoire qui m'a conduit jusqu'ici. Je suis très heureux d'avoir pu compter sur ta présence réconfortante tout au long de cette aventure qui a, d'une certaine façon, commencé avec toi (j'attends avec impatience le retour des marchés de Noël). Sébastien Fevry, pour son sens critique, la richesse de ses retours et sa contribution à ma formation doctorale. Je te suis reconnaissant d'avoir épinglé les manques et les failles de mon appareil théorique et d'avoir contribué à le raffiner. Sarah Sepulchre, pour avoir accepté de présider ce jury et d'apporter un nouveau regard à ce travail. Je te remercie également pour le suivi administratif de mon parcours doctoral, pour ta bienveillance à l'égard des doctorantes et des doctorants de la faculté, pour

ton engagement inspirant et pour ces belles valeurs que tu dissémines au gré de tes différentes interventions.

Aux membres du GReMS qui m'ont accueilli avec toute la sympathie qui les caractérise et avec qui chaque échange fut galvanisant. Toutes mes félicitations à notre merveilleuse Julia, maman d'une petite Ambre qui embellit déjà l'univers par sa présence parmi nous. Merci à toi pour ces moments de folie (de l'autre côté de l'Atlantique, dans les rues de Bruxelles en jogging, lors de nos repas et autres joyeusetés) que je me réjouis de poursuivre.

Un super câlin à Arnaud (dont la discipline est stupéfiante), Charlotte et Monica (vive les Alpagas !), a.k.a. la Team Philippette, qui ont relu avec attention et intérêt cette thèse et dont les remarques et interrogations ont contribué à la clarté, à la fluidité et à la correction orthographique du texte. Charlotte, ma précieuse binôme, il n'y aurait pas ici assez de lignes pour t'exprimer toute ma gratitude et relater nos (més)aventures, dont chaque souvenir me décroche toujours un sourire. C'est en très grande partie grâce à toi, à ta générosité, à tes compétences et à tes qualités humaines que mon parcours doctoral a pu progresser sans (trop d') embûches (et que le Chardonnay a meilleur goût).

Mes amis et mes collègues, dont les encouragements, la curiosité et le réconfort m'ont toujours donné de l'élan. Une mention spéciale à Vanessa Migliara, pour sa relecture orthographique et sa capacité à traquer les doubles espaces. Franchement, on devrait l'inscrire dans le guide des super pouvoirs !

Ma famille, ma maman, mon petit frère et ma petite sœur, qui me rendent chaque jour toujours un peu plus fier et pour qui je déborde d'amour. Merci de m'avoir encouragé à chaque étape de ce doctorat.

Aux enseignants et aux enseignantes, à leurs élèves (et aux miens), qui ont contribué à cette recherche et qui lui ont permis un ancrage essentiel sur le terrain. Merci aussi aux partenaires et aux opérateurs (et, plus particulièrement, Maxime Duquesnoy) qui ont contribué au projet de formation qui découle de cette thèse.

À toi, Gillou, pour tout ce que tu es, pour ta présence inconditionnelle à mes côtés, pour ton aide au quotidien, pour me donner envie de me lever et de rire chaque jour, pour me pousser à toujours accomplir de nouveaux défis (mais là, on va prendre un peu de vacances, ok ?), pour être un précieux compagnon de vie et de jeu, pour avoir supporté et réorienté mes errances, pour tout ce qu'on va encore accomplir ensemble. Cette thèse est un peu la tienne aussi. Sans toi, je n'y serais jamais arrivé. J'aime grandir avec toi 😊 !



Quelques notes pour guider la lecture de cette thèse :

- Un glossaire reprend en fin de document les définitions des termes marqués d'un astérisque*.

- Pour rencontrer la multitude et la diversité d'identités que nous représentons, ce manuscrit tente de répondre au mieux aux recommandations d'Anne Dister et Marie-Louise Moreau concernant les pratiques d'écriture inclusive[1].

- L'écriture oscille parfois entre le [je] et le [nous] de modestie. Aucun trouble de la personnalité n'est à détecter dans cette alternance : toujours humble et lucide, le [je], gage de sincérité, porte des intuitions et des idées personnellement assumées que je soumets au débat. Il répond également au rôle de praticien-chercheur que j'ai joué dans la mise en œuvre du dispositif méthodologique sur lequel repose cette thèse. Quant au [nous], il porte les réflexions – mais pas la voix dont je ne voudrais les priver – de celles et ceux qui ont accompagné et/ou co-construit précieusement ce travail. Que chacun s'y reconnaisse – outre le fait que cette thèse soit lue, partagée et débattue – ne pourrait me procurer plus grande satisfaction.

- Le référencement des titres de jeux au fil du texte – lorsqu'ils sont cités pour la première fois – suit cette convention : ***Titre*** (studio / auteur ou auteure / développeur ou développeuse, année de sortie).

- Le texte est à considérer comme un flux découpé en sections continues et non hiérarchisées.

- Aucun animal vidéoludique n'a été blessé durant les phases de jeu qui ont nourri cette recherche. On ne peut pas en dire autant des chats de l'auteur qui ont régulièrement parasité le téléviseur et l'écran de l'ordinateur (toutefois, sans la moindre rancune, cette thèse leur est aussi dédiée).

---

[1] Voir Dister, A. et Moreau, M.-L. (2020). *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles : Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre. Par exemple, pour des raisons de lisibilité, je dédouble une première fois certains mots au masculin et au féminin puis je ne recours plus à ce procédé : il faut alors entendre chaque terme épicène ou générique comme reprenant la multitude et la variété des individus de notre société.

Sommaire

REMERCIEMENTS 7

SOMMAIRE 11

INTRODUCTION 15

RESET > START 17

VERS UNE REDÉFINITION DU CAPITAL VIDÉOLUDIQUE 18
TÂTONNEMENTS EN CLASSE : LE JEU COMME DÉTOUR, LE JEU COMME OBJET 24
Premier cas exploratoire : *TowerFall Ascension* 25
Deuxième cas exploratoire : *Type : Rider* 29
Troisième cas : *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* 33
Quatrième cas exploratoire : *Keep talking and nobody explodes* 36
Cinquième cas exploratoire : *Journey* 40
ANALYSE TRANSVERSALE 46
Entre *serious game* et *serious gaming* 46
Deux paradigmes à distinguer : éduquer par les jeux vidéo, éduquer aux jeux vidéo 51
CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE 54
De l'analphabétisme procédural à l'éducation aux médias 54
Du capital vidéoludique à la littératie vidéoludique 60

APPAREIL MÉTHODOLOGIQUE 61

BALISAGE LIMINAIRE 63
Autour de la définition du jeu vidéo : l'impossible canon 63
La recherche sur le jeu vidéo : exploration d'un monde ouvert 66
Comment inscrire le jeu vidéo dans la recherche en éducation aux médias ? 75
UNE RECHERCHE DESIGN EN ÉDUCATION 84
Présentation des principes de la RDE 84
Mise en oeuvre de la RDE dans un projet d'éducation aux jeux vidéo 90
Un terrain en trois dimensions 93

LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE 101

CADRAGE ET ÉLABORATION THÉORIQUES 103
Jeu vidéo et littératie médiatique 103
Jeu vidéo et ludolittératie 116
Une matrice pour la littératie vidéoludique 124
OPÉRATIONNALISATION DE LA MATRICE DE LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE 132
Par la performativité et la médiation culturelle 133
Par l'articulation des agirs créateurs, ludiques et interprétatifs 138
Par les clés matricielles 144
AUTOUR DU PARCOURS D'INTERPRÉTATION DU JOUEUR 146
L'environnement spatial et temporel du jeu 146
Les factums 150
Les règles 151
La musique et les sons 157
Des éléments purement contextuels ? 158
Jouer-explorer et jouer-rechercher : effets sur le parcours d'interprétation 160
UN ÉCHANTILLON DE CLÉS MATRICIELLES 165
Construction des clés matricielles : méthodologie 165

Le relais (auto)biographique 169
La pseudomorphose 175
L'iconomorphose 179
Le réalignement thématique 183
La métaphore systémique 188
Le réalignement architextuel 192
Interprétation par enchevêtrement de clés : le cas de *Celeste* 196

MISE EN DESIGN DE LA PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO 203

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES 205
Approche pédagogique du jeu vidéo et mythes à déconstruire 205
Composantes sociales 210
LA QUESTION DE L'ÉVALUATION 218
Construire des indicateurs par la matrice de la littératie vidéoludique 221
Évaluation par les pairs et observation sur le terrain 223
Historique des changements majeurs 226
DESIGN DE LA PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO 233
Définir la pratique d'éducation aux jeux vidéo 233
Macro-activités de la littératie vidéoludique 235
Triphasage et profilage 237
DÉCLINAISONS DU DESIGN EN ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES 241
My Memory of Us 243
Slender Man : the Eight Pages 246
Brothers : A Tale Of Two Sons 248
Keep talking and nobody explodes 251
Papers, Please ! 252
Flower 255
Pyre 258
DISCUSSION, PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES 260
Des variables pour profiler une pratique d'éducation aux jeux vidéo 260
Des jeux vidéo à l'école ? 266
Documenter les agirs créateurs pour la formation professionnelle du secteur vidéoludique 268
Des jeux vidéo aux autres médias 271
Former les professionnels de l'éducation 273
Questions matérielles 275
Questions pratiques 276
Questions portant sur des réserves 279
Questions pédagogiques 280

CONCLUSION 283

BIBLIOGRAPHIE 289

LITTÉRATURES SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE 289
SOURCES PRIMAIRES 310
Jeux vidéo 310
Paratextes, conférences, journaux de développement 313
CRÉDITS IMAGES 315

APPENDICE DES DEFINITIONS CENTRALES 317

Agir 317
Capital vidéoludique 317
Clé matricielle 317

Éduquer par les jeux vidéo / éduquer aux jeux vidéo 318
Iconomorphose 318
Jouer-explorer / jouer-rechercher 318
Littératie vidéoludique 319
Ludotexte et parcours d'interprétation 319
Métaphore systémique 319
Pratique d'éducation aux jeux vidéo 319
Pseudomorphose 320
Réalignement architextuel 320
Réalignement thématique 321
Relais (auto)biographique 321

GLOSSAIRE 323

ANNEXES 329

TowerFall Ascension et le registre épique (documents-élèves) 330
Exemple de questionnaire en accompagnement du jeu *Type : Rider* 361
Jeu vidéo et récit initiatique : le cas de *Journey* 363
Questionnaire d'évaluation des activités d'éducation aux jeux vidéo 367
Calendrier méthodologique 377
Traces autour de la construction d'une activité pédagogique 378

Introduction

♫ The Legend of Zelda : The Wind Waker – Staff credits

Cette recherche, à la croisée des sciences de l'information et de la communication, des *game studies* et des sciences de l'éducation, envisage la construction d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo en contexte scolaire. Conduite selon le devis de la recherche design en éducation, elle fait dialoguer un travail d'élaboration théorique avec sa mise en pratique dans des écoles secondaires, en Belgique francophone.

Plusieurs objectifs éperonnent ce travail. Une première catégorie, plutôt théorique, vise à définir l'éducation aux jeux vidéo ainsi que la littératie qui en constitue le cadre de travail. Une seconde catégorie, pratique cette fois-ci, envisage sa mise en œuvre sur le terrain. Ces objectifs attisent une variété de questionnements abordés dans la thèse et ce, de manière entrelacée : qu'est-ce qu'éduquer aux jeux vidéo ? Quels sont les objectifs d'une éducation aux jeux vidéo ? Quelle place peut prendre la littératie vidéoludique dans l'environnement médiatique contemporain ? Comment inscrire les jeux vidéo dans la recherche en éducation aux médias ? Comment intégrer l'éducation aux jeux vidéo dans le champ scolaire ? Quels outils construire et mettre à la disposition des professionnels et des professionnelles pour soutenir le travail de médiation culturelle autour des jeux vidéo ? Quelles activités organiser ? Ces questions figurent les principaux gains conceptuels et méthodologiques que cette thèse ambitionne d'atteindre.

Par ailleurs, tout en charriant le point de vue d'un praticien-chercheur, ce travail constitue le point d'orgue d'un parcours interdisciplinaire, jalonné de riches rencontres et abreuvé de références plurielles, empruntées aux différents – mais complémentaires – horizons que j'ai arpentés depuis mon entrée dans les études supérieures. D'abord professeur de français de formation initiale, j'ai ainsi mobilisé une série d'outils empruntés au champ de la littérature. Si leur emploi répond à mon amour pour les histoires qui circulent au creux des jeux vidéo, il cherche avant tout à rendre ces dernières accessibles aux plus (et moins) jeunes, à qui elles résistent parfois. Ensuite titulaire d'un master en sciences de l'éducation, j'ai élaboré une méthodologie qui, impliquant un travail de terrain indissociable de la recherche, se raccroche à ma passion d'instruire, d'éduquer, d'enseigner et de continuer à apprendre, inlassablement. Dans ce sillage, cette recherche contribue aux débats sur les enjeux éducatifs contemporains et, plus spécifiquement, aux travaux qui visent à rendre le public

adolescent capable d'apprécier le potentiel informationnel de son environnement numérique. À cette fin, un doctorat en sciences de l'information et de la communication m'a aidé à progresser sur les questions liées à l'éducation aux médias et aux littératies qui sous-tendent cette dernière, tout en m'apportant les outils dont j'avais besoin pour porter sur les jeux vidéo un regard nouveau et plus fécond. Enfin, j'ai exploré avec ferveur et curiosité le champ florissant des *game studies* : les travaux qui y sont menés – d'une richesse et d'une variété inépuisables – ont largement infléchi les directions que j'ai empruntées et ont transformé le gamin passionné de jeux vidéo que j'étais – et que je reste toujours – en un chercheur exalté.

Le contenu de cette dissertation, rédigée à la manière d'un compte rendu qui retrace la trajectoire de ma démarche, est composé de quatre segments. Le premier conduit à la problématisation de la thèse, profondément ancrée dans un travail de terrain exploratoire qui la précède. Le second présente l'appareil méthodologique de la recherche et envisage la place du jeu vidéo dans le domaine de l'éducation aux médias. Le troisième définit la littératie vidéoludique et construit une série d'outils qui permettent de la déployer sur le terrain. Le dernier propose une mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, déclinée en activités qui en illustrent le potentiel pédagogique.

À la croisée des disciplines convoquées, la construction d'une éducation aux jeux vidéo et d'une littératie vidéoludique en contexte scolaire répond, plus globalement, à l'objectif principal de décupler le pouvoir d'intervention des jeunes dans les œuvres médiatiques qu'ils explorent. Toutefois, cette thèse ne se cantonne pas au domaine de l'École, loin de là. Comme nous le verrons, elle apporte également des outils dont pourront se saisir les professionnels du secteur vidéoludique (développeurs et développeuses, journalistes, formateurs et formatrices dans le domaine, etc.), ainsi que les joueurs et les joueuses, pour nourrir, raffiner et repenser leurs pratiques.

Reset > Start

Afin de comprendre la trajectoire de cette thèse, il me parait intéressant, en préambule, de la situer par rapport aux travaux que j'ai réalisés antérieurement et qui constituent le terreau de cette recherche. Le segment suivant revient ainsi sur le principal gain conceptuel de mon mémoire de fin d'études – une redéfinition de la notion de capital vidéoludique –, qui m'a permis d'appréhender le terrain tel qu'il en a été question au cours des quatre années de doctorat qui ont nourri cette dissertation. J'y présente ensuite une série de tâtonnements pédagogiques en contexte scolaire, qui constituent l'étape exploratoire du projet de thèse. Leur analyse transversale opère la distinction fondamentale entre deux paradigmes centraux, l'éducation par les jeux vidéo et l'éducation *aux* jeux vidéo, et introduit la problématisation de cette dernière par le prisme de la littératie.

Plan du segment :

1. Vers une redéfinition du capital vidéoludique

2. Tâtonnements en classe : le jeu comme détour, le jeu comme objet
   - 2.1. Premier cas exploratoire : *TowerFall Ascension*
   - 2.2. Deuxième cas exploratoire : *Type : Rider*
   - 2.3. Troisième cas exploratoire : *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*
   - 2.4. Quatrième cas exploratoire : *Keep talking and nobody explodes*
   - 2.5. Cinquième cas exploration : *Journey*

3. Analyse transversale
   - 3.1. Entre *serious game* et *serious gaming*
   - 3.2. Deux paradigmes à distinguer : éducation par les jeux vidéo, éducation aux jeux vidéo

4. Construction de la problématique
   - 4.1. De l'analphabétisme procédural à l'éducation aux médias
   - 4.2. Du capital vidéoludique à la littératie vidéoludique

VERS UNE REDÉFINITION DU CAPITAL VIDÉOLUDIQUE

♫ Ori and the Blind Forest – Light of Nibel

Professeur de français de formation initiale, j'ai entamé en 2013 un master en sciences de l'éducation au terme duquel j'ai défendu un mémoire sur *l'expérience virtuelle des joueurs comme situation d'apprentissage informel*. L'objectif principal de ce travail, achevé en 2016, a été, d'une part, de mieux comprendre les pratiques vidéoludiques des adolescents ; d'autre part, de voir comment certaines expériences de jeu figurent des situations informelles d'apprentissage[2]. Tout au long de cette recherche, au gré d'incursions au cœur de l'expérience de jeunes joueurs interviewés dans leur environnement domestique et durant leurs sessions de jeu, il a été moins question d'étudier le potentiel éducatif des jeux vidéo en tant qu'objets que de rechercher les possibilités d'apprendre au fil des pratiques qui gravitent autour de ce médium. Ce faisant, je suis parvenu à cartographier une série d'apprentissages qui m'ont conduit à enrichir et à nuancer la notion de capital vidéoludique.

Originellement théorisé par Consalvo (2007) à partir des travaux de Bourdieu pour problématiser le concept de triche, le *gaming capital* désigne l'ensemble des connaissances qu'un joueur accumule en jouant aux jeux vidéo et en explorant leurs paratextes (revues spécialisées, forums d'entraide, guides stratégiques officiels, *let's play**, *walkthrough**, wikis*…). Ces paratextes – qu'elle définit comme des productions médiatiques qui accompagnent la consommation du jeu ou qui émergent de son expérience – fournissent au joueur de nombreuses informations qui lui permettent d'optimiser ses performances : il peut, par exemple, franchir un obstacle auquel il achoppe, accélérer sa progression ou encore se situer sur une échelle de talents par rapport à ses pairs. L'accumulation de ce capital – qui permet d'acquérir un prestige symbolique et un pouvoir d'influence au sein de communautés de pratiques (Berry, 2008) – est avant tout une expérience socialement située : « participer à la culture du jeu vidéo consiste bien plus qu'à jouer aux jeux ou à bien y jouer. Il s'agit de se tenir au courant des sorties des jeux, de connaître leurs secrets et de partager ces informations avec les autres » (Consalvo, 2007 : 18, trad. personnelle[3]). Par ailleurs, les paratextes ont une portée préfigurative dans le sens où le capital qu'ils permettent d'accumuler peut plus ou moins fortement influencer la façon dont les joueurs vont expérimenter les jeux et s'emparer des mécaniques à leur disposition (Montembeault et Dor, 2018). Par

[2] Selon Corniquet (2017 : 92), un apprentissage en situation informelle désigne « un apprentissage non intentionnel, qui ne découle pas de situations pensées pour susciter l'apprentissage [l'école, par exemple] et qui n'est pas nécessairement conscient ».

[3] « *Being a member of game culture is about more than playing games or even playing them well. It's being knowledgeable about game releases and secrets, and passing that information on to others* ».

exemple, les manières de jouer à un titre risquent de s'uniformiser lorsqu'elles imitent ou reproduisent celles d'un joueur influent dont le capital est élevé et/ou qui affiche, aux yeux de son audience, un haut prestige symbolique[4]. En discutant de la dimension politique de ce concept, Higgin (2009) émet l'hypothèse que ce capital peut devenir une « unité d'échange abstraite » pour les joueurs en quête de domination : son accumulation et sa revendication en tant que prestige social seraient alors des moyens pervertis conduisant à renforcer le modèle de la masculinité hégémonique, dont Thomas Versaveau dresse un inquiétant portrait dans son documentaire *Qui sont les joueurs de jeu vidéo ?*[5]. Higgin étaye son idée en rappelant combien, aujourd'hui, les espaces de jeu reproduisent nos espaces sociaux – et inversement – jusqu'à s'imbriquer et figurer des lieux de contestation et de négociation civiques et politiques, aux frontières poreuses (Bashandy, Hallo et Dozo, 2019).

Pris dans cet étau conceptuel, le capital vidéoludique serait donc par essence

- → cumulatif : les connaissances acquises à propos d'un jeu vidéo en explorant ses paratextes s'ajoutent à celles précédemment acquises, par accumulation, augmentant l'effet de l'ensemble (plus je connais d'informations à propos d'un jeu ou d'un jeu similaire, meilleure sera ma performance) ;
- → utilitaire : l'accumulation de ces connaissances vise l'utile et les avantages que ces dernières procurent, comme par exemple l'amélioration des performances en jeu, le franchissement d'un obstacle, l'optimisation d'une stratégie ou l'accroissement du prestige symbolique du joueur ;
- → socialement situé : l'augmentation et l'activation de ce capital sont liées à des pratiques culturelles qui animent des communautés de joueurs, où ces derniers échangent et co-construisent des connaissances à propos des jeux qu'ils partagent. Même si des joueurs jouent de manière isolée, ils se connectent chacun à tout un système social (où se mutualisent les capitaux de chaque participant) dès qu'ils explorent des forums, des magazines ou tout autre paratexte lié à ce jeu (Walsh et Apperley, 2009) ;

---

[4] À titre illustratif, ***Legends of Runeterra*** (Riot Games, 2020) est un jeu de cartes stratégique en ligne, dans lequel s'affrontent les joueurs. Pour préparer les batailles, chacun doit sélectionner une ou deux « régions » qui lui donnent accès à certaines collections de cartes, à partir desquelles il construit un *build** de combat. Dans les communautés dédiées au jeu, les *decks** les plus performants (ou les plus originaux) et les façons de les jouer par les meilleurs joueurs sont régulièrement partagés et présentés dans des vidéos, sur des forums, etc. D'autres joueurs peuvent alors reproduire les paramètres de jeu observés pour augmenter leurs chances de succès. Si cette tendance pousse les plus stratèges à construire de nouveaux *builds* pour bousculer la *tier list** du jeu, il arrive que les développeurs mettent à jour ce dernier (par exemple, avec de nouvelles cartes ou de nouveaux personnages, en modifiant les caractéristiques d'une carte existante, etc.) pour forcer les joueurs à briser leurs habitudes et à réinventer leurs stratégies – ce qui peut d'ailleurs relancer l'intérêt pour le jeu.

[5] Voir Versaveau, T. (2020). Qui sont les joueurs de jeu vidéo ?. *Game Spectrum* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/....

- → dépendant de la capacité des joueurs à naviguer dans un environnement médiatique : pour glaner des informations à propos d'un jeu et les incorporer en tant que connaissances, les joueurs doivent être capables de s'orienter dans les paratextes qu'ils explorent (pour rechercher une information précise ou la solution à un problème dans un document dense et hypertextuel, par exemple) et en traiter les contenus ;
- → lié à la pratique d'un jeu : le capital acquis à propos d'un jeu est employé dans l'expérience de ce dernier et de jeux similaires ;
- → standardisant : le capital d'un joueur ou d'une joueuse peut être documenté jusqu'à devenir un modèle imité et reproduit par ses pairs, uniformisant alors les façons de jouer à un jeu.

En explorant l'expérience vidéoludique des adolescents et adolescentes rencontrés dans le cadre de mon mémoire, mon but était alors de comprendre ce qui était « appris » - ce qui constituait la chair de ce capital – et comment, d'une part, ce dernier se construisait et se partageait ; d'autre part, comment il s'activait dans l'expérience d'un jeu. Pour ce faire, j'ai observé chaque participant, dans son lieu de vie, jouer au jeu qu'il pratiquait le plus régulièrement au moment de l'interview, tout en l'interrogeant sur ce qu'il faisait en jouant. Les données récoltées ont été formalisées en portraits qui figurent les instantanés de ce que chaque informateur m'avait appris de sa personne et de ses pratiques : Lünn, par exemple, recherchait sur des forums la configuration algorithmique du jeu ***Pharaon*** (Sierra, 2009) pour anticiper la trajectoire des PNJ*, alors que celle-ci était, *a priori*, aléatoire. Sa domination sur le code du jeu lui permettait d'améliorer sa performance tandis que la campagne* principale était achevée, prolongeant ainsi son expérience hors des sentiers d'une partie classique.

Maxime, de son côté, reproduisait dans ***Dofus*** (Ankama, 2004) les logiques d'action de la Bourse, qu'il avait apprises en cours de sciences économiques, afin d'obtenir les équipements les plus prestigieux du jeu et d'apparaître, aux yeux des autres, comme l'un des plus riches joueurs de la communauté. Il n'hésitait pas, à cette fin, à sacrifier ses personnages auxquels il était peu attaché pour les convertir en bonus d'expérience. L'argent qu'il accumulait lui permettait, en outre, d'acheter les objets de quête, plutôt que de les obtenir en explorant le jeu.

TheKiller, quant à lui, ne jouait qu'à des bêtas* ou à des jeux pour lesquels il recevait des clés d'accès*, en échange de tests* qu'il rédigeait sur un forum avec son groupe d'amis. Afin d'écrire un commentaire sur un *mod** du jeu ***Dayz*** (Dean Hall, 2013), dont l'interface était en cyrillique, le groupe se partageait des tâches de traduction et de cartographie (reproduction des niveaux de jeu traduite en français, transcription des options du menu et de l'inventaire, etc.), non pas tant pour progresser dans le jeu mais pour pouvoir produire un texte le plus

professionnel possible. Le plaisir que ces jeunes partageaient lorsqu'ils jouaient ensemble semblait provenir davantage de leurs pratiques en marge du jeu (se retrouver et discuter en ligne, se coordonner, s'entraider, coécrire et publier un avis, etc.) que du jeu lui-même.

Une autre adolescente, Adeline, fervente joueuse d'***Animal Crossing : New Leaf*** (Nintendo, 2013), avait reproduit dans sa chambre certaines techniques de Feng Shui, un art qu'elle avait découvert grâce au jeu et qu'elle exploitait afin d'augmenter son taux de chance dans sa partie. Pour un cours d'étude du milieu, elle avait réalisé un herbier, documenté à partir des insectes qu'elle avait collectionnés dans le jeu et des informations qui leur étaient liées. Très active dans les communautés en ligne de la franchise *Animal Crossing*, elle adorait explorer les villages d'autres joueurs ou compulser des publications sur les réseaux sociaux pour trouver de nouvelles idées d'aménagement de son espace.

Enfin, Jordan jouait essentiellement sur PC et aimait beaucoup diffuser ses parties de ***Trackmania*** (Nadeo, 2003) sur *Twitch**. Cette pratique lui permettait de gagner un peu d'argent de poche qu'il dépensait pour améliorer son équipement informatique. Durant son temps libre, il créait régulièrement des jeux amateurs en reproduisant des tutoriels qu'il trouvait sur Internet et dont il personnalisait le contenu, notamment en téléchargeant d'autres librairies graphiques ou en modifiant les dialogues.

Ces portraits[6] nous ont alors appris que le capital vidéoludique, construit et/ou mobilisé à travers de nombreuses pratiques vidéoludiques, ne se nourrit pas uniquement de connaissances acquises en explorant les paratextes d'un jeu ou en y jouant : nos expériences personnelles et bien d'autres savoirs acquis dans notre histoire (au fil de nos lectures ou des films, séries, etc., que nous consommons, à l'école, à travers notre éducation ou selon nos goûts, nos pratiques sociales et nos affinités, etc.) infléchissent nos expériences vidéoludiques en singularisant la manière dont nous nous y engageons. Selon certains joueurs interviewés, ces connaissances externes au jeu peuvent même en améliorer l'expérience. C'est le cas de Teytey91, un joueur de ***The Witcher III : Wild Hunt*** (CD Projekt, 2015) dont le plaisir et le sentiment de pouvoir sur le jeu provenaient de sa capacité à interpréter le lore* de la franchise : pour lui, la ville fictive de Novigrad correspondait à la ville historique de Novgorod, en Russie ; les escadrons noirs nilfgaardiens étaient inspirés des soldats allemands ; etc. Il

[6] Ces portraits ont été succinctement présentés ici à titre illustratif : ils ne constituent qu'une part – et qu'un aperçu – des informateurs rencontrés et des données collectées, dont l'ensemble est consultable dans le mémoire. Le lecteur curieux y trouvera aussi la cartographie des apprentissages qui ont été détectés. Voir à ce titre Gilson, G. (2016). *L'expérience virtuelle des joueurs comme situation d'apprentissage informel* (Mémoire de fin d'études). Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain [en ligne]. URL : https://dial.uclouvain.be/pr /boreal/object/boreal:227507.

étayait ces rapprochements à l'aide de ses connaissances (il commençait un bachelier en Histoire), commentant parmi de nombreux sujets le racisme, les pogroms, les armoiries, la situation géopolitique, etc., mis en scène dans le jeu. En outre, son envie de mieux comprendre le scénario l'avait conduit à se documenter davantage sur les références culturelles du titre, ce qui avait d'ailleurs modifié bon nombre de ses représentations historiques et affiné son goût pour l'histoire médiévale.

Ainsi, la notion de capital vidéoludique n'est pas à appréhender comme une entité conceptuelle autonome et purement cumulative, mais plutôt comme un pan du capital culturel au sens large[7] (Draelants et Ballatore, 2014), dont il partage le réseau de savoirs et de compétences. Parant un risque d'usage inflationniste du concept de capital (Neveu, 2013), cette approche inclut donc dans le capital vidéoludique les connaissances et compétences acquises par les individus tout au long de leurs vies, qu'ils activent et personnalisent pour donner sens à leurs expériences de jeu, voire les (re)façonner. En même temps, elle implique que les connaissances forgées par les expériences vidéoludiques et l'exploration des paratextes de jeu puissent également affecter notre vision et notre compréhension du monde, ou être mobilisées dans d'autres contextes (à l'école, par exemple).

En outre, tout comme le capital culturel, le capital vidéoludique affiche une dimension incorporée, objectivée et institutionnalisée (Gilson, 2016). La *dimension incorporée* renvoie, par exemple, aux habiletés psychomotrices – bien tenir la manette, s'orienter dans un espace en trois dimensions, enchaîner des combos*, etc. –, aux connaissances à propos de la culture vidéoludique, aux capacités créatives dans et avec les jeux[8], aux compétences sociales lors de *raids**, à la capacité à interpréter le récit d'un jeu et/ou à y repérer les références culturelles, etc. La *dimension objectivée* contient les équipements et autres biens virtuels acquis dans un jeu, la collection de consoles et de jeux possédés par le joueur (ces derniers pouvant constituer un patrimoine familial), l'argent acquis par la revente d'un personnage optimisé[9], etc. La *dimension institutionnalisée* renvoie aux titres symboliques acquis par les joueurs ou qui

---

[7] 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, à l'instar des jeux vidéo, elle offre une vision du capital culturel comme pouvant être le socle de toute compétence. En outre, cette définition octroie au capital culturel une fonction de « boite à outils » (qui n'est plus essentiellement déterminée par les normes éducatives) que chaque individu personnalise, enrichit, modifie, active dans ses expériences quotidiennes (Draelants et Ballatore, 2014).

[8] On peut par exemple penser aux joueurs qui conçoivent de somptueux décors dans ***Animal Crossing : New Horizons*** (Nintendo, 2020) pour prendre des photographies diffusées sur les réseaux sociaux ou qui élaborent, grâce aux outils créatifs intégrés, des motifs de vêtements ou d'ornements virtuels.

[9] Citons 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 (Servais, 2020).

leur sont attribués, aux trophées* et distinctions obtenus, etc. Ces trois dimensions contribuent au capital symbolique (Bourdieu, 1979) des joueurs, soit au « volume de reconnaissance, de légitimité et de consécration accumulé par un [joueur] au sein de son champ d'appartenance » (Durand, s.d. : 1).

Dès lors, nous avons proposé d'ajuster la définition initiale du capital vidéoludique en reprécisant certaines de ses propriétés. Ce travail a notamment étendu la portée opérationnelle du concept afin de pouvoir le convoquer dans d'autres contextes, comme celui de l'école. Ainsi :

- → Bien que les connaissances et les compétences d'un joueur puissent s'accumuler, elles s'adaptent, se transforment et s'ajustent selon le contexte où elles sont mobilisées. En outre, nos connaissances antérieures ou nouvellement construites, nos expériences vécues, notre carrière de joueur, nos goûts et nos dispositions infléchissent le sens de nos expériences vidéoludiques et la manière dont nous nous y engageons. Le capital vidéoludique présente donc à ce titre un *caractère dynamique* ;
- → Le capital vidéoludique n'est pas seulement nourri par la pratique d'un jeu ou l'exploration de ses paratextes. En effet, des connaissances construites dans la vie quotidienne (à l'école, par la lecture, au gré de nos loisirs, etc.) peuvent être converties en capital vidéoludique pour singulariser l'expérience de jeu ou en interpréter le récit, par exemple. De même, le capital vidéoludique peut être converti en ressources à mobiliser dans des pratiques culturelles externes au jeu. C'est donc un produit davantage *transtextuel* que paratextuel, qui n'est pas destiné à n'être employé que dans des situations liées au jeu vidéo. Cette propriété implique que l'expérience d'un jeu puisse être conditionnée par des compétences complexes qui transcendent son contenu et qui en conditionnent l'accès (par exemple, pour être détectés et décodés, certains discours cryptés dans un jeu nécessitent la mobilisation de connaissances culturelles externes au jeu et la capacité à activer ces dernières comme clés de lecture[10]).
- → Désolidarisé de sa portée compétitive, le capital vidéoludique est plutôt *différenciant* que standardisant puisqu'il est le produit d'expériences personnelles qui lui donnent corps et qui le mobilisent dans des contextes propres à chaque individu. Les interprétations des jeux joués, les manières de s'y engager, les émotions qu'ils procurent, etc., peuvent donc être multiples et singulières.

[10] À titre illustratif, trois joueurs interpréteront différemment le récit du jeu ***Pyre*** (Supergiant Games, 2017) selon que le premier en envisage l'univers comme une dystopie, que le second en appréhende l'histoire comme un hypertexte de la *Divine Comédie* de Dante ou que le troisième ne considère le titre que comme un jeu d'arcade qui réinvente le football américain.

Ainsi, entendue dans une acception plus large et plus nuancée, la notion de capital vidéoludique peut brièvement se définir de cette manière : il s'agit d'un conglomérat d'aptitudes et de connaissances discriminantes, acquises et régulièrement ajustées dans une multitude de contextes (en jeu et hors du jeu), qui permettent à un individu, d'une part, de faire fonctionner le jeu, de lui donner sens, d'en singulariser l'expérience, de s'y sociabiliser, voire de le (re)créer ; d'autre part, de mobiliser le produit de ses expériences vidéoludiques dans des situations variées (en jeu et hors du jeu)[11].

L'une des principales réflexions qui a découlé de ce travail de redéfinition a consisté à voir comment l'École pouvait se saisir des logiques de construction et de partage du capital vidéoludique, pour les intégrer[12] aux pratiques d'enseignement. Autrement dit, il s'agissait de voir comment les enseignants et enseignantes pouvaient se saisir des leviers des apprentissages en situation de jeu et de leurs propriétés pour réfléchir à de nouvelles modalités d'enseignement. Ainsi, dès septembre 2016, j'ai commencé à construire des scénarios pédagogiques qui intègrent le jeu vidéo en classe : ces derniers ont été expérimentés dans mes cours et dans ceux de collègues volontaires. Leurs retours, ainsi que ceux des élèves, ont été précieux dans la construction du projet de thèse qui a débuté au même moment.

TÂTONNEMENTS EN CLASSE : LE JEU COMME DÉTOUR, LE JEU COMME OBJET

♫ Final Fantasy Crystal Chronicles – Kaze No Ne

Réfléchissant à l'intégration des pratiques et du capital vidéoludiques à la culture scolaire, j'envisageais alors deux façons distinctes de procéder :

→ Soit le capital vidéoludique est construit, mobilisé, voire extrait du jeu, pour étudier une matière scolaire ou exercer une compétence particulière (l'expérience du jeu – ce qu'elle nous procure et ce qu'elle nous apprend – est alors un soutien à la réalisation d'un objectif pédagogique dicté par un programme éducatif spécifique) ;

---

[11] Je n'envisage pas cette dynamique dans une logique de transfert, c'est-à-dire d' « influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes » (Pléladeau *et al.*, 2005 : 189). Je la conçois plutôt comme une actualisation des ressources de l'individu, sans cesse renouvelée et singularisée par les situations dans lesquelles il se retrouve en activité. Par ailleurs, le concept de transfert a beaucoup souffert et s'est vu galvaudé au fil de l'histoire des sciences de l'éducation, surtout dans le domaine francophone. Sur cette question je renvoie vers la revue critique de Pléladeau *et al.* (2005).

[12] Par intégration, j'entends le fait de « rassembler des parties de telle sorte que la résultante surpasse la somme de ses parties » (Fiévez, 2017 : 53). Selon Legendre (cité par Fiévez, 2017 : 53), l'intégration implique ainsi « l'action de faire interagir divers éléments en vue de constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur ».

→ Soit le capital vidéoludique est construit, mobilisé, voire ajusté pour étudier le jeu vidéo (un apprentissage externe au jeu permet d'éclairer les contenus de ce dernier et d'en approfondir la lecture ; le rapport au jeu est alors la destination de l'apprentissage).

Il me semblait que la création de scénarios pédagogiques mobilisant le jeu vidéo en classe pouvait, *a priori*, être polarisée au sein de cette tension : plutôt que de relever d'un pôle ou de l'autre, elle se situait, à la manière d'un curseur, quelque part *entre* ces pôles, selon les choix pédagogiques effectués par l'enseignant ou l'enseignante et les objectifs poursuivis.

Pour explorer cette hypothèse, j'ai tout d'abord conçu – parfois en collaboration avec des collègues volontaires – une série de scénarios pédagogiques qui ont été testés dans des classes secondaires du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement[13]. Ces scénarios correspondent à cinq cas d'étude[14] que je présente ci-dessous. Leur analyse transversale permettra, ensuite, de comprendre les éléments qui ont amorcé le projet de construction d'une littératie vidéoludique et d'une didactique qui lui est dédiée. Je rappelle que cette thèse est rédigée du point de vue d'un praticien-chercheur : dès lors, ces retours d'expériences rendent compte de pratiques mises en œuvre et observées sur le terrain et préfigurent les premières étapes de la construction d'un projet d'éducation aux jeux vidéo.

PREMIER CAS EXPLORATOIRE : *TOWERFALL ASCENSION*

Organisée au cours de français, l'activité suivante consiste en un exercice de synthèse à propos des outils de la langue travaillés dans une séquence sur le registre épique, consultable en annexe 1 : le champ lexical des armes, les

---

[13] Durant cette étape exploratoire, les rencontres et moments d'échanges avec les enseignants curieux ou volontaires – soit faisant partie de mon réseau professionnel, soit rencontrés grâce aux réseaux sociaux – ont été l'occasion de sonder l'intérêt qu'ils trouveraient à intégrer le jeu vidéo dans leurs pratiques. Les moins familiers du médium s'accordaient à dire que, sans formation sur le sujet ou sans accompagnement, il leur paraissait inconcevable de considérer cette question. C'est pour cette raison, notamment, que la méthodologie de cette recherche, qui sera présentée plus loin, a finalement inclus un dispositif de formation à destination des équipes éducatives. Quant à la façon de travailler avec eux sur les activités ici présentées, il s'agissait soit de leur proposer un scénario clé en main à tester dans leurs classes, soit de construire ensemble le projet.

[14] Certains de ces cas ont notamment fait l'objet d'une analyse exploratoire conjointement menée avec ma collègue Charlotte Préat, dont nous avons présenté les résultats à la session 2018 de l'Université d'Été Ludovia. Durant notre communication, dont les actes ont été publiés (voir Gilson et Préat, 2018), nous avons exploré, sur base d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du primaire et d'élèves du secondaire en Belgique francophone, deux niveaux de pratiques pédagogiques qui mobilisent des jeux et des jeux (vidéo) en contexte scolaire. L'un, dit « stratégique », permet de donner (un autre) accès à des contenus à faire apprendre par l'intermédiaire d'un jeu (il relève ainsi de l'éducation par le média). L'autre, dit « tactique » (De Certeau, 1990), consiste à donner (un autre) accès au jeu en mobilisant des contenus à faire apprendre (s'inscrivant alors dans le domaine de l'éducation au média). Ce travail nous a amenés à nous détacher des spécificités supposées des objets ludiques (caractère savant ou populaire, légitime ou illégitime, etc.) pour nous intéresser davantage aux pratiques qui les mobilisent en contexte scolaire.

épithètes homériques, les adverbes de manière, l'hyperbole et le détachement par la virgule. Elle est destinée à des élèves de 2è année et intègre le jeu ***TowerFall Ascension*** (Matt Thorson, 2013). L'idée m'était venue à l'époque en regardant les vidéos *Youtube* d'un élève qui commentait et arbitrait des compétitions du jeu ***Hearthstone*** (Blizzard, 2014)[15].

Towerfall Ascension est un jeu de combat en 2D. Réalisé en *pixel art**, il propose des combats en arène dans une ambiance médiévale : comme le montre l'image ci-dessous, jusqu'à six joueurs peuvent s'affronter ou faire équipe contre des vagues de monstres. Pour ce faire, il faut collecter des flèches aux pouvoirs variés, dispersées dans le niveau ou cachées dans des coffres qui apparaissent régulièrement à l'écran.



Figure 1 - Capture du jeu *TowerFall Ascension.*

Les commandes sont simples et intuitives : on se déplace avec les touches multidirectionnelles (ou un *joystick** si on joue sur console), on saute avec une autre touche et on tire des flèches à l'aide d'une autre commande ; il est également possible de *dasher**. Une extension*, *Dark World*, sortie en 2015, ajoute du contenu inédit pour prolonger l'expérience.

Avant que le jeu ne soit porté sur *Nintendo Switch** en 2018, ce qui a simplifié sa mise en place dans les classes, j'utilisais la version *Steam** sur PC, auquel je connectais des manettes *Playstation 4**. Un tableau blanc interactif permettait

[15] Initialement publiée sur mon blog de recherche (https://luduminvaders.com), cette activité – que je mène encore aujourd'hui en l'ajustant d'une itération à l'autre – a rencontré un certain succès médiatique. J'ai été amené à la présenter lors d'une série de salons éducatifs (dont le Salon Education Transformation Technology – SETT – à Namur) ainsi qu'à un colloque international à Iași, en Roumanie, dédié à la didactique du FLE (français langue étrangère). Plus récemment, un article et une capsule vidéo lui ont été consacrés dans le n°4 du *Ligueur*, sorti en février 2020.

de projeter les images du jeu. L'activité, qui s'étale sur deux à trois périodes de 50 minutes selon le nombre d'élèves en classe, se déroule ainsi :

1. Deux à trois élèves s'affrontent devant le reste de la classe. En même temps, deux autres jouent le rôle de commentateurs sportifs : au fil de leurs interventions orales, ils doivent exploiter les outils de la langue travaillés durant la séquence sur le registre épique (champ lexical des armes, épithètes homériques, adverbes de manière, hyperbole et détachement par la virgule). Pendant la session, les autres élèves – le « public » – prennent note dans un tableau des tournures, mots, figures de style, etc. remarquables ou erronés qu'ils entendent. Ils marquent également les récurrences (par exemple, si un commentateur prononce trois fois l'adverbe « violemment », alors ils inscrivent trois barres à côté du mot qu'ils ont recopié). Pour que chaque commentateur puisse recevoir un feedback personnalisé, un membre du public complète une grille d'évaluation formative.
2. À la fin d'un match, qui dure deux à trois minutes en moyenne, les élèves tournent : les joueurs deviennent commentateurs, les commentateurs rejoignent le public et deux à trois membres du public prennent les manettes pour jouer. De retour dans le public, les commentateurs s'installent aux côtés de l'enseignant et reçoivent leur grille d'évaluation complétée. Ce dernier leur signale les éventuelles erreurs entendues. Ce moment de feedback leur permet d'améliorer leur performance en recherchant, par exemple, des synonymes pour les mots trop souvent employés, des tournures plus sophistiquées pour construire une hyperbole ou de nouveaux termes pour enrichir le champ lexical du registre épique.
3. L'activité se termine quand chaque élève a joué au moins deux fois le rôle de commentateur afin d'améliorer sa performance initiale.

Face à l'objectif pédagogique (commenter oralement une scène de combat en exploitant le registre épique), le jeu a été instrumentalisé : il constitue davantage un contexte de communication – actualisé par la performance des joueurs qui s'affrontent – qu'une expérience purement ludique. L'activité aurait à ce titre pu être réalisée à partir d'un autre support (une session de catch en vidéo, la rediffusion d'un match de football ou d'une course de voitures, etc.). Néanmoins, le jeu a présenté plusieurs avantages. Premièrement, l'incertitude liée au caractère spontané du jeu et à l'émulation qu'il procure ont généré une ambiance de travail détendue et « bon enfant », qui rend l'exercice oral moins intimidant qu'une prestation classique face à la classe. Deuxièmement, l'implication des élèves dans la régulation de leur performance m'a semblé accrue par l'envie de jouer une seconde fois le rôle de commentateur, qui leur plait beaucoup (la dimension formative et non certificative de l'évaluation y contribue sans doute). De même, les propriétés ludiques (un jeu de combat aux sessions brèves) sont propices à la construction des rôles pensés dans le

dispositif[16] (des joueurs, des commentateurs, un public) et à leur tournante. Troisièmement, la prise en main relativement simple du jeu et la brièveté des parties ont décomplexé les élèves timides à l'idée de prendre la manette.

Le cadrage pédagogique autour de *TowerFall Ascension*, schématisé ci-dessous, relègue donc le jeu à un contexte de communication qui l'instrumentalise non pas tant pour son potentiel ludique, mais plutôt pour son adéquation thématique avec les contenus pédagogiques travaillés. La pratique du jeu ne sert qu'à mettre en scène des habiletés psychomotrices qui conditionnent la tâche.

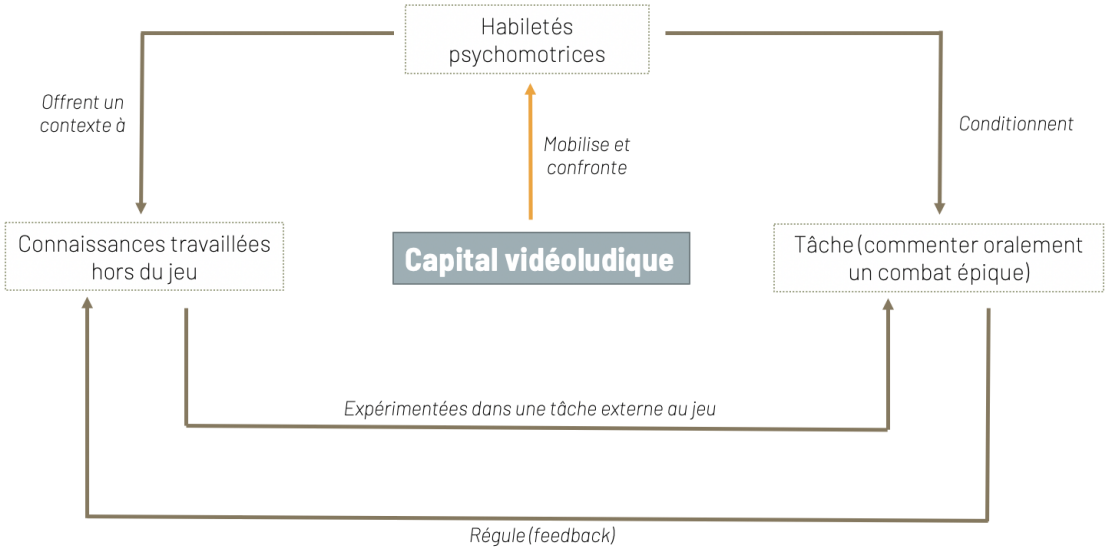


Figure 2 - Cadrage pédagogique autour de *TowerFall Ascension*.

Toutefois, plusieurs obstacles entravent la dimension pédagogique de l'activité. En effet, la coordination entre les commentateurs n'est pas toujours aisée, notamment lorsqu'un élève plus timide se retrouve aux côtés d'un camarade plus extraverti. Dans ce cas, la répartition du temps de parole n'est pas équitable, ce qui amenuise, pour l'un, les occasions d'expérimenter à l'oral les outils travaillés durant le cours. Par ailleurs, l'intérêt pour le jeu manifesté par le « public » et l'amusement lié au rôle de commentateur grignotent parfois l'attention portée à la tâche : ces distracteurs affectent alors la qualité des feedbacks. De même, il arrive que les commentateurs, pris par le jeu qu'ils

[16] Un dispositif pédagogique « instancie une articulation, toujours à reconstruire, entre a) les finalités et objectifs de l'éducation, b) les méthodes pédagogiques porteuses d'activités et d'interactivités fertiles en apprentissages et c) les évaluations du dispositif et des apprenants » (Lebrun, 2017 : ix). C'est par le dispositif pédagogique que « l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010 : 1). Toutefois, dans son approche systémique des dispositifs pédagogiques, Montandon (2002) explique que si tout dispositif est la matérialisation d'une théorie, il remplit davantage qu'une fonction instrumentale : c'est un construit singulier socialement contextualisé, qui renvoie à une réalité institutionnelle et qui permet d'analyser les conceptions de l'apprentissage des apprenants et des enseignants.

observent, oublient ou ne cherchent plus à expérimenter les outils de la langue. Les phases de jeu, parfois inégales, n'offrent pas toujours non plus un contexte suffisant pour expérimenter chaque outil de la langue travaillé en classe. La performance orale des commentateurs est donc en partie tributaire des compétences vidéoludiques des joueurs.

La position de l'enseignant est relativement complexe dans ce dispositif : en effet, il doit répartir, parfois avec difficulté, son attention entre la gestion de l'activité, la performance en cours et la régulation de la production des élèves qui viennent travailler à ses côtés. Or, la phase dédiée à l'amélioration de la performance initiale semble être le moment le plus propice à la consolidation ou au dépassement des apprentissages, ainsi qu'à leur remédiation.

DEUXIEME CAS EXPLORATOIRE : *TYPE : RIDER*

Dans le cadre d'une séquence en français dédiée à la recherche d'informations et destinée à six classes d'élèves en 2è secondaire, nous avons réalisé, avec deux collègues enseignantes, une activité autour du jeu ***Type : Rider*** (Ex Nihilo et Arte France, 2013). Il s'agissait, d'une part, de montrer la variété des supports à partir desquels il est possible de s'informer (dans notre cas, le jeu vidéo) ; d'autre part, d'entraîner les élèves à rechercher et à traiter des informations contenues dans un objet multimédiatique. Ce jeu avait été spécifiquement choisi pour la valeur éducative que sa publicité lui attribue[17].

Comme l'illustre la capture ci-dessous, *Type : Rider* est un jeu de plateformes* en 2D* qui retrace l'histoire de la typographie à travers des niveaux* construits autour des polices d'écriture les plus connues (Gothic, Garamond, Didot, Clarendon, Futura, Times, Helvetica, Pixel, Comic sans MS). Partant d'une grotte aux peintures rupestres qui évoquent les origines de l'écriture, le joueur guide le signe typographique des deux-points dont la progression est ralentie par une série d'obstacles à franchir (jets d'air, surfaces aqueuses, vides, etc.) et de puzzles* à compléter (généralement, des blocs à pousser). Chaque niveau, en lien avec une période historique imbriquée dans une large frise chronologique que traverse le joueur au fil du jeu, cache des collectibles* (des caractères d'imprimerie ou des astérisques). Une fois acquis, ces derniers permettent, depuis des livres qui constituent un menu secondaire, de consulter des informations textuelles sur l'histoire de la typographie (naissance de l'imprimerie, apparition de la première encyclopédie, publication assistée par

[17] « L'histoire de la typographie dans un jeu d'aventure et de puzzle : voyagez à travers l'univers des polices de caractères dans la peau de deux points ":". De la peinture préhistorique jusqu'au Pixel Art des années 2000, résolvez les énigmes en chevauchant les polices les plus populaires (Garamond, Helvetica, Times New Roman, Pixel, Comic Sans…) dans un univers graphique et sonore époustouflant » (https://www.arte.tv/...).

ordinateur, etc.). Pour terminer l'aventure, il n'est pas nécessaire de trouver ces objets cachés : l'objectif principal consiste à atteindre la fin du dernier tableau.

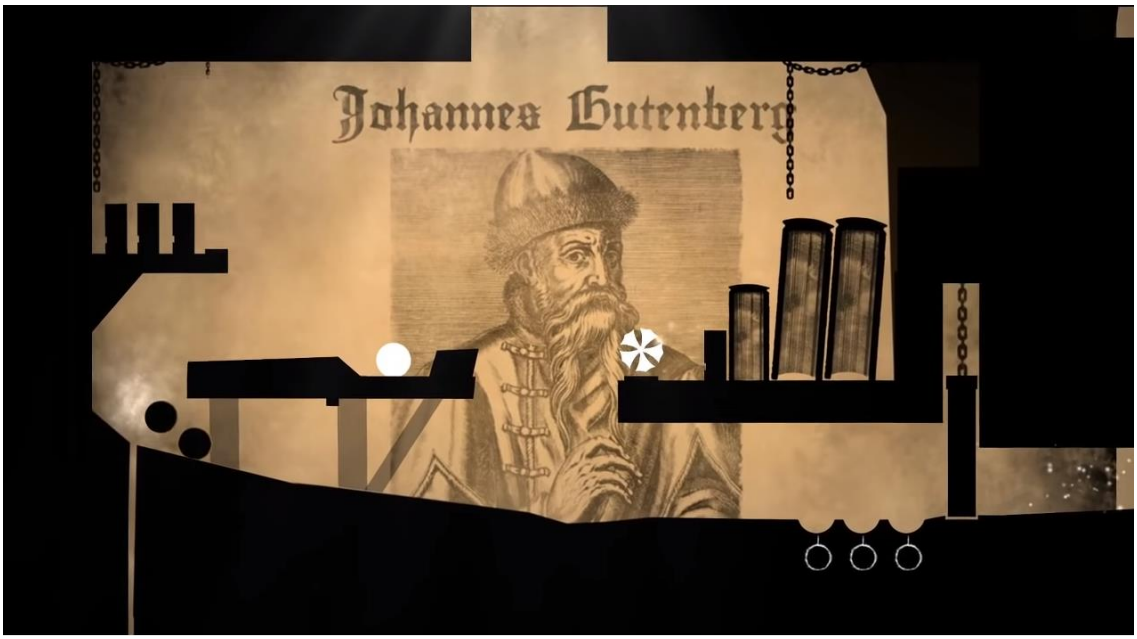


Figure 3 - Capture du jeu *Type : Rider*.

En classe, le jeu avait été installé sur des tablettes et tous les niveaux avaient été débloqués. Les élèves, répartis en sous-groupes, se sont vu attribuer un niveau à explorer, de sorte que chaque groupe travaille sur une période spécifique de l'histoire de la typographie. L'activité s'est déroulée en quatre temps :

1. Individuellement (chacun sur sa tablette), les élèves ont dû parcourir le niveau qui leur avait été attribué, récupérer les collectibles et lire les informations récoltées à propos de l'histoire de la typographie (50 minutes).
2. Une fois le niveau achevé, ils ont reçu un questionnaire à compléter sur la période historique explorée. Un exemple est fourni en annexe 2. Les questions portaient sur du contenu explicite. Une question subsidiaire leur demandait de reformuler trois informations supplémentaires qu'ils avaient retenues (15 minutes).
3. Une fois les questionnaires complétés, les sous-groupes ont été rassemblés. Les élèves devaient mettre leurs réponses en commun sur une nouvelle copie du questionnaire ; ainsi, ceux qui n'avaient pas trouvé tous les collectibles recevaient quand même, de leurs pairs, les informations qu'ils avaient manquées. La copie a ensuite été reprise et corrigée par l'enseignant (35 minutes).
4. Enfin, après la correction, chaque groupe a dû synthétiser ses réponses sous la forme d'un mini-exposé oral à destination de la classe. Les présentations ont eu lieu dans l'ordre chronologique du jeu et donc de l'histoire de la typographie, dont chaque groupe présentait finalement un fragment (150 minutes).

Cette activité, qui s'est étalée sur cinq périodes de 50 minutes, s'est heurtée à plusieurs obstacles. D'abord, des élèves ont éprouvé des difficultés à manipuler le jeu, soit par manque de familiarité avec le média, soit parce que l'écart entre les premiers et les derniers niveaux était trop important (il aurait été pertinent d'attribuer les niveaux plus compliqués aux joueurs plus avertis plutôt que de procéder aléatoirement). Le paramètre *a priori* motivant de l'activité (le fait de jouer à un jeu vidéo), s'il existe réellement, s'est donc révélé relativement handicapant, voire frustrant pour certains.

En outre, à cause du cadrage pédagogique relativement faible et relégué au jeu, de nombreux élèves ont fini par arrêter, voire par oublier, de consulter les informations à propos de la typographie, pour se concentrer sur l'achèvement du niveau. Certains élèves ont expliqué que le fait de devoir mettre leur progression en pause pour lire les contenus débloqués altérait leur expérience du jeu. Nous avons donc observé un écrasement de la dimension pédagogique par la dimension ludique. Toutefois, plusieurs étaient frustrés de ne pas pouvoir jouer au jeu dans son intégralité et allaient jusqu'à dire qu'ils n'avaient, finalement, pas l'impression de jouer. Bien que faible, la dimension pédagogique semble donc elle aussi écraser, voire dénaturer, la dimension ludique. D'ailleurs, si les élèves ont pour la plupart apprécié le jeu, ils n'ont pas forcément trouvé l'activité pédagogique motivante : pour eux, répondre à un questionnaire et présenter un exposé restaient des tâches classiques, même si le support (un jeu vidéo) différait.

Le cadrage pédagogique autour de *Type : Rider*, schématisé ci-dessous, cherchait d'abord à ce que les élèves incorporent, par le jeu, une série de connaissances déclaratives – c'est-à-dire les informations théoriques énoncées (Tardif, 1992) – à propos de l'histoire de la typographie. Toutefois, cette première étape mobilise des habiletés psychomotrices (déplacer l'avatar*, résoudre un puzzle, etc.) qui, en cas de déficience, peuvent faire obstacle à l'apprentissage.

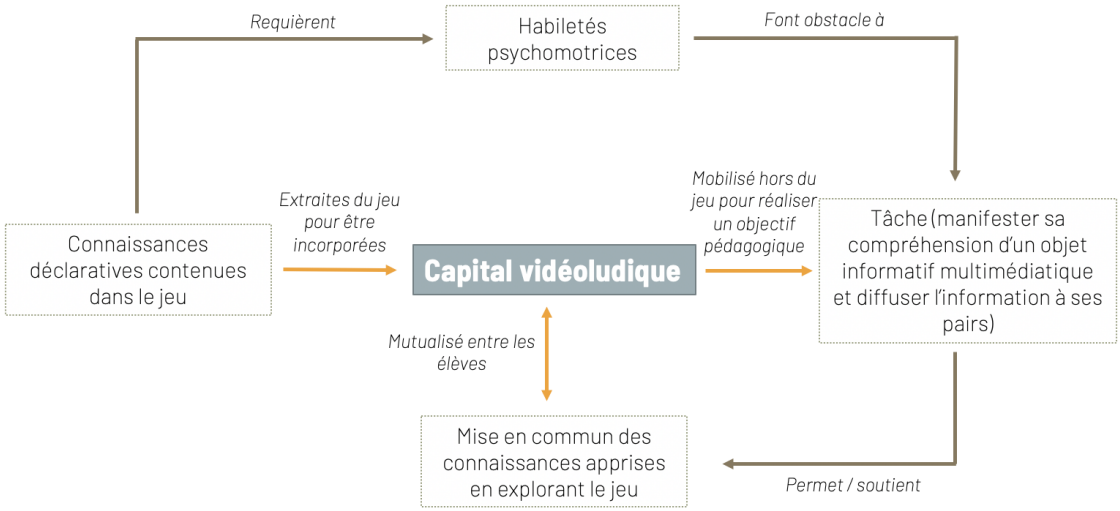


Figure 4 - Cadrage pédagogique autour de *Type : Rider*.

La qualité des réponses fournies aux questionnaires était relativement faible : de nombreuses informations manquaient ou étaient erronées. De même, très peu d'apprenants sont parvenus à reformuler trois informations supplémentaires qu'ils avaient retenues en parcourant le jeu. Plusieurs raisons qui expliquent l'insuccès de l'activité ont émergé d'un focus groupe avec les élèves : soit ils lisaient trop rapidement les contenus pour reprendre le jeu, soit il leur manquait un support de prise de notes pour pratiquer une lecture active, soit ils n'étaient pas parvenus à mémoriser les informations, soit ils n'avaient pas trouvé le collectible qui leur aurait fourni la réponse, soit ils n'avaient pas pris la peine de lire les textes. Ces motifs sont évidemment liés au manque de cadrage pédagogique de la part de l'enseignant.

La fonction du questionnaire était principalement de vérifier l'état de ces connaissances et la compréhension globale d'une partie du jeu en tant que document informatif multimédiatique. Par ailleurs, cette étape servait surtout d'intermédiaire en vue de préparer la session d'exposés : la mise en commun des réponses de chacun invitait à la mutualisation des capitaux construits par les élèves, ce qui leur permettait, d'une part, d'obtenir par la voie des pairs les informations manquées dans le jeu ; d'autre part, de vérifier leur compréhension des contenus théoriques explorés. L'enseignant, quant à lui, ne régule les apprentissages qu'au moment de la correction du questionnaire commun, en vue de préparer les exposés. Son intervention au moment de l'expérience du jeu est inexistante : il ne fait que conditionner cette dernière en la cadrant par une consigne scolaire qui consiste à trouver les collectibles et à lire les informations débloquées en vue de répondre à un questionnaire. Finalement, dans cette configuration, le jeu ne fait que remplacer – en ajoutant des contraintes – un support classique ; il n'est aucunement interrogé en tant qu'objet culturel mais convoqué uniquement pour les informations qui y sont inscrites et qui

constituent la matière à partir de laquelle les élèves réalisent les tâches assignées.

TROISIÈME CAS : *THE LEGEND OF ZELDA : BREATH OF THE WILD*

Dans le cadre d'un parcours pédagogique en français dédié à l'histoire de l'art en interdisciplinarité avec le cours d'histoire, nous avons, une collègue et moi, proposé à une classe de 26 élèves de 3è secondaire une séance de cours autour du jeu ***The Legend of Zelda : Breath of the Wild*** (Nintendo, 2017). Il s'agit d'un jeu d'aventure dans lequel le joueur incarne Link, un héros amnésique qui s'éveille après un siècle de léthargie afin de rétablir la paix dans le royaume d'Hyrule, un vaste monde ouvert* que le joueur peut explorer librement. Ce dernier reçoit d'ailleurs très peu d'instructions de la part du jeu et choisit lui-même l'ordre dans lequel il souhaite réaliser les objectifs qu'il se fixe. En fonction du niveau d'endurance qu'il a acquis, représenté par une jauge verte que certaines actions épuisent, il peut escalader n'importe quel monument ou élément de décor. De même, il parcourt les zones et les donjons, gorgés de secrets, au gré de ses envies, de sa curiosité et de ses intérêts.

Qu'il s'agisse de sa lithosphère, de ses monuments, de son échelle, de la construction de ses sanctuaires, des décors et des environnements – et de bien d'autres éléments encore –, l'épisode emprunte de nombreuses références culturelles qu'il déconstruit et réinvente. L'objectif du cours consistait alors à caractériser des courants artistiques en répondant à la problématique suivante : « comment les développeurs du jeu ont-ils conçu le Temple du Temps dans *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* ? ». Plus spécifiquement, les élèves devaient repérer dans l'architecture intérieure et extérieure du lieu, montré ci-dessous, les influences des créateurs. Nous avions préparé l'activité en nous basant sur des paratextes du jeu (interviews des développeurs, *making-of**, analyses, etc.[18]) pour identifier, préalablement, des sources d'influence.

[18] Voir, à titre d'exemple, les travaux de Talbot Hook à propos de l'architecture zeldaesque : https://www.architectureofzelda.com.



Figure 5 - Capture du jeu *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*.

Pour cette séquence, une *Nintendo Switch* était reliée à l'écran télévisé de la classe et nous avons lancé le jeu à proximité du Temple du Temps. L'activité s'est déroulée comme suit :

1. Les élèves étaient regroupés en 5 équipes et devaient, sur un poster, construire une réponse collective à la problématique. Pour ce faire, ils pouvaient manipuler le jeu (la manette était libre d'accès) en respectant deux consignes : premièrement, ne pas s'éloigner de la zone du temple ; deuxièmement, ne pas jouer plus de 3 minutes d'affilée afin de laisser à chaque équipe le temps suffisant pour explorer (quitte à revenir plus tard).
2. Des images et des documents légendés étaient accrochés aux murs de la classe. Les images (dont quelques-unes sont montrées ci-dessous) correspondaient aux sources d'influence que nous avions identifiées, mais aussi à des intrus que nous avions glissés. Les documents synthétisaient les caractéristiques principales de quelques courants artistiques. Les élèves devaient donc confronter leur exploration du jeu aux sources mises à leur disposition pour argumenter leur réponse à la problématique.

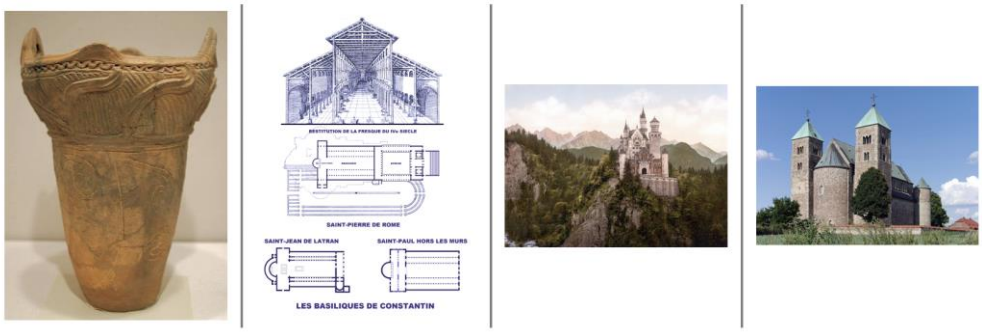


Figure 6 - Exemples de documents proposés aux élèves (légendes non fournies).

3. À la fin des deux heures consacrées à l'exercice, chaque groupe a présenté son poster et ses hypothèses. Puis, l'enseignante a distribué un tableau synthétique avec des courants artistiques (l'art roman, par exemple) à caractériser sur base de leurs observations, qui a ensuite servi de support pour construire une réponse commune à la problématique.

Le cadrage pédagogique, illustré ci-dessous, envisage le Temple du Temps comme une source qu'il s'agit de confronter à une série de documents dont la variété et la pertinence dépendent du travail de documentation effectué par les enseignants en amont. Le commentaire à produire est d'emblée balisé par une problématique qui oriente le regard à porter sur le bâtiment et la manière de l'explorer. Cette problématique n'est néanmoins qu'un prétexte – un détour – pour réaliser la tâche principale de la séquence : caractériser une série de courants artistiques.

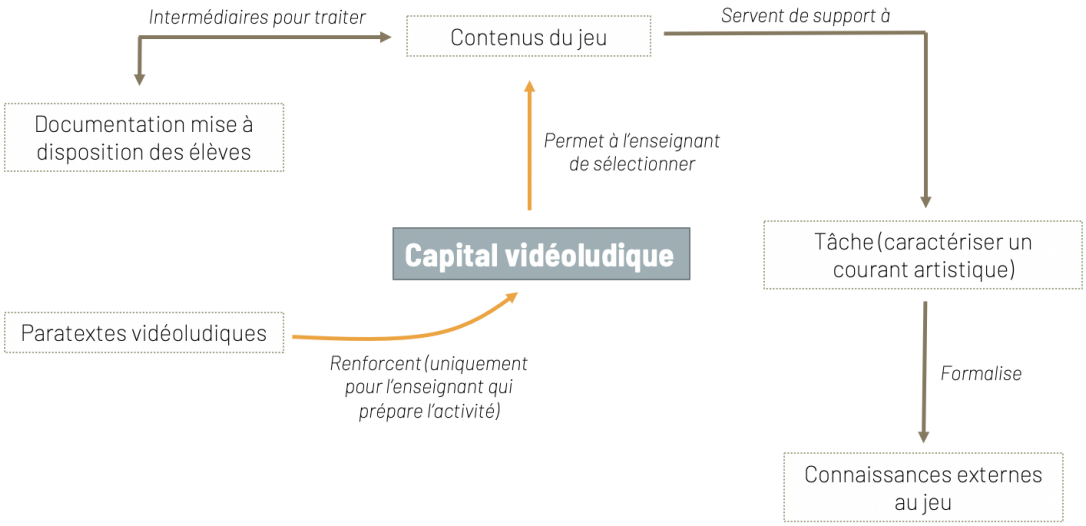


Figure 7 - Cadrage pédagogique autour de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild.*

Cette activité a été intéressante à mener à plusieurs égards. D'abord, de nombreux élèves ont été étonnés d'apprendre que l'architecture d'un monument vidéoludique pouvait avoir été inspirée par des bâtiments et des influences artistiques réels. Ce questionnement sur le geste créatif, bien qu'il soit restreint et peu développé dans ce scénario (la production finale n'impliquant pas un discours sur le jeu), constitue ainsi pour certains une première rencontre avec la dimension artistique des jeux vidéo. Ensuite, l'exploration d'un environnement en trois dimensions, ici cadrée par un travail d'investigation, offre une spatialisation de l'information qui permet d'appréhender un format autre qu'une image plane. Toutefois, des élèves ont éprouvé des difficultés à manipuler le personnage et à s'orienter dans l'environnement en trois dimensions (notamment en ce qui concerne la gestion de la caméra). Enfin, à travers des allers-retours entre le jeu, le poster et les documents, les élèves ont traité plus profondément ces derniers : ils en observaient les détails – souvent à plusieurs

reprises – avant de pratiquer du repérage dans le jeu et de confronter leurs hypothèses (qui impliquent une nécessaire reformulation des informations) pour parachever leur production commune.

Globalement, les posters étaient bien construits et argumentés : la plupart des influences détectées par les enseignants ont été retrouvées par les élèves. Toutefois, il est intéressant de souligner que la tâche restreignait finalement les modalités d'appropriation des contenus par les élèves : puisque ces derniers devaient repérer les influences identifiées par les enseignants à partir des ressources mises à leur disposition, il leur restait peu de place pour construire leurs propres hypothèses ou pour raccrocher les contenus du jeu à leurs expériences (voyages, connaissances, etc.). Il s'agissait plutôt de *retrouver* la proposition de réponse préfabriquée par l'équipe enseignante en amont de l'activité.

Par ailleurs, quelques élèves ont expliqué s'être ennuyés ou avoir été frustrés par l'activité : forcés de résister à l'appel de l'aventure, ils n'ont pas pu explorer le jeu à leur guise en dehors de la zone délimitée, ni profiter des mécaniques possibles (combattre, par exemple). Autrement dit, ainsi contextualisé, le jeu semble avoir perdu aux yeux de certains ses propriétés ludiques, dénaturées par la contrainte pédagogique.

QUATRIÈME CAS EXPLORATOIRE : *KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES*

Initialement pensée pour un module d'accueil d'élèves en difficulté[19], l'activité suivante a été finalement déclinée en classe de français pour des élèves de 3è année générale et de 4è année en technique de qualification, afin d'exercer les unités d'acquis d'apprentissage 0 (justifier, expliciter), 1 (rechercher l'information) et 4 (défendre oralement une opinion et négocier)[20]. L'objectif de la tâche était de formaliser une série de stratégies de communication interpersonnelle dans un contexte de collaboration, notamment en vue de préparer un premier travail de groupe. Dans ce cadre, j'ai utilisé le jeu ***Keep talking and nobody explodes*** (Steel Crate Games, 2018). Comme le montre

[19] Pour contextualiser, ces élèves d'une école liégeoise présentaient en première année des lacunes importantes et ont été regroupés dans une classe « PIA » (Plan Individuel d'Apprentissage) afin de disposer d'heures supplémentaires dans les cours disciplinaires qui font l'objet du CE1D (Certificat d'Études du Premier Degré). L'objectif de l'atelier, donné le jour de la rentrée scolaire dans le cadre d'un module de méthode de travail, consistait à identifier des stratégies de communication efficaces à utiliser au quotidien.

[20] Le programme du cours de français, en 3è et en 4è année secondaire (filières générale, technique et professionnelle), comme en 5è et en 6è d'ailleurs, est structuré en « unités d'acquis d'apprentissage » (UAA) numérotées de 0 à 6. Chacune désigne un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué. Par acquis d'apprentissage, on entend ce qu'un élève sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage qui inclut trois dimensions : connaître, appliquer et transférer (Service général de l'enseignement, 2018).

l'image ci-dessous, il s'agit d'un jeu asymétrique (Messina, 2020) à informations imparfaites[21], qui se joue en équipe.

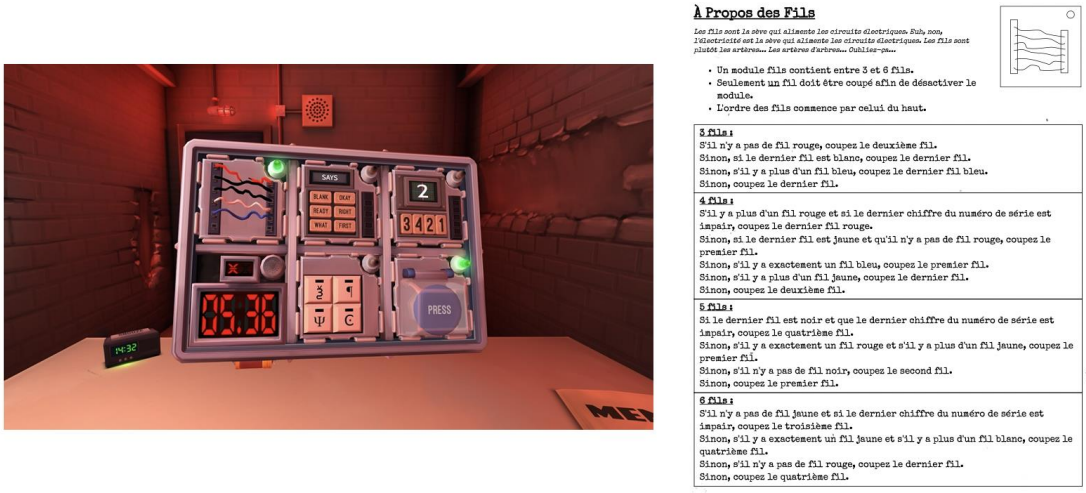


Figure 8 - Capture du jeu *Keep talking and nobody explodes* et extrait du manuel de déminage.

Des joueurs-démineurs observent la bombe à l'écran tandis que des joueurs-experts, qui ne peuvent pas regarder, disposent d'un manuel de déminage. Sur base des indications données par les « démineurs », les « experts » doivent expliciter les procédures à suivre pour déminer la bombe (ex : couper tel fil, appuyer sur tel bouton, positionner des lettres dans un certain ordre, etc.). Ce mode de jeu impose aux joueurs de se coordonner et de trouver des stratégies de communication efficaces pour résoudre les puzzles dans le temps imparti, en ne dépassant pas le nombre d'erreurs autorisées et en ne se laissant pas distraire par certains brouilleurs de communication (la lampe qui se coupe, une alarme qui se déclenche, etc.).

L'activité en classe se déroule ainsi :

1. Après avoir présenté les règles du jeu, deux à trois élèves sont désignés experts et reçoivent chacun un exemplaire du manuel de déminage ; deux autres jouent les démineurs. Les démineurs se placent face à l'écran et les experts leur tournent le dos. Ces derniers ne pourront jamais se retourner. Les élèves qui ne jouent pas observent la partie.
2. Un premier niveau est lancé. Les observateurs sont chargés de noter les difficultés rencontrées par les joueurs et/ou les stratégies qui se révèlent efficaces. Chaque partie est relativement courte. L'enseignant ne donne ni indication ni conseil quant à la façon de communiquer et d'interagir.
3. Après la partie, l'enseignant demande aux observateurs, d'une part, ce qui a entravé la communication et la collaboration ; d'autre part, les

[21] Salen et Zimmerman (2003) parlent de « jeu à informations imparfaites » lorsqu'une partie de l'information est cachée à l'un ou l'autre joueur (comme à la Bataille navale), tandis qu'un « jeu à informations parfaites » désigne un jeu où la même information publiée est visible par tous les joueurs (comme aux Échecs).

stratégies qui ont rendu la communication et la collaboration efficaces. Les propositions des élèves sont notées au tableau.

4. De façon itérative, on change les rôles (les joueurs rejoignent les observateurs, de nouveaux élèves s'essaient au jeu) et on relance un niveau (on augmente la difficulté quand le niveau précédent est réussi), avant de procéder à une nouvelle mise en commun par les observateurs. L'activité se termine lorsque les feedbacks sont saturés et que les réflexions sont épuisées.
5. À la fin de la séance, les propositions des observateurs sont articulées en une synthèse que l'enseignant réalise avec les élèves. À titre illustratif, voici ci-dessous un exemple de production d'élèves dans une classe de 3è année générale. La carte peut être lacunaire : il s'agit de reprendre et d'articuler les propositions des participants, sans forcer les réponses, quitte à parachever la synthèse au fil de l'année.

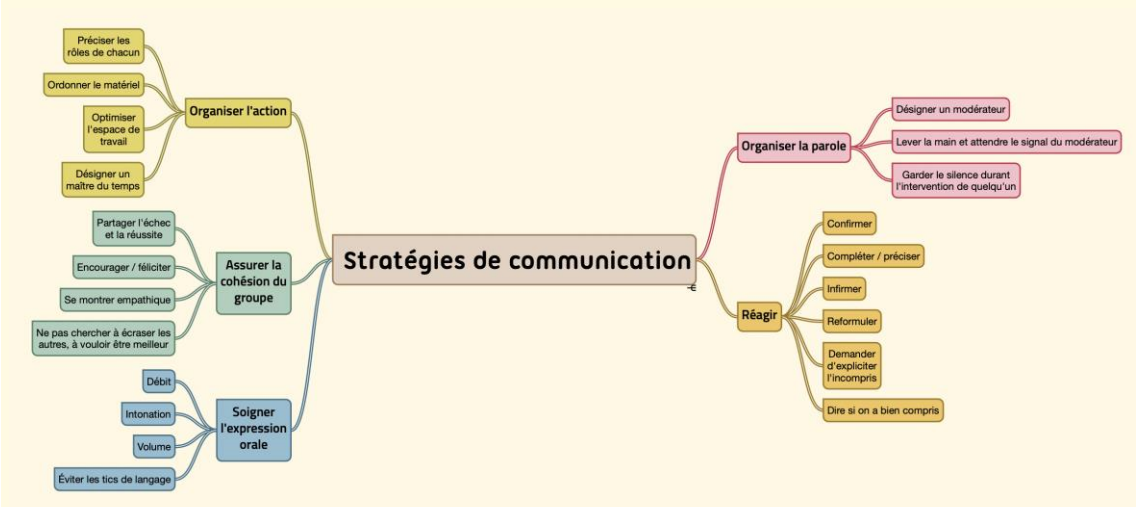


Figure 9 - Exemple de synthèse réalisée par des élèves de 3è à propos des stratégies de communication.

En 4è année, il est possible de varier la difficulté : par exemple, au lieu de donner un manuel à chaque expert du panel, on divise un même manuel en plusieurs parties qu'on distribue de sorte que deux experts collaborent avant d'aider le démineur[22].

Le cadrage pédagogique de cette activité, schématisé ci-dessous, propose une mise en adéquation de l'objectif ludique (réussir un niveau) avec celui de la

[22] Pour un détail des variations pédagogiques possibles, voir Annart, J. (dir.). (2019). *Jeux vidéo et éducation. Ateliers de pédagogie vidéoludique* [en ligne]. URL : http://www.educajeux.be. Il s'agit d'un manuel de pédagogie à destination des équipes éducatives qui désirent intégrer le jeu vidéo dans leurs pratiques. J'y ai rédigé le chapitre « Le jeu vidéo en classe de français » qui propose trois scénarios pédagogiques, dont celui présenté ici.

séquence (développer des compétences en communication)[23]. En fait, l'intervention de l'enseignant consiste ici à orchestrer l'observation du comportement des joueurs et la régulation de leurs stratégies de coordination. Lors de la (re)mise en œuvre de ces dernières dans de nouveaux niveaux, le jeu devient alors pour les élèves un espace d'expérimentation de processus abstraits dont ils peuvent comprendre et évaluer les effets d'une performance à l'autre.

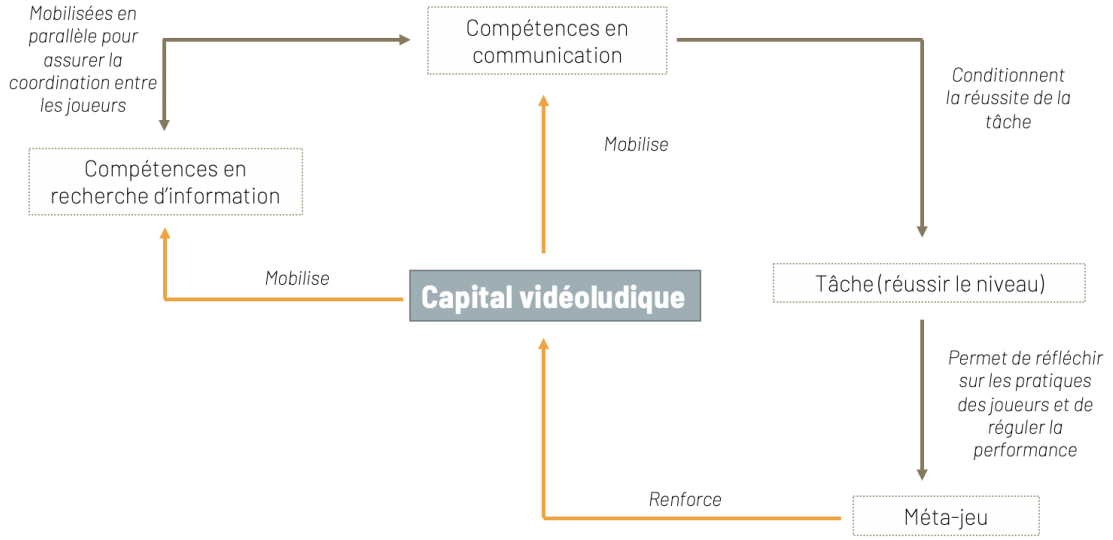


Figure 10 - Cadrage pédagogique autour de *Keep talking and nobody explodes*.

Par ailleurs, dans cette configuration, les élèves jouent au jeu d'une façon qui se rapproche plus ostensiblement d'une partie classique, telle qu'elle se déroulerait hors des murs de l'école. En effet, les règles n'ont pas été totalement dénaturées (voire modifiées) pour servir l'objectif pédagogique et le jeu se joue « vraiment ». Ce faisant, la phase de régulation interroge, d'une certaine façon, le rapport au jeu : s'apparentant à un « apprendre à jouer », elle en dévoile le méta-jeu* et cherche à consolider ce dernier.

La pertinence de l'activité dépend évidemment de la qualité du retour d'expérience des élèves et de leur capacité à formuler les stratégies de communication à mobiliser ainsi que les écueils à éviter. Plusieurs paramètres favorisent l'expérience : d'abord, le fait qu'un même rôle (démineur, expert, observateur) soit assuré par plusieurs élèves en même temps rassure celles et ceux qui seraient intimidés à l'idée de tenir la manette seuls face à la classe. D'ailleurs, certains joueurs, qui éprouvent des difficultés à manier la bombe à l'écran (il faut, à plusieurs reprises, utiliser un *joystick* pour observer chaque

[23] Une telle mise en adéquation est forcément tributaire des programmes scolaires puisque ces derniers figent les contenus à enseigner. De plus, dans cette configuration, le jeu préserve un rôle d'outil : sa mobilisation en classe répond prioritairement à l'objectif du cours, qui est de formaliser des stratégies de communication interpersonnelle, en vue de préparer un travail de groupe à venir.

facette de la bombe représentée en 3 dimensions), peuvent passer la manette à un camarade qui s'occupe alors de manipuler l'objet. Ensuite, l'échec n'est pas punitif mais motive l'apprentissage : le défi consistant à réussir un niveau échoué ou à résoudre un puzzle plus complexe crée à ce titre une émulation qui valorise le rôle des observateurs, véritables auxiliaires dans la régulation de la performance. Ces moments de régulation sont d'autant plus importants que lorsque nous jouons, absorbés par le jeu, nous oublions parfois ce que nous faisons ou agissons inconsciemment, voire instinctivement. La phase de régulation permet ainsi de revenir sur ce que nous faisons en jouant et d'interroger nos pratiques. Enfin, l'activité se nourrit de la dimension sociale du jeu plutôt que de ses contenus : en ce sens, elle repose davantage sur l'expérience du jeu plutôt que sur la capacité de l'élève à y détecter des savoirs (comme c'était le cas dans les propositions d'activités autour de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* ou *Type : Rider* qui les transforment en presque-documents). Néanmoins, cette activité requiert la capacité de l'élève à naviguer dans un document écrit dense (le manuel), en activant des stratégies de lecture qui répondent aux injonctions du jeu (résoudre les énigmes dans un temps imparti, communiquer et reformuler une information, poser une question, etc.) : dans les groupes d'experts, les élèves les plus habiles en la matière ont alors été, généralement, les plus rapides et les plus efficaces pour transmettre les bonnes informations aux démineurs, réduisant le temps de parole – et de réactivité – des lecteurs plus fragiles.

CINQUIÈME CAS EXPLORATOIRE : *JOURNEY*

En classe de français, dans une séquence dédiée au récit initiatique autour de l'UAA6 (relater et partager des expériences culturelles[24]), j'ai proposé à mes élèves de 3è année une activité autour de ***Journey*** (Thatgamecompany, 2012). Il s'agit d'un jeu contemplatif à haute portée philosophique et symbolique. Plongés dans un puzzle environnemental, les joueurs incarnent un être énigmatique drapé de rouge, représenté ci-dessous, qu'ils doivent conduire jusqu'au sommet d'une montagne dominant l'horizon. Au fil du voyage et au gré de mystérieuses rencontres, notre avatar découvre le secret de ses origines, les raisons de son périple et le sens de son existence.

[24] Cette unité d'acquis d'apprentissage cherche à développer la sensibilité esthétique et la pensée critique des élèves, à partir d'objets culturels (roman, BD, film, série, jeu vidéo, chanson, peinture, etc.) propices à leur développement cognitif et affectif (Service général de l'enseignement, 2018).



Figure 11 - Capture du jeu *Journey*.

L'activité s'est déroulée en plusieurs étapes et s'accompagnait d'un document de travail présenté en annexe 3 :

1. D'abord, les élèves ont observé l'écran-titre du jeu pour construire un horizon de lecture à partir d'une batterie de questions. Un travail de définition autour du mot « périple[25] » a marqué l'occasion d'en saisir les nuances et d'en approcher la dimension symbolique (un périple étant un voyage au terme duquel nous retournons, alors transformés, au point de départ). Les élèves ont été invités à être attentifs, dans la suite de l'activité, aux marqueurs qui indiquent l'évolution du personnage.
2. Après l'analyse de l'écran-titre, nous avons joué au premier niveau avant d'en discuter en grand groupe. La discussion a été alimentée par une nouvelle salve de questions.
3. La classe a ensuite joué à l'intégralité du jeu. Les élèves se passaient tour à tour la manette. Cinq séances de 50 minutes ont été nécessaires pour terminer le jeu. Les élèves « spectateurs » devaient observer le jeu en rédigeant un carnet de bord du voyage : épousant le point de vue de l'avatar, ils y inscrivaient le récit du périple, immortalisant par écrit les sensations éprouvées, les objets découverts, les questions qu'ils se posaient, les difficultés rencontrées, les personnages croisés, etc. Au terme de chaque niveau (sept au total), la mutualisation des carnets de voyage permettait d'amorcer une réflexion autour de la portée philosophique du jeu et du sens du récit.
4. Une fois le jeu terminé, la classe a été divisée en six groupes. Chaque groupe a travaillé sur une thématique spécifique (deux groupes travaillaient en parallèle sur la même thématique) :

[25] Pour démarrer la partie, les joueurs doivent sélectionner l'option « Commencer le périple ».

- « une rencontre » (analyse focalisée sur les personnages) ;
- « un récit énigmatique » (analyse focalisée sur l'intertextualité du jeu) ;
- « un voyage » (analyse focalisée sur le récit et sa structure).

Chaque groupe disposait d'une batterie de questions pour construire une réflexion autour du jeu, notamment à partir des carnets de bord complétés et à l'aide de ressources mises à leur disposition (chansons, mythes, définitions, documentation, etc.). L'objectif de cette étape consistait à les outiller pour qu'ils puissent proposer une interprétation collective du jeu.

5. Par après, les groupes ayant travaillé sur une même thématique ont été réunis pour croiser leurs lectures du jeu. Chaque équipe devait ensuite produire une présentation collective à communiquer à la classe, sous la forme d'un mini-exposé. Pour construire ces présentations, les trois équipes disposaient d'un plan de travail qu'elles pouvaient adapter selon leurs besoins.
6. Les équipes ont présenté leurs recherches à la classe, apportant chacune une pierre à l'édifice de l'interprétation du jeu. Les exposés ont tous été discutés et leur imbrication a tissé une lecture collective du jeu.
7. Au terme des présentations, les élèves ont complété une synthèse sur les caractéristiques centrales du récit initiatique. Durant cette étape, ils devaient associer un trait théorique à un exemple spécifique du jeu qui l'illustre. Ce mode de formalisation des savoirs a été pensé pour les inviter à se construire mentalement une grille de lecture, qu'ils pourraient appliquer dans leur lecture d'autres objets culturels.
8. Enfin, chaque élève a été invité à choisir et à présenter une œuvre qu'il affectionnait (roman, BD, manga, animé, série, film, jeu vidéo, etc.), en lui appliquant la grille de lecture précédemment construite, afin d'en proposer une analyse personnelle, à la lumière des caractéristiques du récit initiatique.
9. La séquence a été prolongée au cours de Philosophie et Citoyenneté, où l'enseignant en charge a organisé un débat sur l'altérité. Les élèves ont notamment dû créer un personnage universel (portrait physique, mode de communication, habitat, coutumes, etc.) à la manière de l'avatar du jeu, avant de réfléchir aux enjeux identitaires sous-jacents.

Le cadrage pédagogique autour de *Journey*, représenté ci-dessous, se démarque des précédents car, cette fois, le jeu n'est pas mobilisé uniquement pour *faire apprendre* : il est entendu, pour répondre aux prescrits du programme, comme une « expérience culturelle », dont les élèves sont invités à rendre compte au fil d'un travail d'interprétation. Autrement dit, ce sont les spécificités du jeu en tant qu'œuvre qui sont étudiées dans le dispositif proposé.

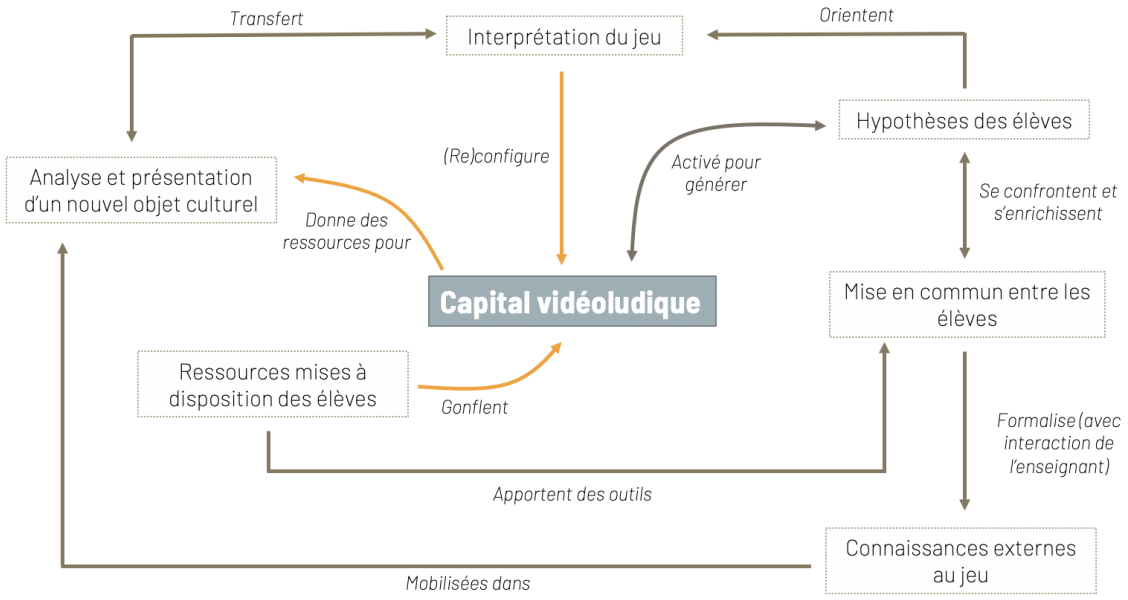


Figure 12 - Cadrage pédagogique autour de *Journey*.

Dans les premières activités (analyse de l'écran-titre et du premier niveau), les élèves esquissent un horizon de lecture qui oriente forcément les premières interprétations du sens du jeu qu'ils formuleront dans leurs carnets de voyage et au gré de leurs échanges. À ce propos, la rédaction et la mutualisation des carnets de voyage ont été inspirées par la méthode de Bruckman et Zagal (2007). Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement des jeux vidéo, les auteurs ont utilisé la plateforme *GameLog*[26], un environnement de blogs en ligne destiné à soutenir la réflexion sur les expériences vidéoludiques des joueurs. Déployé en contexte universitaire, ce projet est né d'un constat établi par les deux chercheurs : si les apprenants différencient bien les aspects d'un jeu (les mécaniques, le récit, les graphismes, l'environnement sonore, etc.), ils éprouvent des difficultés à les décrire et à rendre compte de la manière dont ils interagissent pour produire une expérience. L'analyse des jeux étudiés est alors souvent creuse et reléguée à l'appréciation (souvent évaluative) de leurs caractéristiques formelles. De plus, faute de disposer d'un vocabulaire commun et d'outils adéquats, ils parviennent difficilement à traiter les spécificités esthétiques et culturelles des jeux, bien qu'ils soient capables d'en traiter les problèmes techniques.

Considérant l'écriture comme « un outil puissant pour construire de nouvelles connaissances » (Bruckman et Zagal, 2007 : 32, trad. personnelle[27]), les auteurs ont proposé une expérimentation pédagogique autour de *GameLog* : les étudiants devaient y tenir un « journal d'apprentissage » numérique à propos

[26] Voir http://www.gamelog.cl. Chaque joueur tient plusieurs blogs en parallèle, chaque blog étant consacré à un jeu spécifique. Un joueur qui commence un nouveau jeu ouvre un *gamelog* – un journal de l'activité de jeu – et y consigne ses pensées. Lorsqu'il cesse de jouer au jeu, il ferme le blog qu'il lui a dédié.
[27] « *Writing can be a powerful tool for constructing new knowledge.* »

des jeux auxquels ils jouaient, afin de partager leurs connaissances et leurs expériences. La démarche, socioconstructiviste[28] au demeurant, leur proposait de mutualiser leurs productions, les exposant ainsi à une variété de points de vue qui leur permettait de construire de nouvelles connaissances :

> La nature personnelle d'un blog et sa nature publique sont également en accord avec l'idée que les gens apprennent mieux en construisant des artéfacts significatifs sur le plan personnel et en les partageant avec d'autres (Bruckman et Zagal, 2007 : 32, trad. personnelle[29]).

Chaque trace écrite représentait pour les étudiants une occasion d'essayer de mieux comprendre les jeux joués, d'en analyser les aspects (essentiellement : personnages, narration et *gameplay**), d'exprimer les émotions ressenties au fil de leur exploration et de relater les expériences vécues. La confrontation des récits venait alors enrichir ou nuancer les points de vue et montrait comment une même composante ludique générait des expériences variant d'un jeu à l'autre :

> En lisant les pensées et les réflexions de leurs pairs, les étudiants comprennent comment les individus peuvent vivre les jeux différemment, découvrent sur quoi leurs pairs ont choisi de se concentrer et apprennent des aspects d'un jeu qu'ils n'ont peut-être pas remarqués ou auxquels ils n'ont jamais prêté attention (Bruckman et Zagal, 2007 : 35, trad. personnelle[30]).

Interviewés sur le dispositif, les étudiants ont apprécié l'exercice pour trois raisons principales : d'abord, il a interrogé leur rapport au jeu (ils ont par exemple compris que l'expérience d'un jeu ne nait pas seulement des propriétés de ce dernier mais également de la manière dont il est abordé) ; ensuite, il les a amenés à approfondir leur compréhension des jeux, à s'intéresser à certains aspects qu'ils ignoraient jusqu'alors et à leurs liens avec d'autres médias (ce qui a augmenté leur plaisir de jouer) ; enfin, il a fourni un espace de collaboration,

---

[28] Brièvement, le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage dérivée du constructivisme (Piaget, 1964), selon laquelle la construction de la connaissance est une activité sociale qui consiste à réorganiser ses connaissances et son système de pensée, en interagissant avec son environnement et ses pairs. Le postulat central est que l'interaction sociale entraîne un conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981) entre des conceptions divergentes, ce qui permet à chacun de reconstruire de nouvelles connaissances, tout en réfléchissant à ses propres processus mentaux. L'enseignant, alors perçu comme un médiateur, organise le travail collaboratif entre les élèves et régule leurs démarches dans des dispositifs variés (communauté d'apprentissage, apprentissage coopératif, microsociété, etc.). Là où Piaget envisageait l'acquisition de la connaissance comme une construction et prônait une pédagogie de la découverte, Vygotsky (1978) la conçoit comme une appropriation des significations sociales (seul face au monde, on pourrait ne rien apprendre du tout) et parle d'une pédagogie de la médiation (l'enfant ne pouvant tout découvrir par lui-même, l'enseignant intervient entre lui et son environnement) organisée autour du concept de zone proximale de développement. Celle-ci représente la distance entre le niveau actuel de l'élève (où il est capable d'accomplir seul certaines activités) et son niveau potentiel de développement (où il a, en cet instant, besoin de l'intervention d'un tiers – enseignant ou pair plus expérimenté – afin de résoudre un problème et de progresser).

[29] « *The personal nature of a blog together with its public nature is also aligned with the idea that people learn better through building personally meaningful artifacts and sharing them with others.* »

[30] « *By reading their peer's thoughts and reflections, students can begin to understand how different people may experience games differently, see what their peers have chosen to focus on, and learn about aspects of a game that they may not have noticed or cared to think about.* »

de communication et d'expression (qui a ouvert de nouveaux angles d'approche du jeu vidéo).

En analysant les écrits des étudiants, Bruckman et Zagal (2007) ont détecté six styles prototypiques d'écriture à propos des jeux :

1. Style « vue d'ensemble » : l'écriture porte sur la description et une critique générale du jeu qui en donnent un aperçu ;
2. Style « narration » : l'écriture, souvent à la 1re personne, porte sur ce que le joueur a fait et ce qu'il s'est passé dans le jeu durant la session, mettant en exergue ses actions dans le jeu et le résultat de ces dernières ;
3. Style « analyse comparative » : l'écriture porte sur la comparaison de jeux et montre comment une même composante vidéoludique génère des expériences différentes (ou similaires) d'un jeu à l'autre ;
4. Style « plan / hypothèse » : l'écriture porte sur les objectifs que le joueur veut atteindre ou sur les questions auxquelles il souhaite trouver une réponse. Elle mentionne parfois la stratégie qui sera employée pour y parvenir ;
5. Style « expérience » : l'écriture porte sur une expérience réalisée pendant la session de jeu et sur les résultats obtenus (par exemple, la mise en œuvre d'une stratégie) ;
6. Style « mise en lumière » : l'écriture analyse en détail un élément spécifique du jeu, étayée par des exemples précis.

La consigne proposée aux élèves quant à l'écriture de leurs carnets de voyage dans *Journey* était volontairement assez libre pour n'imposer aucun style en particulier et, surtout, pour assurer la possibilité de passer d'un style à l'autre au fil du périple, ponctué par des discussions qui ont encadré les sessions de jeu. Les travaux de groupe ont ensuite cherché à nourrir les interprétations et les hypothèses des élèves en croisant les carnets de voyage. Toutefois, pour construire les exposés, ils ont privilégié les nouvelles connaissances mises à leur disposition par l'enseignant. L'interprétation collective du jeu[31] a donc été largement infléchie par ces ressources et a dès lors consisté à reconstruire celle préfabriquée par l'enseignant. En outre, les batteries de questions ont visé un essorage du jeu, de ses inspirations et de ses contenus en envisageant peu, finalement, la dimension émotionnelle de l'œuvre.

[31] Les lecteurs curieux de découvrir un exemple de production d'élèves trouveront une trace de l'analyse collective d'une classe sur mon blog de recherche : https://luduminvaders.com/.... Il s'agissait alors de la première itération de cette activité, qui a été améliorée par après.

ANALYSE TRANSVERSALE

♫ Gris – Gris, Pt. 1

Dans cette phase exploratoire qui envisageait différentes situations d'apprentissage autour du concept de capital vidéoludique, les jeux ont été, pour la plupart, employés de façon catachrétique. Dans le domaine de l'appropriation des médias ludiques en contexte scolaire, les catachrèses désignent les « détournements » des objets par rapport à leurs fonctions premières, en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques spécifiques (Préat, 2019). Les trois premiers cas sont assez représentatifs de ce mouvement : les jeux y ont été transformés, voire dénaturés, pour rencontrer des objectifs qui leur sont externes. Ils occupent à ce titre une fonction d'outils aux rôles variés : tantôt cosmétique lorsque le jeu sert de contexte à une tâche externe au jeu (le cas de *TowerFall Ascension*), tantôt réservoir d'informations à traiter (le cas de *Type : Rider*), tantôt support visuel à confronter à d'autres sources (le cas de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*). Dans ces trois cas, le recours au jeu peut générer des obstacles à l'apprentissage lorsque les élèves, par manque de familiarité avec le médium, ne parviennent pas à manipuler les objets à l'écran, à s'orienter dans l'environnement en trois dimensions ou à offrir un « spectacle » suffisant pour nourrir le commentaire oral des pairs. Il en est de même lorsque le jeu devient un distracteur qui oblitère le potentiel apprentissage visé par l'activité.

ENTRE *SERIOUS GAME* ET *SERIOUS GAMING*

Passées sur l'enclume des catachrèses, ces activités s'inscrivent dans des pratiques de *serious gaming* qui « vise[nt] à faire de jeux non sérieux des outils d'apprentissage, en les détournant au moyen de scénarios pédagogiques » (Quinche, 2019 : 13). Ces pratiques envisagent l'activité de jeu comme un potentiel vecteur d'apprentissages scolaires, à condition d'être cadrées par l'enseignant. Elles s'inscrivent dans une réflexion plus large qui cherche, d'une part, à rompre le mythe d'un supposé effet magique des *serious games* et des jeux vidéo en tant qu'« objets enseignant » (car les jeux ne sont pas intrinsèquement éducatifs) ; d'autre part, à montrer qu'il est difficile d'évaluer et de mesurer les effets du jeu vidéo sur l'apprentissage. En effet, les *serious games* sont des jeux dits « sérieux », conçus pour un usage pédagogique en autonomie ou intégrés dans un environnement d'apprentissage (Lavergne Boudier et Dambach, 2010). Ces jeux poursuivent des objectifs d'apprentissage « sérieux » par des moyens ludiques, selon deux grandes approches distinguées par Djaouti (2010) :

- L'approche « extrinsèque », dans laquelle les dimensions « sérieuse » et « ludique » sont séparées. Un concepteur de *serious games* s'inscrivant dans

> cette approche aura tendance à alterner des phases de jeu avec des phases de transmission du contenu sérieux. Le jeu est alors utilisé comme une « récompense » suite à la compréhension du contenu sérieux.
>
> - L'approche « intrinsèque », qui vise à mélanger les dimensions « sérieuse » et « ludique » de manière à ce qu'il ne soit plus possible de les séparer. Un concepteur de *serious game* s'appuyant sur cette approche cherchera à intégrer le contenu sérieux au sein des mécanismes de jeu. La réussite du jeu découle donc directement de la compréhension du contenu sérieux (Djaouti, 2010 : 107).

L'activité proposée autour de *Type : Rider* s'apparente ainsi au modèle[32] du *serious game* selon une approche extrinsèque : d'abord, elle alterne les moments ludiques (qui demandent de récolter les collectibles) et les moments « sérieux » (pendant lesquels les élèves doivent lire les informations sur l'histoire de la typographie) ; ensuite, elle mise sur les présupposés apprentissages réalisés par les élèves dans le jeu pour qu'ils accomplissent les tâches suivantes (répondre à un questionnaire et produire un exposé). L'appropriation pédagogique du jeu y est relativement faible et ce dernier est d'ailleurs mis de côté lorsque les apprenants reçoivent leurs questionnaires et travaillent sur leurs présentations. La correction des réponses des élèves a, en outre, montré que le jeu ne se suffisait pas à lui-même pour incorporer ces connaissances. Toutefois, ce n'est pas *le jeu* qui a échoué à faire apprendre : c'est l'*activité d'apprentissage-enseignement* autour du jeu qui s'est révélée insuffisante et peu efficiente.

Selon Amadieu et Tricot (2014), les principaux arguments avancés en faveur des *serious games* gravitent autour de l'idée qu'en jouant, les élèves seraient plus motivés et plus actifs dans leur apprentissage, notamment parce qu'ils recevraient de nombreux feedbacks, immédiats ou différés, sur leurs actions. En outre, ces jeux permettraient de simuler des situations réelles qui sont, au quotidien, difficiles d'accès. Toutefois, selon les auteurs, les travaux de recherche dans le domaine sont peu probants car pour démontrer qu'un jeu est pédagogiquement efficace, il faut « montrer que les élèves ont effectivement appris, c'est-à-dire qu'ils savent mieux quelque chose après avoir joué qu'avant, et qu'ils ont bien appris cela grâce au jeu et non pour une autre raison » (Amadieu & Tricot, 2014 : 18). Par ailleurs, Girard *et al.* (2013) expliquent, dans une méta-analyse de travaux portant sur les *serious games*, que ces derniers ne permettent pas aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats que dans des situations ou avec des supports d'apprentissage qui leur sont comparés. Ils notent cependant que les jeux sérieux auraient un effet positif sur

[32] Orientant le design d'activités et d'environnements éducationnels (Legendre, 2005), un modèle pédagogique d'enseignement représente « un certain type d'organisation de la relation d'enseignement dans la situation pédagogique, en fonction de buts et d'objectifs généraux et particuliers, et en relation avec un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire et prescriptive » (Fiévez, 2017 : 54).

l'apprentissage quand l'activité implique une recherche active d'information. Ainsi, pour Amadieu et Tricot,

> les jeux sérieux sont une solution intéressante, mais une parmi d'autres. […] La modestie des résultats, quand on la rapporte au nombre de publications consacrées aux jeux sérieux (plus de 10000 au 1er mars 2014), peut paraitre très décevante. Il nous semble que le mythe « apprendre en jouant » est tellement fascinant, tellement porteur (à raison !) qu'il a peut-être caché la grande difficulté qu'il y a à concevoir une situation où les élèves apprennent en jouant (Amadieu & Tricot, 2014 : 20).

Les auteurs soulignent que le constat est relativement le même dans les travaux qui se sont intéressés aux pratiques du *serious gaming* : en jouant à tel jeu, on apprend à jouer à tel jeu, et c'est tout. Ils notent également que le jeu est parfois très coûteux en temps par rapport aux apprentissages engendrés. Dans un autre de ses travaux, Tricot (2017) explique qu'il est naïf de croire que si les élèves sont actifs, alors ils apprendront forcément : selon lui, il y a souvent confusion entre l'activité comme moyen de mobiliser les élèves et l'activité comme moyen de faire apprendre. Il rappelle que quand l'objectif est de comprendre et/ou d'élaborer une connaissance, ce n'est pas tant le fait de manipuler qui importe : c'est le fait d'être actif cognitivement, d'émettre des hypothèses et de réfléchir à ses pratiques[33]. En faisant fi de ces processus mentaux, l'activité autour de *Type : Rider*, qui a simplement consisté en une exportation des connaissances inscrites dans le jeu, pouvait difficilement impliquer un travail profond de ces dernières.

Les activités proposées autour de *TowerFall Ascension* et *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* relèvent, quant à elles, du *serious gaming*. Dans le cas de *TowerFall Ascension*, le jeu n'est qu'un prétexte à une tâche orale (qui exerce des connaissances externes au jeu) et sert de contexte de communication à cette dernière. Dans le cas de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*, le jeu est vidé de sa saveur et de ses propriétés ludiques pour ne devenir qu'un « document » à explorer et à analyser. Il sert de cadre[34] (Sauvé, 2003) dont la structure a été contrainte par l'enseignant (les élèves ne peuvent ni explorer outre les frontières invisibles imposées, ni expérimenter les possibilités ludiques du jeu – combattre, crafter*, etc.).

---

[33] Je renvoie vers Amadieu et Tricot (2014 : 17-24) pour un bilan critique et documenté plus complet sur la question des effets du *serious game*.

[34] Pour Sauvé (2003), tout jeu est un « jeu-cadre » en puissance, c'est-à-dire un moyen d'enseignement qui comporte une manière de jouer (des règles, des étapes, des défis, des stratégies, etc.) pouvant être adaptée à un large éventail d'objectifs et de contenus pédagogiques. L'enseignant peut ainsi évider le jeu de ses contenus et appliquer la manière d'y jouer à de nouveaux contenus sélectionnés par ses soins, ou modifier la manière d'y jouer pour accéder autrement aux contenus intégrés dans le jeu. Ainsi, « à partir du même jeu-cadre, nous pouvons construire autant de nouveaux jeux que de nouveaux contenus compatibles avec différentes clientèles et ordres d'enseignement » (Sauvé, 2003 : 40).

Oscillant entre une approche type *serious game* et une approche type *serious gaming*, ces trois expérimentations ont été particulièrement révélatrices du fait que le jeu ne peut ni se suffire à lui-même ni remplacer l'enseignant : en fait, le médium vidéoludique n'a *a priori* pas de fonction dans le dispositif pédagogique tant que l'enseignant ne l'intègre pas dans une situation qui fasse sens. Par ailleurs, l'évaluation d'un tel dispositif ne devrait pas se focaliser sur les effets magiques que pourrait avoir le jeu sur l'apprentissage : elle devrait plutôt tenter de saisir l'efficacité de l'activité, conçue par l'enseignant, à faire apprendre aux élèves. Autrement dit, s'il est possible d'enseigner *avec* le jeu vidéo, il ne faut pas perdre de vue que c'est l'activité pensée autour de ce dernier qui doit avant tout aider l'élève à apprendre les contenus visés par l'enseignant. Pour paraphraser, le jeu n'a pas un potentiel éducatif intrinsèque : c'est l'activité qui le mobilise qui engage le professeur dans son enseignement et l'élève dans la construction de ses apprentissages. Ainsi l'utilisation du jeu vidéo en contexte scolaire rappelle-t-elle une nécessaire distinction à établir entre l'enseignement et l'apprentissage :

> En francophonie, nous éprouvons des difficultés à distinguer le concept d'enseignement – qui relève du professeur – et celui d'apprentissage, qui relève de l'élève. La langue française fait mal le distinguo. Une mère peut par exemple demander à son enfant, à la sortie de l'école, ce qu'on lui a appris. Pourtant, apprendre quelque chose à quelqu'un est impossible. Un professeur peut enseigner, montrer, démontrer, mais l'apprentissage reste le fait de l'élève. En anglais, « *to learn* » et « *to teach* » sont deux verbes bien distincts. L'utilisation de « *to learn* » à la place de « *to teach* » est considérée comme relevant du langage argotique (Lebrun, 2019).

Il ne faut pas perdre de vue qu'utiliser un jeu vidéo non conçu pour faire apprendre en tant qu'outil d'apprentissage revient à le recontextualiser dans un univers pour lequel il n'a, *a priori*, pas été taillé. La performance de l'élève (décrire oralement une scène de combat, produire des connaissances à partir des représentations visuelles ou ludiques dans le jeu, rédiger une critique, produire un *machinima**, etc.) consiste dès lors, généralement, à (re)mettre en forme le jeu en produisant de nouveaux messages qui ne sont plus tout à fait ceux véhiculés par le jeu brut. S'il peut y avoir des apprentissages collatéraux à ce type de performance, ces derniers affectent très peu le rapport au jeu puisque celui-ci n'est qu'instrument : les spécificités culturelles et artistiques du médium vidéoludique sont alors peu interrogées.

Par exemple, la proposition pédagogique autour de *Type : Rider* visait uniquement à ce que les élèves exportent hors du jeu les contenus textuels en lien avec l'histoire de la typographie en vue de les incorporer en tant que connaissances. Or, dans une interview menée par Marine Macq (2019), le directeur artistique Cosmografik explique qu'il est possible, dans le jeu, d'appréhender l'histoire de la typographie à partir des constituants vidéoludiques du titre. Ainsi, les lettrines qui servent de plateformes ou les

éléments de décor font référence aux inventeurs des typographies représentées et évoquent les contextes historiques des périodes traversées, dont les obstacles à franchir (presse à imprimer, train à vapeur, rouages, motifs psychédéliques, pixels, chariots de mine, etc.) sont autant d'indices. De même, les boutons de l'interface ont été réalisés à la main pour rappeler l'aspect manuel du métier. Il en est de même avec l'environnement sonore : par exemple, la dominante nostalgique de la musique évoque l'oubli dans lequel sombre le métier et le niveau Times contient des bruits de machines à vapeur. De l'aveu du concepteur, l'intention au centre du jeu n'était pas tant d'enseigner l'histoire de l'écriture mais plutôt d'éveiller la curiosité du joueur sur le métier de typographe. Ainsi, la focalisation sur les apprentissages transmissifs du jeu, c'est-à-dire les contenus pédagogiques que constituent les informations textuelles que le joueur débloque à propos de l'histoire de la typographie, a oblitéré une approche culturelle et esthétique du jeu qui aurait été sans doute bien plus féconde en matière d'apprentissages et d'éveil artistique.

Enfin, dans les contextes où le jeu est souvent accessoire et accessoirisé, les gains sont à relativiser par rapport aux coûts en temps et en énergie que leur utilisation requiert. La volonté d'exploiter les attraits du jeu plutôt que de l'appréhender en tant qu'objet culturel pose ainsi une question purement matérielle : y a-t-il une réelle plus-value à utiliser *Type : Rider* plutôt qu'un texte sur l'histoire de la typographie, *TowerFall Ascension* plutôt que la rediffusion d'un match de catch, *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* plutôt qu'une maquette en 3D ? Néanmoins, ces activités, souvent considérées – tant par l'enseignant que par ses collègues et par ses élèves – comme en rupture avec les pratiques habituelles, présentent l'avantage de créer un effet de proximité entre l'enseignant et ses élèves[35]. De plus, pour qui n'est pas familier au jeu vidéo, ces activités marquent parfois une première rencontre avec le médium : pour certains, c'est donc l'occasion d'apprendre à tenir une manette, à s'orienter dans un monde en trois dimensions, à découvrir des notions telles que « niveau » ou « *gameplay* », etc., qui sont autant de prérequis pour explorer la dimension culturelle des jeux à travers l'expérience vidéoludique.

[35] Et encore, comme le note Eloy (2010), l'adhésion est loin d'être naturelle : il y a beaucoup à parier qu'il existe presque toujours un écart assez marqué entre les pratiques culturelles (vidéoludiques ou non) des adolescents – et la manière dont ils vivent ces dernières – et celles de leurs enseignants. Ainsi, comme en ce qui concerne l'intégration de la musique en classe (l'utilisation du rap pour travailler la poésie, par exemple), ce n'est pas parce que l'enseignant utilise un jeu en classe qu'il amène la culture des élèves à l'école : les jeux auxquels il joue ne correspondent pas forcément à la culture vidéoludique de son public.

DEUX PARADIGMES À DISTINGUER : ÉDUQUER *PAR* LES JEUX VIDÉO, ÉDUQUER *AUX* JEUX VIDÉO

Les tâtonnements pédagogiques présentés ci-dessus ne correspondent pas à des inédits dans le paysage scolaire : depuis quelques années, le jeu vidéo intègre les salles de classe à l'initiative d'enseignants qui réfléchissent et construisent des séquences de cours autour de ce médium. À l'état de pratiques de niche affranchies d'une pédagogie dédiée (Brougère, 2005), les utilisations du jeu vidéo à l'école, bien que variées, servent généralement les objectifs prescrits par les programmes de cours (Wastiau *et al.*, 2009) : l'objet vidéoludique est alors souvent outil et détour, mais rarement objet d'étude. De plus, souvent bridées par des contraintes techniques (disposition du matériel, équipement de la classe, etc.), temporelles (aspect chronophage du jeu par rapport aux gains en matière d'apprentissage, temps de préparation, etc.), organisationnelles (taille du groupe-classe, volume-horaire, etc.), voire personnelles (incertitude quant à sa capacité d'analyse, méconnaissance du domaine, malaise à jouer devant un public, etc.) (Dupont, 2020), ou impulsées par le désir de convoquer en classe des objets de la culture juvénile (Eloy, 2010), ces utilisations sont généralement réduites à des discours sur les jeux (qui n'incluent pas leur expérimentation) ou à des expériences relativement passives durant lesquelles, par exemple, les élèves observent l'enseignant jouer ou visionnent des enregistrements vidéo. Autrement dit, il est davantage question d'une éducation *par* les jeux vidéo, qui prive souvent l'expérience vidéoludique de sa quintessence, plutôt qu'une éducation *aux* jeux vidéo et à ses spécificités culturelles. Cette distinction entre le « par » et le « au » est importante pour saisir les enjeux de cette recherche :

> L'éducation par les médias renvoie ainsi à une pédagogie du soutien, où les productions médiatiques sont au service de l'enseignement des matières scolaires. Dans le cas de l'éducation aux médias, la perspective est tout autre : ce sont les médias qui deviennent eux-mêmes l'objet d'étude. Ils sont abordés comme constituant un domaine spécifique et autonome de connaissances sur lequel porte l'enseignement (Piette, 2007 : paragr. 2).

Comme le montre la figure ci-dessous, plutôt que de relever exclusivement d'un pôle ou de l'autre, les activités présentées dans cette section semblent se disperser sur un axe qui met en tension l'éducation par les jeux vidéo avec l'éducation aux jeux vidéo.

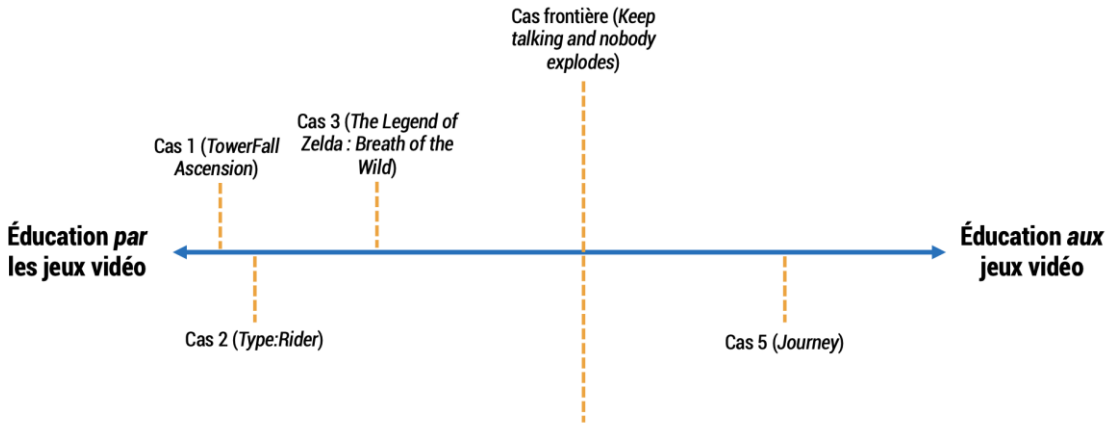


Figure 13 - Dispersion des cas exploratoires sur l'axe éducation par les jeux vidéo / éducation aux jeux vidéo.

Ainsi, les trois premiers cas, illustratifs des approches de type *serious game* (*Type : Rider*)[36] et *serious gaming* (*TowerFall Ascension* et *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*), relèvent de l'éducation par les jeux vidéo : les jeux y ont un rôle de soutien à l'apprentissage au service des matières enseignées ; ajoutés aux pratiques actuelles de l'enseignant, ils sont adaptés aux modèles pédagogiques qui transforment le jeu plutôt qu'ils ne réinventent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage[37]. L'exploitation de *Keep talking and nobody explodes* est un cas-frontière : bien que l'utilisation du jeu serve des objectifs pédagogiques prescrits par le programme scolaire, l'activité permet d'affiner un méta-jeu* requis par le jeu pour améliorer les performances des joueurs : elle relève ainsi à la fois de l'éducation par les jeux vidéo (le jeu est un soutien à l'apprentissage de stratégies de communication) et de l'éducation aux jeux vidéo (elle renforce le capital vidéoludique nécessaire pour réussir les différents niveaux du jeu). Le cadrage autour de *Journey* relève quant à lui plutôt de l'éducation aux jeux vidéo puisque l'intention pédagogique, bien qu'en partie court-circuitée par la présence trop marquée de l'enseignant dans le parcours d'interprétation du jeu par les élèves, consiste à approcher la dimension culturelle du jeu et ses propriétés narratives (autrement dit, les spécificités du jeu en tant qu'œuvre)[38].

---

[36] Je précise toutefois que je n'associe pas le jeu *Type : Rider* au champ des *serious games* : c'est bien l'activité conçue autour du jeu qui se rapproche de ce modèle. Cette considération implique qu'il est également possible d'appliquer une démarche type *serious gaming* sur un *serious game* ou, à tout le moins, d'encadrer ce dernier par une activité qui en exploite les contenus.

[37] À ce propos, Fiévez (2017 : 56) note que « les modèles pédagogiques doivent être considérés comme des outils d'analyse plutôt que comme des outils servant à la construction d'un cours ». L'annihilation de la quintessence de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* dans le contexte où il a été intégré s'enracine ainsi, essentiellement, dans l'approche pédagogique employée pour construire l'activité, qui influe sur les propriétés du jeu.

[38] Des élèves interrogés à propos de leur expérience du jeu *Journey* en classe (Gilson et Préat, 2018 : 8) ont dit avoir été surpris par le fait qu'un jeu vidéo puisse raconter une histoire « sans des mots » et que cette dernière se construise à travers une série de secrets à décrypter. De plus, certains ont expliqué que s'ils y avaient joué seuls, sans le cadrage qui leur a été proposé ici (qu'il s'agisse des activités de recherche proposées ou du jeu en grand groupe), ils n'auraient sans doute pas autant apprécié le jeu.

Au-delà des pistes de réflexion qu'elle a ouvertes, cette phase d'exploration – en ce compris les débats avec les élèves et les enseignants partenaires qu'elle a impliqués – m'a conduit à comprendre que les jeunes (du moins, celles et ceux rencontrés dans le cadre de mes travaux), qu'ils soient joueurs ou non, n'ont pas toujours connaissance du jeu vidéo et que leur capacité à construire du discours autour de ce médium est fortement limitée. Toutefois, avant de me plonger dans mes premières recherches, je n'étais pas non plus capable d'élaborer les discours que je peux aujourd'hui partager à propos du jeu vidéo. Les balbutiements de cette thèse, au moment de son étape exploratoire, m'ont ainsi appris qu'un capital vidéoludique déficient peut dès lors constituer un frein à l'exploration et au traitement des informations médiées au creux des jeux vidéo, ce qui appelle la nécessité de développer de nouvelles compétences lectorales du média. Par ailleurs, les utilisations catachrétiques du jeu vidéo (qui relèvent de l'éducation par les jeux vidéo) en contexte scolaire agissent finalement peu sur le rapport au jeu et sur le capital vidéoludique des élèves. En revanche – c'est le scénario autour de *Journey*, malgré ses maladresses, qui m'a ouvert la voie –, agir directement sur le rapport des élèves au jeu à travers des activités d'éducation aux jeux vidéo semble pouvoir approvisionner leur capital vidéoludique en leur confiant des outils à même de soutenir leurs incursions dans les mondes vidéoludiques qu'ils explorent. En fait, ce n'est pas parce que « les jeunes jouent aux jeux vidéo » (tous ne sont d'ailleurs pas joueurs) qu'il faut penser son inclusion dans le paysage scolaire, mais bien parce qu'à l'instar de nombreux objets médiatiques contemporains, il est construit selon des codes qui le rendent parfois résistant, peu accessible – voire influent à l'abri des (in)consciences – et qui pourraient dès lors être rendus lisibles ou, du moins, perceptibles.

Ainsi, en contexte scolaire, la notion de performance (entendue comme production que l'élève va réaliser à partir du jeu), appliquée à l'intégration du jeu vidéo en classe, ne devrait pas se restreindre à une capacité de production particulière qui reviendrait à dénaturer le jeu de ses propriétés pour répondre aux prescrits des programmes. Profondément polysémique, la notion de performance renvoie d'ailleurs également à des capacités de compréhension et d'interprétation des objets sur lesquels elle porte (Helbo, 2011). Dès lors, un joueur performe aussi lorsqu'il se fait l'interprète du jeu auquel il joue, sans forcément qu'il soit détourné ou recontextualisé[39]. Cette forme de performance introduit la question de l'accessibilité au médium vidéoludique, comme peut l'être celle liée à d'autres médias à l'instar du livre, de la peinture, du film, de la

[39] Cette problématique a été le cœur d'une communication que j'ai donnée à la Journée d'études « Performance en/jeux » : *Des élèves aux manettes : éduquer pour mieux performer* (Université du Québec à Montréal, Montréal, 31 mai 2019). J'y ai présenté, en marge des instrumentalisations du jeu vidéo qui tendent à le dénaturer, l'intérêt de construire en contexte scolaire des outils pour aider les jeunes à donner sens aux éléments formels du jeu, afin d'amplifier leur pouvoir d'intervention dans les œuvres vidéoludiques qu'ils explorent.

presse, etc. : comment outiller les jeunes et les initier à une série de clés de lecture pour les aider à mieux traiter les informations qui circulent dans les jeux vidéo et à décupler leur pouvoir d'intervention dans les œuvres vidéoludiques ? Dans une perspective d'éducation aux médias, il y a là un manque à combler et c'est dans cette brèche que s'insère ma recherche.

CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE

♫ Spiritfarer – Meteoroids

DE L'ANALPHABÉTISME PROCÉDURAL À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Dans le domaine de l'éducation aux médias, Mateas (2005) explique que ce sont généralement les processus de production et de réception des objets médiatiques qui sont analysés. La boîte noire du jeu vidéo – c'est-à-dire ses langages et ses règles de fonctionnement – est rarement ouverte et expérimentée par les élèves en contexte scolaire, les cloisonnant dans un rapport à l'objet qui rend difficile toute forme d'appropriation autre que celles en œuvre dans leurs pratiques culturelles quotidiennes. Selon lui toujours, cette forme d'incuriosité envers l'expérience vidéoludique – c'est-à-dire la manière dont le joueur donne sens, seul ou avec d'autres (non-)joueurs, aux éléments formels du jeu – et l'oblitération de la posture réflexive du joueur dans le domaine de l'éducation aux médias perpétuent un « analphabétisme procédural » : si certains adolescents pratiquent le jeu vidéo, ils n'ont pas pour autant les outils nécessaires pour lire en profondeur les œuvres vidéoludiques. En effet, la conception d'un jeu – de l'idée à sa programmation – relève d'un processus d'écriture créatif dont les ressources constituent des moyens d'expression à la rhétorique, à l'esthétique et à la poétique complexes. Le jeu vidéo peut alors se montrer résistant : je pense à ***Monument Valley 2*** (Ustwo, 2017), affiché ci-dessous, où l'agencement spatial de chaque tableau articule une métaphore de la fonction maternelle. En effet, le jeu met en scène le récit d'une mère et de sa famille dans des puzzles pensés à partir de formes géométriques impossibles, à l'instar du célèbre triangle de Penrose ou des constructions d'Escher. Les niveaux – et les possibilités d'y interagir – représentent tantôt les moments forts de leur relation (complicité, séparation, etc.), tantôt les obstacles (distance, disputes, etc.), tantôt les émotions (liées aux retrouvailles, au deuil, etc.), ainsi que des interactions particulières comme la transmission des valeurs, des savoirs, du patrimoine familial, etc. Or, cette lecture du jeu ne peut avoir lieu que si l'on parvient à donner sens aux éléments du jeu et à la manière dont ces derniers interagissent entre eux, comme une sorte de grammaire nébuleuse dont on parviendrait à démystifier les codes.

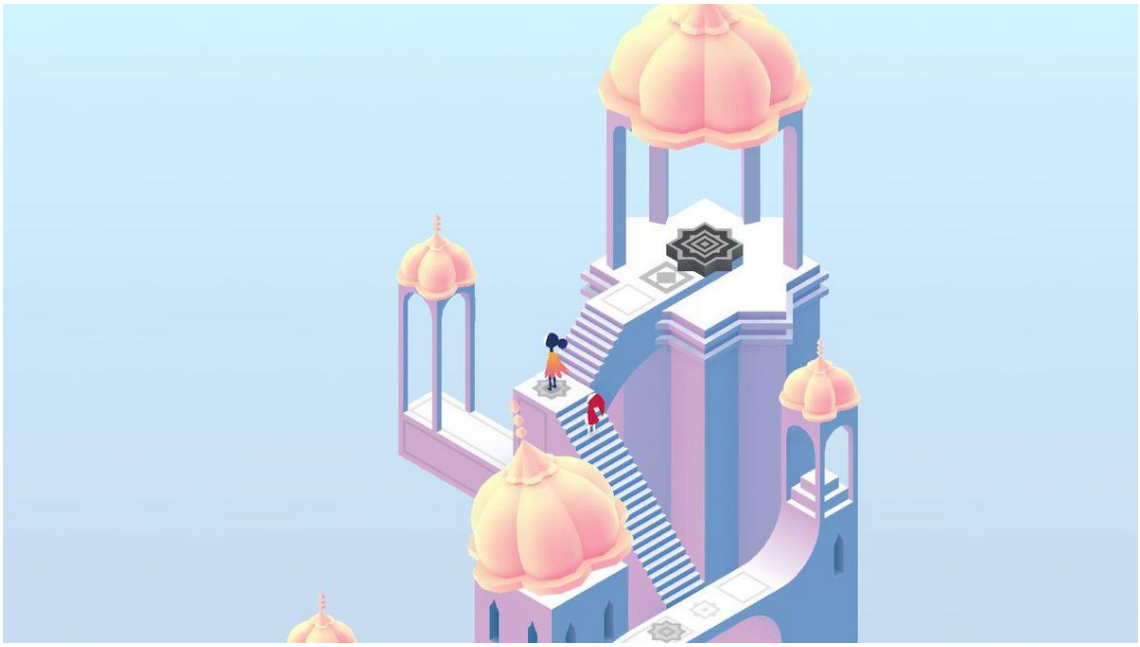


Figure 14 – Capture du jeu *Monument Valley 2*.

La réception des œuvres vidéoludiques peut donc requérir la maîtrise de compétences minimales pour décrypter les messages en leur sein. Pour Mateas, ces compétences relèvent d'une « littératie procédurale », c'est-à-dire de la capacité à traiter les significations médiées au cœur des artéfacts interactifs et, dans le cas des jeux vidéo, de décoder les représentations procédurales des mondes qu'ils façonnent[40].

Dans son acception plus large, la littératie désigne l' « ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisé dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez et Philippette, 2017 : 90). Dans le champ de l'éducation aux médias, l'objectif principal d'une littératie appliquée au jeu vidéo (considéré comme un médium, c'est-à-dire un moyen de communiquer un message) consisterait, dès lors, à apprendre à naviguer dans l'abstraction de ses systèmes et de ses langages, à développer une intuition et une sensibilité qui permettraient d'accéder à (et de produire) la dimension communicative de ces derniers.

[40] Par représentations procédurales, j'entends, à l'instar de Wark (2007), des morceaux de données fongibles, c'est-à-dire manipulables par le joueur, qui sont, à l'intérieur du jeu, des signifiants renvoyant vers des signifiés hors du jeu (autrement dit, des éléments ludiques qui portent un discours sur le monde en donnant une autre forme aux signifiants de ce dernier : Wark donne l'exemple des *Sims* où quasi tous les possibles ludiques sont l'expression du consumérisme). Il faut noter que pour Mateas (2005), le champ de la littératie procédurale recouvre également des compétences en écriture que doivent acquérir les concepteurs de jeux pour être capables de produire ces représentations.

Pour appréhender les enjeux d'une telle proposition, établissons un rapprochement avec le domaine de l'informatique. Perlis[41] (cité par Guzdial et Soloway, 2003), un pionnier américain des langages de programmation, expliquait déjà, en 1961, que la plupart des étudiants apprenaient à utiliser les ordinateurs de façon relativement aléatoire, soit en fonction du besoin d'une application particulière, soit dans le cadre d'un cours d'analyse ou de programmation. Jamais ils n'étaient initiés à la rhétorique ou à la grammaire de ces langages. Alors qu'en France, dans les années 1970, la démarche informatique (algorithmique, organisatrice et modélisante) est au centre d'expérimentations scientifiques, « dès la seconde moitié de la décennie 1980, les pouvoirs politiques se détournent de l'informatique comme objet de savoir et se focalisent plutôt sur l'outil informatique » (Baron, 2016 : 1), opérant par là un « déni des savoirs en jeu ». L'apprentissage de l'informatique est alors souvent associé (ou relégué) au cours de mathématiques[42] et, finalement, très peu organisé, les enseignants n'étant pas formés à cette question (Nijimbere, 2015).

Toutefois, dès les années 2000, une communauté de chercheurs et de chercheuses met en débat le concept de translittératie, interrogeant ce que pourrait être une littératie du numérique empruntant à de multiples champs disciplinaires (Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014). En Belgique, dans l'esprit de ce courant, le colloque DIDAPRO-DidaSTIC[43], consacré à la didactique de l'informatique et des STIC et tenu à Namur en 2016, a entraîné la structuration d'une communauté de chercheurs autour de l'enseignement de la pensée informatique[44]. Des sociologues y ont notamment interrogé les apprentissages qui se produisent lorsque les jeunes, dans leurs pratiques quotidiennes, utilisent des objets numériques connectés. Le débat portait également sur les savoirs et savoir-faire utiles à enseigner, ainsi que sur leur articulation et leurs prérequis.

---

[41] Le programmeur est également connu pour ses « perlisismes », des dictons en lien avec l'informatique. Par exemple, selon lui, « il est plus facile d'écrire un programme incorrect que d'en comprendre un correct » ou encore « un langage qui n'affecte pas votre manière de penser la programmation ne vaut pas la peine d'être connu » (*Epigrams on Programming*, 1982).

[42] À ce propos, à partir d'une batterie de tests réalisés autour du langage Python sur un public d'adultes, une récente étude postule que l'apprentissage du code informatique mobiliserait davantage des compétences linguistiques que mathématiques (Prat *et al.*, 2020). Malgré un biais quant au choix du langage (Python ayant été conçu comme lisible, épuré et syntaxiquement accessible), la discussion avance l'idée « qu'apprendre à utiliser des langages de programmation modernes ressemble à l'apprentissage d'une langue naturelle » (Prat *et al.*, 2020 : 1).

[43] Il s'agit du sixième colloque interuniversitaire d'une série lancée en 2003, à Paris, et dont l'historique permet de comprendre l'évolution de la problématisation de la didactique de l'informatique et des STIC. Voir à cet effet le site https://didapro6.sciencesconf.org.

[44] La pensée informatique est « le processus de pensée impliqué dans la formulation d'un problème et de sa solution, de sorte qu'un ordinateur – humain ou machine – puisse fonctionner efficacement » (Wing, 2014 : para 5, trad. personnelle : *Computational thinking is the thought processes involved in formulating a problem and expressing its solution(s) in such a way that a computer—human or machine—can effectively carry out*). Les récents événements belges (SETT à Namur, Ludovia à Spa, etc.), auxquels j'ai d'ailleurs pris part activement, témoignent de l'intérêt grandissant pour cette question et sont l'occasion, pour les enseignants et les chercheurs, de partager leurs pratiques et leurs découvertes.

Des questions interrogeaient également les méthodes : comment enseigner le numérique ? Quelles expériences ont déjà été réalisées ? Qu'évaluer et comment ? Quels détournements pédagogiques appliquer aux objets numériques ? etc.

Aujourd'hui, une série d'initiatives gravitent autour de la création de jeux grâce à des logiciels dédiés (*Scratch*, *RPG Maker*, *Construct 2* parmi les plus populaires) qui permettent de produire plus ou moins facilement du contenu[45]. Toutefois, si ces outils simplifient le processus de conception (des compétences en programmation ne sont pas toujours nécessaires), ils en occultent subséquemment le potentiel expressif, réduisant l'activité à un exercice d'assemblage si l'utilisateur ne possède pas des ressources en esthétique, en design, en narratologie, en histoire de l'art, etc., pour pallier ses lacunes et nourrir l'écriture de son jeu. Si l'enseignant lambda peut percevoir dans un jeu vidéo (ou dans un logiciel de création de jeux) un certain potentiel pédagogique à exploiter, il n'a pas pour autant toujours les ressources nécessaires (par manque de formation ou de familiarité avec le jeu vidéo, par manque de temps, etc.) pour aborder ce même objet sous l'angle culturel, au niveau de ses spécificités artistiques, esthétiques et communicationnelles.

Il me semble qu'aujourd'hui, les pratiques pédagogiques liées au jeu vidéo mériteraient d'être mises en débat, comme l'ont d'ailleurs été celles attachées à l'informatique. En effet, les jeux vidéo sont comme des machines sociales et littéraires (Mateas, 2005) : ils produisent des traces textuelles en réponse à nos interactions. Ces machines sont paresseuses, comme peut l'être un texte face au lecteur (Eco, 1989) : elles nécessitent l'intervention du joueur pour s'activer et c'est à lui de donner sens aux éléments du jeu. Ces éléments ne sont pas neutres : ils portent en eux de nombreuses significations et les marques du processus historique de leur création (par exemple, les idéologies de leurs développeurs) et offrent aux joueurs certains moyens d'interactions, rendant d'autres complexes ou impossibles à réaliser. Ils correspondent ainsi potentiellement à des signes sémantiquement chargés que le joueur traite dans la construction du sens qu'il prête aux œuvres vidéoludiques explorées. L'implicite peut donc être totalement oblitéré par l'œil non averti. Bonvoisin et Culot (2015) expliquent à ce propos que

> la perspective habituelle de l'analyse médiatique des jeux vidéo les interroge sur les messages explicites qu'ils adressent aux joueurs. C'est sous cet angle que seront notamment dénoncés la violence graphique et les clichés de genre ou que seront valorisées les qualités esthétiques, musicales, narratives, thématiques des titres qui animent le commerce vidéoludique. Cependant, si cette perspective est privilégiée par les commentateurs, c'est parce qu'elle se réfère au contenu du jeu

[45] Par exemple, l'ABSL Action Médias Jeunes à Namur propose des ateliers pour les jeunes, où ils développent des jeux ou des prototypes de jeux à l'aide de ces logiciels.

> qui peut s'observer de l'extérieur. Il est nettement plus périlleux de se pencher sur ce qui est pourtant le principe actif de ce média : ce que font concrètement les joueurs et le sens qu'ils donnent à leur activité (Bonvoisin et Culot, 2015 : 30).

Une grande partie du sens d'un jeu – y compris celui de son *gameplay*, de sa rhétorique et des idéologies qu'il véhicule – est cristallisée dans son système, ses règles[46] et ses représentations procédurales. Ces derniers énoncent de nombreux messages (philosophiques, politiques, etc.) et remédient une kyrielle de savoirs et de référents culturels. Selon Erll (2011), la remédiation correspond à des (re)mises en forme d'éléments culturels (traditions, croyances, représentations du monde, mythes et légendes, savoirs, etc.) à l'intérieur d'objets médiatiques. Elle voit donc dans la production – et dans la réception de ces derniers – un acte de communication, car à chaque remédiation correspond forcément l'expression de souvenirs, de représentations du monde, d'idées, etc., façonnés à l'intérieur du média. Dès lors, selon Bonvoisin et Culot (2015), les enjeux d'une éducation aux jeux vidéo consisteraient à interroger le jeu vidéo comme dispositif de communication (qui a développé le jeu et dans quelles intentions ? Comment le jeu fait-il pour se faire comprendre ? Comment la technologie pèse-t-elle sur l'expérience vidéoludique ?) et à explorer son potentiel médiatique (que transmet-il et à quoi incite-t-il ?) ; en somme, à soumettre l'ensemble multimédiatique qu'il constitue (images, textes, sons, interfaces, règles, etc.) à un examen critique (comment le jeu représente-t-il à la fois son monde et le nôtre ?).

Ces considérations prises en compte, les éléments constitutifs d'un jeu vidéo ne se restreignent pas à une fonction de béquilles cognitives (Brisset, 2014) qui nous aideraient uniquement à faire fonctionner le jeu ou que l'enseignant pourrait saisir afin de viser un objectif pédagogique qui lui est externe. Selon Trémel, le jeu vidéo objective le monde et permet « l'expression symptomatique d'idéologies répandues dans la société contemporaine » (cité par Genvo, 2005 : 7). Parce que le jeu vidéo est un puissant vecteur pour normaliser un certain état du monde, le représenter ou le questionner (Raessens, 2014), initier les jeunes à ses langages est une piste à saisir pour qu'ils parviennent à traiter activement et consciemment les informations communiquées. Dans un projet d'éducation *aux* jeux vidéo, c'est, selon moi, l'objectif premier que devrait soutenir l'élaboration d'une littératie vidéoludique, notamment pour ne pas creuser l'écart entre ceux qui hériteraient des ressources suffisantes pour développer une lecture critique du média et ceux qui en seraient démunis :

> C'est aussi dans la vraie vie que se trouvent les objectifs de l'enseignement, pas uniquement dans les bibliothèques. Plus encore, les savoirs savants ne sont que

[46] Même si je reviendrai plus longuement sur la notion de règle, définissons-la à ce stade comme un intermédiaire entre le système du jeu et le joueur (Salen et Zimmerman, 2013).

> des outils pour comprendre la vraie vie. Si on oublie cela, on obtient une école qui devient sa propre fin, dans les deux sens du terme (Tricot, 2017 : 85).

Ce projet constitue à ce titre une contribution face à l'une des grandes difficultés actuelles des jeunes : être capable d'apprécier le potentiel informationnel de leur environnement numérique, des technologies et des objets qu'ils emploient et consomment au quotidien (Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014).

Les jeux vidéo ne sont donc pas seulement une industrie mercatique puissante. Ce sont aussi des objets sociaux et culturels, empreints de messages qui (s)ont la marque et la voix de leurs créateurs. Dans les débats – souvent moralisateurs – qui interrogent les liens entre jeux vidéo et éducation depuis les années 1990, ces marques et ces voix sont régulièrement étouffées par les polémiques sur la représentation de la violence ou sur le caractère addictif des jeux en ligne[47]. Ces débats, pour la plupart alarmistes, ont été régulièrement ponctués de discours – tout aussi pessimistes – sur les techniques de manipulation des joueurs issues de l'économie comportementale ou de la psychologie, sur l'éthique du jeu ou encore sur les effets de la pratique vidéoludique sur le développement des adolescents : ***Fortnite*** (Epic Games, 2017), par exemple, en est un creuset exemplaire[48].

Dans les communautés de joueurs (mais pas que), les débats les plus conflictuels portent aujourd'hui sur des questions liées au racisme, à l'hétéronormativité ou à la misogynie. Un exemple assez illustratif est le cas du *Gamergate*[49], qui a montré – et montre encore – que certains tiennent à une imagerie masculiniste – et assez conservatrice – du jeu vidéo (Coavoux, 2019). Heureusement, des joueurs qui ont pour la plupart grandi avec le jeu vidéo défendent d'autres couleurs du médium, plus vives et nuancées, pour en révéler le potentiel démocratique et souligner son progrès[50] à certains égards. Comme

---

[47] À ce propos, en janvier 2018, l'Organisation Mondiale de la Santé a inscrit l'addiction aux jeux vidéo (*gaming disorder*) dans son registre des maladies mentales.

[48] Je renvoie, à ce titre, vers l'excellent documentaire « Comment *Fortnite* a conquis ses joueurs », réalisé par Thomas Versaveau pour sa chaîne *Game Spectrum*. Voir https://youtu.be/uUlJarbHrMU.

[49] Le *Gamergate* est une controverse apparue en août 2014, lorsqu'Eron Gjoni dévoile sur son blog un article de *doxxing* (c'est-à-dire un texte qui divulgue des informations – vraies ou fausses – sur l'identité et la vie privée d'un individu en vue de lui nuire) à propos de son ex-compagne, Zoë Quinn, une développeuse de jeux vidéo. Il l'y accuse d'avoir entretenu une relation avec Nathan Grayson, un journaliste qui aurait publié des commentaires positifs sur son travail. La popularisation sur les réseaux sociaux du hashtag #Gamergate a entraîné, des années durant, une vague de menaces de mort et de viol à l'encontre de Quinn, ce qui a par ailleurs attisé la reconnaissance du sexisme dans le milieu du jeu vidéo. La pratique s'est par la suite étendue à d'autres femmes actives sur les réseaux sociaux, qu'elles soient journalistes ou conceptrices indépendantes. Une série de polémiques s'est greffée au *Gamergate,* dont les partisans se sont farouchement opposés au progressisme dans le jeu vidéo. Ces derniers défendent par exemple l'hypersexualisation des personnages féminins ou critiquent nerveusement la diversité de genre, de race et de sexualité dans les nouvelles productions.

[50] Certains parviennent d'ailleurs à rassembler des communautés de joueurs autour de leurs discours, notamment produits sous forme de podcasts ou de vidéos et diffusés sur des plateformes variées comme Youtube ou Spotify. Je pense, par exemple, aux émissions *Game Next Door*, *Silence, on joue*, *Un bot pourrait faire ça*, *La développeuse du dimanche*, *Deeper Blue*, *Game Anatomy*, *Le jeu vidéal*, *Pixel Life Stories*, *Fin du Game*, *Profil Ludique* pour ne citer que ceux-là dans le domaine francophone.

je l'ai expliqué dans les paragraphes qui précèdent, et en marge de ces discours sur le jeu vidéo, ce dernier a très peu été investi à l'école comme objet culturel, limitant dès lors les perspectives d'analyse qui lui sont dédiées dans le monde éducatif. Finalement, tout au mieux a-t-il été intégré dans la vague de projets qui « n'avaient pas généralement pour finalité de prendre les médias pour des objets d'étude mais bien de les utiliser pour bénéficier de leurs effets éducatifs » (Ligurgo, 2019 : 58). Or, tout média employé pour stocker et communiquer des contenus (messages, souvenirs, idéologies, connaissances, etc.) marque ces derniers et chaque culture, dans le temps et l'espace, promeut une forme plutôt qu'une autre. Le jeu vidéo ne fait pas exception : largement consommé dans nos sociétés – mais pas toujours compris –, il est un artéfact chargé de messages qui donnent à voir le monde. Toutefois, ceux-ci n'ont de sens qu'à travers les significations que les joueurs leur prêtent, et l'approche critique du jeu vidéo peut difficilement se développer dans la sphère scolaire s'il y est sans cesse instrumentalisé et recontextualisé.

DU CAPITAL VIDÉOLUDIQUE À LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

À l'aune de ces éléments introductifs et des enjeux posés sur l'échiquier, la problématique de cette recherche est donc la suivante : comment œuvrer pour une éducation *aux* jeux vidéo, qui ne se focalise plus sur les effets supposés de ce dernier sur l'apprentissage, mais bien sur son accessibilité en tant que médium culturel ? L'idée sous-jacente qui a tracé le sillage de cette aventure, tant intellectuelle qu'ancrée sur le terrain, est que la construction d'une pédagogie qui repose sur les fondements d'une littératie vidéoludique mettrait à disposition des adolescents de nouvelles clés de lecture du jeu vidéo, nécessaires pour approcher ses dimensions artistique et culturelle.

Cette problématique invite donc à se détacher du *potentiel éducatif* du jeu vidéo pour explorer les *possibles éducatifs* à mettre en œuvre afin d'augmenter le pouvoir d'intervention des jeunes dans les œuvres vidéoludiques qu'ils explorent. Tout au long de ma recherche, ce ne sont donc plus le produit des apprentissages et l'effet de l'expérience vidéoludique sur ces derniers qui m'ont intéressé : cette orientation était infléchie par la focalisation sur le capital vidéoludique. Par le prisme de la littératie, ce sont plutôt des moyens d'approvisionner ce dernier qui ont été investigués. Bien que non dénué d'emprunts à une variété de disciplines, l'ancrage de cette thèse dans le champ des sciences de l'information et de la communication a ainsi visé une meilleure compréhension du médium vidéoludique – tant dans son fonctionnement matériel que symbolique –, indispensable pour construire un projet d'éducation *aux* jeux vidéo qui rende ce dernier plus accessible.

Appareil méthodologique

> […] Au-delà des techniques et des méthodes de recherche qui s'apprennent dans les cours et se lisent dans les livres, il est un long apprentissage où l'expérience est maîtresse. Il est essentiel dans la formation du chercheur scientifique en éducation : c'est l'apprentissage des cinq vertus cardinales du chercheur.
>
> Pour tous, même les chevronnés, elles restent souvent un idéal, sorte de vœux à renouveler sans cesse pour ne pas sombrer dans l'illusion paranoïaque et mythique de la toute-puissance du scientifique ou dans la dépression qui suit la perte de l'illusion. Elles s'appellent humilité, patience, rigueur, pauvreté et discrétion.
>
> L'humilité, due à la conscience aiguë des limites de la connaissance et des méthodes. Celui qui sait les choses sait aussi qu'il ignore encore beaucoup et qu'il n'arrivera jamais à savoir tout ce qu'il voudrait. C'est aussi celui qui sait que la Vérité n'est pas affaire de méthode scientifique mais de foi ou de philosophie.
>
> La patience, due à l'épreuve du temps. Temps nécessaire avant de pouvoir fournir une toute petite contribution à la connaissance. Temps nécessaire aussi avant que cette petite contribution puisse être connue et puisse devenir utile. Il en est plus d'un pour qui la renommée fut posthume.
>
> La rigueur logique et méthodologique qui, avec la patience, évitent les emballements que procurent les évidences simples et superficielles et qui font douter de la pertinence des intuitions et des trouvailles.
>
> La pauvreté, car les résultats importants sont rares et les hypothèses souvent falsifiables. Il suffit souvent de communiquer les travaux dont on est les plus fiers aux plus proches collègues pour qu'ils y découvrent la faille qui engloutit tout.
>
> La discrétion, enfin, car le développement de la connaissance est le produit de la conjugaison de l'histoire, de la culture, des efforts de la collectivité humaine et... du hasard. Discrétion aussi car c'est la volonté et le pouvoir politiques et non la science qui changent le monde... et le scientifique peut souvent n'être que le jouet et le bouc émissaire du politique.
>
> Van der Maren, J.-M. (1980). De la recherche universitaire en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 6* (1), p.17.

Ce segment présente la méthodologie que j'ai employée tout au long de ma recherche. En préambule, partant de quelques difficultés épistémologiques liées à l'acception du jeu vidéo, je circonscris la définition de l'objet vidéoludique en vue de préciser les enjeux d'une éducation aux jeux vidéo. Une rétrospective sur la structuration et l'évolution du champ des *game studies* me permet ensuite d'inscrire cette thèse dans une tradition bien ancrée de recherche sur le jeu vidéo qui vise une meilleure compréhension du médium et des dimensions qui l'encadrent. En prolongement, un argumentaire sur la manière d'inscrire le jeu

vidéo dans le champ de l'éducation aux médias[51] m'amène à introduire l'approche méthodologique que j'ai choisie pour la réalisation de cette thèse : une recherche design en éducation. Après avoir présenté les principes de cette dernière, je reviens sur sa mise en œuvre dans le cadre de l'élaboration d'un projet d'éducation aux jeux vidéo.

Plan du segment :

1. Balisage liminaire
   1.1. Autour de la définition du jeu vidéo : l'impossible canon
   1.2. La recherche sur le jeu vidéo : exploration d'un monde ouvert
   1.3. Comment inscrire le jeu vidéo dans la recherche en éducation aux médias ?

2. Une recherche design en éducation
   2.1. Présentation des principes de la RDE
   2.2. Mise en œuvre de la RDE dans un projet d'éducation aux jeux vidéo
   2.3. Un terrain en trois dimensions : ses données et ses partenaires

[51] En tant que chercheur et enseignant à temps plein, ce cadre discursif m'a semblé important à construire pour assimiler la recherche au terrain et inversement.

BALISAGE LIMINAIRE

♫ Outer Wilds – Into the Wilds

AUTOUR DE LA DÉFINITION DU JEU VIDÉO : L'IMPOSSIBLE CANON

La première étape d'une recherche consiste généralement à définir son objet. Bien que des raisons épistémologiques rendent l'affaire compliquée dans le cas du médium vidéoludique[52], construire un projet d'éducation *aux* jeux vidéo implique de circonscrire ce sur quoi portera l'action éducative envisagée. Nous pourrions à ce titre saisir une définition canonique, à l'instar de celle proposée par Bonvoisin et Culot (2015) – qui l'envisagent comme un ensemble multimédiatique qui peut être soumis à un examen critique –, laquelle nous ouvre un spectre déjà large d'éléments à envisager de manière articulée (ses images, ses sons, ses règles, ses interfaces, etc.). Toutefois, ce serait là proposer une approche formaliste qui éluderait ce que le joueur fait de/avec ces formes :

> Lorsqu'il actualise un jeu vidéo, le joueur va prendre connaissance du fonctionnement du système, de ses mécanismes (*game*) et va en éprouver le potentiel de « jeu » (la jouabilité) en adoptant une attitude ludique (*play*) (Genvo, 2008 : 99).

Ainsi, le jeu vidéo n'est pas qu'objet : souhaitant dépasser la réduction essentialiste du médium vidéoludique à un système de règles[53], le philosophe Mathieu Triclot l'envisage comme une « pâte à modeler numérique » (Triclot, 2011 : 10) qui « engendre […] une expérience instrumentée qui se déploie dans la relation à l'écran » (*ibid.* : 14). Pour Raphaël Koster (2013 : 61), le jeu vidéo représente une manière d'être au monde – c'est-à-dire de penser, de sentir et d'agir – dont nait le plaisir ludique : « même si l'individu est toujours déterminé socialement par des règles qui lui sont extérieures, ces règles lui apparaissent […] par le prisme de ses sensations personnelles ». Cependant, n'envisager le jeu vidéo que du point de vue des expériences qu'il procure empêche de l'approcher en tant qu'œuvre, ce dont une éducation aux jeux vidéo ne peut faire l'économie[54]. Dès lors, entre *œuvre* et *expérience*, le jeu vidéo est aujourd'hui plus régulièrement envisagé sous l'angle de la médiation :

---

[52] Pour une rétrospective critique des définitions du jeu vidéo, voir Leconte, 2019.

[53] « Dans cette optique, les jeux ont souvent été définis comme des artéfacts, c'est-à-dire des systèmes de règles permettant l'émergence de nombreuses possibilités d'action dont certaines sont valorisées parce qu'elles mènent à la victoire et les critiques de cette approche des *games studies* ont ainsi été amenées à repenser la question de la définition des jeux et des jeux vidéo » (Leconte, 2019 : 1).

[54] Les tentatives de définition du médium vidéoludique permettent de revenir sur l'« opposition entre le jeu défini comme artéfact ou système de règles (*game*) et le jeu défini comme activité protéiforme ouverte et libre (*play*) » (Leconte, 2019 : 12).

> L'objet-jeu participe à la construction du sens de l'activité ludique, sans pour autant prétendre qu'il l'épuise ou la détermine. […] Autrement dit, il importe d'envisager le jeu […] comme une attitude libre adoptée par un joueur, mais qui mobilise (ou qui construit) un dispositif formel pourvu de règles, de mécanismes et de limites (Barnabé, 2017 : 27-28).

Approché comme espace intermédiaire, le jeu vidéo se conçoit à la fois comme objet d'art et comme processus d'expression artistique : selon Bourgonjon *et al.* (2017), en tant que produit d'intentions créatives, il « contribue à la démocratisation de l'art en habilitant des individus qui n'auraient pas pu s'exprimer de manière créative avec d'autres médias » (Bourgonjon *et al.*, 2017 : 5, trad. personnelle[55]). Toutefois, les significations marquées par le geste créatif ne déterminent pas à l'avance le sens qui sera construit par les joueurs :

> Saisie comme processus qui refuse la séparation objet/sujet, la médiation […] ne vaut que dans le jeu entre la rationalité de l'objet et la sensibilité du sujet. Dans l'écart entre sujet et objet, qui ne saurait se réduire qu'au prix d'une confusion et d'une identification à l'objet, négatrice des différences, se développent la liberté et la subjectivité de la personne (Caune, 2000 : section « La rhétorique de la médiation : le contact, le lien, la brèche »).

Les expériences vidéoludiques restent ainsi infléchies par une série de paramètres, comme par exemple le capital vidéoludique des joueurs, les états et les situations dans lesquels ils jouent, leur motivation et leur niveau d'engagement, les buts qu'ils poursuivent en jouant, etc.

Toutefois, la popularité et l'extension de la notion de médiation en information et communication posent problème (Després-Lonnet, 2012) : à tout considérer, interpréter et analyser comme potentiel média, un flou s'étend entre ce qui relève des processus de médiation et de ceux de médiatisation et ne permet plus d'identifier *qui*, *quoi* ou *où* est l'intermédiaire[56]. Comment, dès lors, définir le jeu vidéo sous l'angle de la médiation ? Dans un entretien avec Cathia Papi, Daniel Peraya distingue les processus de médiatisation et de médiation :

> La médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs (sémiotiques, communicationnels) et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication.
>
> […] La médiation […] relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information,

---

[55] « *They contribute to the democratization of art by enabling people who would not have been able to express themselves creatively with other media* ».

[56] Després-Lonnet (2012 : 45) donne l'exemple du journal : « l'entité journal est un espace social au sein duquel se côtoient journalistes et médiateurs. Ils s'adressent aux mêmes lecteurs et transmettent la parole d'un autre. Ils peuvent donc tous être considérés à ce titre comme des intermédiaires. Ils le sont cependant selon des modalités différentes et seuls les seconds ont une activité de médiation désignée comme telle. Ceci est en partie dû à la part de métacommunication "sur" le journal qu'ils sont chargés d'assurer ; c'est donc là aussi le regard que les acteurs portent sur leur propre secteur d'activité qui s'exprime dans ces choix terminologiques ».

> production, apprentissages, etc.). La médiation est du ressort de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel (Papi et Peraya, 2018 : 105-106).

Ainsi, l'objet-jeu constitue le produit d'une série de processus créatifs et techniques qui façonnent des mondes vidéoludiques et communiquent des informations aux joueurs (médiatisation), dont ils vont potentiellement se saisir et faire usage en mobilisant leurs propres ressources (médiation). Le lecteur pourrait s'attendre, dans l'exercice d'une thèse, à une définition plus assumée et plus précise. Toutefois,

> lorsque l'on cherche à utiliser une définition explicite pour circonscrire un domaine en permanente évolution comme les jeux vidéo, celles-ci mènent irrévocablement à des problèmes de cas intermédiaires ou de cas limites (Leconte, 2019 : 9).

Une telle caractérisation ne cherche pas à saisir l'essence du médium vidéoludique à travers une catégorisation polycritérielle : ici, il s'agit plutôt d'une circonscription[57] de la portée du mot, laquelle n'exclut pas, d'ailleurs, une réflexion sur les contraintes techniques qui pèsent sur les processus créatifs ou encore les influences culturelles, politiques, économiques, etc., qui cadrent ces derniers. En outre, ce positionnement sous-tend que les pratiques d'éducation aux jeux vidéo ne peuvent envisager l'étude des processus créatifs et techniques sans réfléchir aux conditions d'accès aux informations qui y circulent et aux moyens de traiter ces dernières[58]. De surcroît, cette conception n'est pas incompatible avec les objectifs généraux de la médiation culturelle qui consistent à « aider les publics à bâtir leur propre compréhension des œuvres d'art, guider les publics vers l'appropriation du patrimoine culturel, faciliter leur accès à la connaissance des œuvres » (Dufort *et al.*, 2015 : 25), mais aussi à créer, recréer ou co-créer des objets culturels et à rendre compte de leurs expériences. Compte tenu de la circonscription du jeu vidéo ici délimitée, nous pouvons formuler une série d'enjeux d'une éducation aux jeux vidéo :

[57] Je préfère le terme « circonscription » à celui de « définition » car, à mon sens, il n'existe pas de définition canonique du jeu vidéo. De plus, ce dernier ne cesse d'évoluer, tout comme les pratiques qui cadrent l'activité vidéoludique. Ainsi, plutôt que de limiter la portée du sens du jeu vidéo, je préfère l'étendre et le situer dans le domaine qui m'intéresse ici : l'éducation aux médias.

[58] Cette proposition s'applique aussi au cas où un projet d'éducation aux jeux vidéo viserait à faire créer un jeu : le processus créatif implique de réfléchir aux moyens de communiquer des informations et de rendre ces dernières accessibles (ou non) aux joueurs.

- Bâtir sa propre compréhension des processus créatifs et techniques du jeu vidéo qui en font une œuvre[59] ;
- S'approprier le patrimoine culturel vidéoludique et traiter[60] le patrimoine culturel qui circule au creux des jeux explorés ;
- Faciliter l'accès à la connaissance des artéfacts vidéoludiques ;
- Créer, recréer, co-créer un jeu vidéo en réfléchissant aux moyens de communiquer des informations et de rendre ces dernières accessibles (ou non) aux joueurs ;
- Partager et rendre compte d'une expérience vidéoludique[61].

Ces enjeux figurent des lignes d'horizon pour construire une pratique d'éducation aux jeux vidéo : ce faisant, les objectifs qu'ils sous-tendent (et qui seront déroulés dans la partie pratique de cette recherche) se renouvellent continuellement, en même temps que le paysage vidéoludique évolue.

LA RECHERCHE SUR LE JEU VIDÉO : EXPLORATION D'UN MONDE OUVERT

Dans cette section, je reviens sur quelques jalons qui ont marqué la trajectoire des *game studies*. Ces repères sont, pour l'essentiel, empruntés à Vinciane Zabban (2012) dont la rétrospective, ici actualisée, s'avère très structurante pour tout chercheur qui souhaiterait se situer dans le champ.

Arrimées dans les années 1990, les *game studies* sont d'abord animées par l'envie, d'une part, de constituer un champ d'étude autonome ; d'autre part, de rester un domaine marqué par l'interdisciplinarité[62]. Les balbutiements de la recherche sur les jeux vidéo prolongent deux approches distinctes et préalablement ancrées : « une approche du jeu comme dispositif de simulation

---

[59] Par « œuvre », je ne cherche pas à employer un mot qui reviendrait à instrumentaliser maladroitement ces enjeux pour hiérarchiser ou considérer les objets vidéoludiques selon leur statut supposé ou leurs qualités. Je ne parle pas non plus d' « œuvre d'art » (au mieux, j'entends « objet d'art »). Le mot recouvre à la fois un « ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat » et un « résultat, produit d'une activité ou d'une action humaine matérielle ou morale ; ce qui est réalisé » (selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, abrégé CNRTL dans la suite du travail). D'ailleurs, dépourvue de sa dimension évaluative qui relève d'un abus de langage en l'assimilant à la notion de « chef-d'œuvre », une œuvre d'art est, toujours selon le CNRTL, une « œuvre où la mise en forme des matériaux, l'utilisation de la technique tendent à communiquer la vision personnelle de l'artiste en suscitant une émotion esthétique ». Pour échapper aux imprécisions du langage, Verbeeck-Boutin (2007 : para 12) propose d'utiliser le mot « artéfact » comme « produit de l'art et de l'industrie ».

[60] Par « traiter », j'entends des activités telles que repérer, questionner, discuter, exposer, étudier méthodiquement ou encore négocier le sens avec d'autres personnes.

[61] Cet enjeu recouvre aussi les pratiques culturelles en marge / au sein des jeux vidéo, à l'instar des communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991).

[62] Terreau fertile pour les premiers travaux en *game studies*, des approches théoriques du jeu – encore convoquées aujourd'hui – se développent déjà dans la première partie du 20è siècle : « Johan Huizinga donne notamment dès la fin des années 1930 une importance culturelle primordiale au jeu, en inscrivant ce type d'activité comme une forme première d'expression humaine (homo ludens) au même titre que la connaissance (homo sapiens) et que le travail (homo faber) » (Zabban, 2012 : 143).

dans une perspective plutôt utilitariste[63], [et une] approche compréhensive, culturelle et sociale des activités ludiques[64] » (Zabban, 2012 : 145). Parmi les premiers travaux, des chercheurs envisagent plutôt une approche narratologique du médium (Murray, 1997 ; Ryan, 2001), selon laquelle les jeux vidéo appartiennent au domaine du récit. Ils possèderaient un potentiel narratif émergent à développer, théorie que l'approche ludologique, impulsée par Juul (2005) et Aarseth (2001), met en débat, en affirmant que les jeux vidéo ne peuvent être réduits à leurs contenus narratifs. Ils devraient dès lors être étudiés par le prisme de ce qui les caractérise : l'interactivité. Aujourd'hui, ce débat, « bien plus solide et durable pour ses commentateurs que pour ses auteurs » (Zabban, 2012 : 148), semble dépassé, notamment grâce à la mobilisation des travaux de Baroni[65] dans les *game studies*, qui ont fait émerger des concepts tels qu'« interaction narrative[66] » ou « narrativité vidéoludique[67] » (Marti, 2014).

À partir des années 2000, le champ des *game studies* se structure en même temps que l'industrie vidéoludique tend à s'institutionnaliser :

> Pour créer un champ d'études qui soit propre au jeu, conciliable avec les préoccupations des concepteurs de jeux vidéo, et qui ne subisse pas la colonisation des études cinématographiques et littéraires – celle de l'étude des « vieux » médias –, les chercheurs d'Europe du Nord vont défendre l'autonomie du jeu comme forme culturelle spécifique en s'appuyant sur la règle comme trait caractéristique, et le jeu vidéo comme média spécifique en s'appuyant sur son caractère interactif (Zabban, 2012 : 146).

De manière concomitante – et sans doute pour assurer un dialogue avec les conceptrices et concepteurs de jeux –, la focalisation sur l'interactivité inspire une série de travaux qui s'intéressent au jeu vidéo en tant qu'objet et système de règles (orientation « *game* »), sans pour autant éclipser les questions liées à la réception des joueurs :

---

[63] Par exemple, les cognitivistes (Greenfield, 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 et des compétences sensori-motrices comme le *multitasking*.

[64] Par exemple, Fine (1983) étudie les pratiques (ainsi que les caractéristiques) des joueurs de jeux de rôle, qu'il considère comme des mondes sociaux et des espaces de discours. Il investigue notamment des processus comme le recrutement ou la triche, commente leur sens de l'humour, leur rapport au jeu (et ses implications identitaires) ou leurs références culturelles partagées. Il recherche également les causes de la faible proportion de joueuses.

[65] Voir Baroni, R. (2007). *La Tension narrative, suspense, curiosité, surprise*. Paris : Le Seuil. L'auteur, impliquant la dimension émotionnelle du récit, interroge l'interaction entre le texte et le lecteur et envisage la tension narrative comme « le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception. La tension narrative sera ainsi considérée comme un effet poétique qui structure le récit et l'on reconnaîtra en elle l'aspect dynamique ou la "force" de ce que l'on a coutume d'appeler une intrigue » (Baroni, 2007 : 18).

[66] L'interaction narrative désigne « la réaction du système à l'action du joueur, propre à susciter la perception d'un phénomène narratif » (Szilas, cité par Marti, 2012 : 85).

[67] « Empiriquement, le jeu vidéo repose […] à la fois sur une narrativité statique, préétablie, scriptée et une narrativité dynamique, produite par l'interaction du joueur avec le jeu. La combinaison des deux constitue la narrativité vidéoludique » (Marti, 2014 : 10).

> Un des angles les plus répandus pour analyser le jeu vidéo consiste à se pencher sur les représentations qu'il véhicule, c'est-à-dire la médiatisation de conceptions du monde qui peuvent être chargées par des points de vue socioculturels, idéologiques, des clichés ou des stéréotypes. Pourtant toute représentation vidéoludique passe par une étape de modélisation et de programmation qui constitue ce qu'on appelle *game design* (Claes et Bonvoisin, 2016 : section « Jeu vidéo et rhétorique »).

Ainsi se développe une lecture « procéduraliste » du jeu, dont le chercheur le plus représentatif est sans doute Ian Bogost (2007). Selon les procéduralistes, le *game design* met en œuvre des moyens d'expression dans ce que Bogost appelle une rhétorique procédurale[68] : le jeu prend forme et sens dans l'interaction du joueur avec le dispositif de règles, lequel constitue

> un ensemble de signes dont le sens réfère à l'univers du jeu. Ces signes, organisés en tant que marqueurs, mécaniques ou stratégies ludiques, s'inscrivent dans des discours plus généraux de représentation du monde et visent à persuader l'individu de performer certaines actions (de « jouer le jeu ») (Bonenfant et Philippette, 2018 : 7).

Par un travail sur les mécaniques de jeu, il serait alors possible de prédire, voire d'influencer les comportements des joueurs. La conception des procéduralistes fait toutefois débat. En effet, pour Sicart, elle sous-tend que le sens du jeu construit par le joueur dépendrait davantage de la manière dont le jeu a été conçu plutôt que de la manière dont il est joué. Selon lui, « nous devons comprendre la conception du jeu, mais seulement si nous reconnaissons qu'un joueur vivant, qui respire, s'y engage de manière à faire du jeu une affaire personnelle » (Sicart, 2011 : paragr. 81, trad. personnelle[69]). Par ailleurs, Simon Dor explique que les messages suggérés par les mécaniques vidéoludiques ne sont pas forcément perçus par les joueurs :

> L'idéal de Bogost serait qu'on « apprenne à créer » et à « lire » les manières d'exprimer à travers les jeux. Ce n'est pas tant que les jeux soient un langage en soi, mais plutôt qu'ils peuvent l'être si on apprend à l'utiliser. On peut très bien passer à côté d'une idée exprimée si on ne « parle » pas le même langage que son auteur (Dor, 2017 : paragr. 7).

Il reste que la rhétorique procédurale continue d'être régulièrement mobilisée dans les études sur le jeu vidéo, en particulier celles qui s'attachent aux représentations sociales. Par exemple, Thomas Planques (2017 : 18), pour qui « la question des mécaniques de domination au cœur du *gameplay* de nombreux jeux reste peu abordée », étudie la connotation de genre des actions qui animent les personnages vidéoludiques. Selon lui, les mécaniques de ces derniers cristallisent certaines représentations des rôles masculin et féminin.

---

[68] Ian Bogost présente le concept de « rhétorique procédurale » dans une interview donnée au magazine *Bits* et diffusée le 13 avril 2016 : voir https://www.youtube.com/watch?v=jj7DzD9mtmk.

[69] « *We can take that insight: we need to understand the design of the game, but only if we acknowledge that a living, breathing player will engage with it in ways that make gameplay a personal affair* ».

Les travaux sur la rhétorique procédurale ont par ailleurs ouvert trois perspectives qui s'avèrent particulièrement fécondes pour les recherches à venir. Premièrement, Gabriel Gaudette (2011) s'est intéressé à une pratique herméneutique[70] des jeux vidéo, en analysant une série de jeux qui infléchissent le sens de l'expérience vidéoludique, à l'instar de ***Passage*** (Jason Rohrer, 2007). Il propose d'interpréter les jeux vidéo en tant qu'œuvres et, ce faisant, de dépasser l'interprétation sémiotique des mécaniques de jeu qui se focalise sur les propriétés interactives de ce dernier. Deuxièmement, Sébastien Genvo travaille depuis plusieurs années sur le concept de jeu expressif[71] : il croise la manière dont un jeu vidéo véhicule des normes culturelles avec la façon dont le jeu permet aux joueurs d'exprimer et d'expérimenter leurs représentations du monde, ainsi que leurs systèmes de valeurs. Troisièmement, au-delà du caractère persuasif des mécaniques de jeu, Maude Bonenfant et Thibault Philippette (2018 : 11) proposent d'étudier, à travers la « rhétorique processuelle », les processus d'adhésion du joueur aux discours véhiculés par le jeu : « si la première forme de rhétorique (i.e. procédurale) agit sur les comportements, la seconde agit sur l'identité du récepteur en influençant ses valeurs ». Ces deux dernières perspectives se focalisent ainsi davantage sur l'activité du joueur, plutôt que sur les propriétés formelles du jeu.

En marge de ces perspectives, la procéduralité du jeu est aussi envisagée à l'aune des enjeux transmédiatiques du médium. Par exemple, s'intéressant aux relations entre le jeu vidéo et les autres médias au sein des franchises transmédiatiques, Duret (2017) explique que le médium vidéoludique peut très bien contribuer à l'expansion de l'univers fictionnel d'une franchise. Toutefois, ses propriétés procédurales peuvent occasionner des soucis de cohérence et de continuité « en raison notamment de sa capacité à actualiser différentes avenues narratives mutuellement exclusives, si bien qu'il remet en question l'idée d'une relation fluide entre les médias dans la co-construction d'un monde fictionnel » (Duret, 2017 : 21).

L'orientation des recherches sur le jeu vidéo en tant qu'objet (en tant que *game*) et sur ce qu'il fait à ses consommateurs structure une inconnue dans le champ

---

[70] « Cette interprétation [herméneutique] peut chercher à mettre à jour le message de l'artiste, à décoder les symboliques qui y sont déployées, à en dévoiler la vision du monde ou encore à en démontrer les idéologies (latentes comme manifestes). Cet acte interprétatif est effectué de manière rétrospective, porte sur la globalité d'un jeu et s'appuie sur une expérience de son fonctionnement, de ses règles, de son interface et de son récit, dans certains cas » (Gaudette, 2010 : paragr. 5).

[71] « La notion d'expressivité permet […] de penser ces types de jeux, qui parlent du réel, qui n'essaient pas de nous convaincre d'un message préétabli sur ce réel, mais qui visent plutôt à interroger le joueur sur ce réel pour lui laisser apporter ses propres réponses. Les jeux expressifs sont […] des jeux qui présentent des problèmes sur des sujets liés à la vie quotidienne, et qui permettent au joueur de réfléchir et de formaliser ses propres solutions aux problèmes présentés. Ces solutions peuvent être formalisées dans le jeu, comme elles peuvent l'être dans la réalité […]. Ce qui différencie jeux sérieux et jeux expressifs tient en particulier au fait que ces derniers n'ont d'ailleurs pas forcément cette intention préalable de transfert vers le réel, mais visent plutôt à questionner le réel » (Genvo, cité par Barnabé *et al.*, 2019 : 115-116).

des *game studies* : le joueur. Ainsi, dès la seconde moitié des années 2000 et tandis que les jeux en ligne et les mondes persistants* connaissent un essor considérable, des chercheurs vont s'intéresser aux activités (au *play*) des joueurs et à ce qui rattache ces dernières aux sphères de la vie ordinaire (Zabban, 2012). Au-delà de leurs capacités créatives dans des pratiques telles le *modding**, que Scacchi (2010 : paragr. 50, trad. personnelle[72]) envisage comme un « monde social […qui] fournit un système de croyances, de valeurs et de normes que les créateurs et les utilisateurs assimilent et reproduisent », les joueurs sont étudiés dans une perspective culturelle. Par exemple, Pearce (2009) a privilégié une approche ethnographique en s'intéressant aux communautés de joueurs. Dans ses travaux, elle présente le cas – devenu célèbre dans les *game studies* – d'un groupe d'adultes qui jouaient à ***Uru : Ages Beyond Mist*** (Cyan Worlds, 2003), dont les serveurs ont fermé : les joueurs ont alors migré vers un autre jeu en ligne où, se décrivant comme des réfugiés, ils ont ramené des aspects de leur ancien monde. En s'appuyant sur son expérience du jeu ***EverQuest*** (Verant Interactive, 1999), Taylor (2006), quant à elle, remet en question le mythe selon lequel le jeu serait isolant et aliénant : à travers une diversité de pratiques de jeu en ligne qu'elle documente, elle montre entre autres que les mondes persistants, lieux d'expérimentations identitaires, sont créés pour la sociabilité. Ces études montrent que « jouer ne se réduit pas aux règles ni au dispositif » (Boutet, 2012 : 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. Dans une approche philosophique des jeux vidéo qui s'ancre dans les réflexions de Jacques Henriot[73], Mathieu Triclot (2011) propose ainsi d'étudier plus en avant les régimes d'expérience propres au médium vidéoludique sous couvert des *play studies*. Tandis que les *game studies* s'intéressent davantage aux propriétés formelles du jeu vidéo, les *play studies* étudient plutôt l'activité vidéoludique : ce que les joueurs font *au*, *du* et *avec le* jeu[74]. C'est ainsi que Vincent Berry (2012), par exemple, réalise, à travers une série de portraits de joueurs, une ethnographie et une démographie des mondes virtuels qui rendent compte de l'expérience virtuelle des individus interrogés.

Toutefois, l'essor des *play studies* semble avoir petit à petit amenuisé l'étude de la dimension technique du jeu, tandis que l'industrie la réinvente sans cesse à une vitesse fulgurante. Pour Zabban, il est possible de réconcilier les deux approches : la solution consisterait à

---

[72] « *The social world of game modding provides a system of beliefs, values, and norms that mod makers and users assimilate and reproduce…* »

[73] Jacques Henriot est souvent cité dans les travaux qui étudient le jeu vidéo, notamment pour son concept d' « attitude ludique » (Henriot, 1989). Brièvement, pour le philosophe, une situation devient jeu dès qu'un individu adopte une attitude ludique. Autrement dit, la structure ludique d'un objet n'émerge que lorsqu'un joueur envisage à l'égard de ce dernier l'intention de jouer avec.

[74] Pour un retour sur le débat entre *game* et *play studies*, voir Triclot, 2013.

> envisager le jeu à la fois comme un objet social, culturel et technique unique, un objet partiellement défini et contraint, et comme une activité, un processus dynamique et social, qui n'est ni totalement indépendant ni totalement relié au reste du monde ou aux propriétés de ses participants (Zabban, 2012 : 168).

C'est la direction qu'ont épousée de nombreux travaux sur les jeux vidéo, ces dernières années. Tant dans le domaine francophone qu'à l'étranger, la recherche sur le médium vidéoludique tend aujourd'hui à décloisonner et à ouvrir une multitude d'horizons d'analyse, tout en calibrant à chaque fois des angles d'attaque bien spécifiques, qui permettent d'éclairer des aspects encore peu investis des mondes, objets, œuvres et expériences vidéoludiques. Par exemple, depuis 2014, la revue universitaire allemande *Gamevironments* propose d'étudier les jeux vidéo en tant qu'environnements, en s'attardant plus particulièrement, d'une part, sur la manière dont le médium joue avec les symboles religieux ou construit des univers symboliques ; d'autre part, sur l'influence que les récits religieux exercent sur les joueurs :

> De nombreux jeux « jouent » avec des symboles religieux ou construisent des univers symboliques qui doivent être compris comme des « paysages religieux ». Il n'est pas surprenant que des travaux de recherche, dans une perspective narrative, se concentrent sur la conception des jeux et sur la manière dont les symboles religieux sont transférés et transformés dans le jeu […]. La question cruciale, cependant, est la suivante : ces symboles sont-ils pertinents pour les joueurs ou servent-ils simplement d'encadrement décoratif ? (Radde-Antweiler *et al.*, 2014 : 8, trad. personnelle[75])

La revue s'est toutefois diversifiée au fil des années à travers des formats qui rafraîchissent la dynamique des *game studies* : *reviews** analytiques de jeux sur des sujets particuliers, interviews de concepteurs, études de terrain dans des studios de développement, etc., permettent à la fois de connecter la recherche à l'actualité vidéoludique et aux pratiques de conception industrielle ou indépendante (ce qui la décloisonne du milieu académique), et d'étudier des catégories de jeux encore peu saisies, comme le football vidéoludique (Deshbandhu, 2019) ou les jeux grand public. La revue *Press Start*[76], quant à elle, accueille depuis 2014 des travaux interdisciplinaires sur le jeu vidéo, dont certains sont réalisés par des étudiants en conception de jeux. Les sujets qu'elle aborde, globalement novateurs, participent à l'émergence de nouveaux objets

---

[75] «*Many games 'play' with religious symbols or construct symbolic universes to be understood as "religio-scapes". It is not surprising that a lot of research from the narrative perspective focuses on game design and how religious symbols are transferred as well as transformed within the game (Gregory 2014). The crucial question, however, is this: are these symbols relevant to the gamers or do they just serve as decorative framing?* »

[76] J'y ai publié un article dans le cadre du numéro spécial dédié à l'héroïsme numérique. Voir Gilson, G. (2021). Heroic act and urban metaphor: when the video game (re)shapes the world. *Press Start* [sous presse]. Ce papier envisage la manière dont certains environnements vidéoludiques constituent des non-lieux, c'est-à-dire des espaces postmodernes déshumanisés et dévastés que le joueur, par le truchement du héros qu'il incarne, vient explorer et habiter. À travers une analyse de cas consacrée au jeu ***Concrete Genie*** (PixelOpus, 2019), j'y réfléchis à la manière dont la configuration du héros vidéoludique – de son concept aux règles qui l'animent, en passant par la relation avec l'espace urbain qu'il explore – permet au joueur de produire une pensée critique sur la société et sur l'acte de jouer.

d'étude comme les *walking simulators** (Montembeault et Deslongchamps-Gagnon, 2019) et s'intéressent à de nouvelles franges de la population, à l'instar des joueurs LGBT+ (Taylor Berdiago Ruelos, 2018).

Ces nouvelles directions sont essentielles afin de dépasser les clivages théoriques et de parer le risque d'une sur-intellectualisation du jeu vidéo, laquelle risquerait finalement de limiter notre compréhension du médium, de son industrie, de ses processus de conception – tant du point de vue technique qu'artistique et culturel –, des pratiques de médiation et de médiatisation qui l'encadrent, des joueurs ou encore des concepteurs :

> L'entrée formaliste par le jeu […] n'est pas dénuée d'intérêt […], mais son approche du jeu comme objet a pu tendre vers une acceptation essentialiste de ses propriétés, et conduire à une perception du jeu comme activité qui confine parfois au déterminisme technique. L'entrée par le jouer et par la thématique de l'expression humaine pourrait effectivement permettre de sortir d'une représentation purement utilitariste. Mais l'approche du jeu en tant qu'objet social et culturel paraît parfois, quant à elle, s'épuiser dans le déploiement excessif d'efforts […] pour rattacher le joueur à son environnement, tout en parvenant finalement assez faiblement à mettre en relation cet environnement avec les pratiques et les représentations des joueurs (Zabban, 2012 : 167).

Incluant un dialogue avec les concepteurs de jeux, l'ouverture, l'évolution et la diversification du champ de recherche – surtout à l'échelle internationale – proposent aujourd'hui des travaux sur les relations entre les activités de jeu et les pratiques de conception. Par exemple, de Smale *et al.* (2017) documentent le contexte de conception et les perceptions des développeurs du jeu ***This War of Mine*** (11 bit studios, 2014), afin de comprendre comment ces derniers ont élaboré le *gameplay* « moralement complexe » de leur production.

La Belgique n'est pas en reste : avec la structuration de collectifs de recherche, à l'instar du Louvain Game Lab (duquel je fais partie) sur les traces du Liège Game Lab, bon nombre de travaux insèrent notre pays dans le paysage des *game studies*, tout en privilégiant des échanges à l'échelle internationale. Du côté francophone, Thibault Philippette (2014) fut le premier à présenter une thèse dans le domaine en étudiant les activités de coordination des joueurs de jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs. C'est lui qui, aux côtés d'Olivier Servais, anthropologue des mondes virtuels à l'UCLouvain, a donné l'impulsion au Louvain Game Lab, un collectif de chercheurs, d'académiques et d'étudiants qui travaillent à Louvain-la-Neuve sur des questions liées au jeu vidéo. Ainsi, Charlotte Préat (2019) étudie la manière dont les enseignants du primaire se réapproprient les médias ludiques, Bertrand Grimonprez (2019) mène des travaux sur l'influence des pratiques ludiques sur les relations sociales à Tokyo, Damaris Piéron (2019) s'intéresse à la mobilité virtuelle dans les MMO* et son influence sur la sociabilité en ligne, Meggie De Fruytier analyse les sociabilités numériques vidéoludiques et Johnny Lourtioux les modalités d'engagement et de maintien dans la pratique des jeux de rôle grandeur nature. Du côté liégeois,

Fanny Barnabé (2017) s'est intéressée aux pratiques de détournement vidéoludique et Julie Delbouille (2019) aux processus d'appropriation et de distanciation entre joueur, avatars et personnages vidéoludiques. Pierre-Yves Hurel (2020), quant à lui, a mené des travaux sur l'expérience de création de jeux vidéo en amateur. Notre collectif noue également un dialogue avec nos homologues flamands, notamment aux côtés de Lars de Wildt (2020) dont la thèse documente les significations du religieux dans les jeux vidéo pour les concepteurs et les joueurs.

Enfin, parmi les travaux qui ont étudié les liens entre jeux vidéo et apprentissages, plusieurs chercheurs ont étudié la possibilité d'envisager le médium vidéoludique comme objet à enseigner. Squire (2005) figure parmi les premiers à confronter le jeu vidéo à des questions liées aux enjeux d'une éducation aux médias :

> L'évolution vers une mentalité où l'éducation aux médias n'est pas une finalité mais un processus continu d'enquête, de recherche et de réflexivité, servirait non seulement les apprenants mais aussi les médias et les décideurs politiques (Squire, 2005 : 14, trad. personnelle[77]).

Selon lui, l'éducation aux jeux vidéo devrait outrepasser la connaissance des jeux en rendant saillants les discours et les systèmes de valeurs dont ils sont porteurs. Cet objectif implique de développer un vocabulaire commun qui permettrait d'approcher la dimension influente du médium. Dans le même ordre d'idée, Buckingham et Burn (2007 : 323, trad. personnelle[78]), pour qui « les médias ne doivent pas être considérés uniquement comme des aides à l'enseignement ou des outils d'apprentissage », réfléchissent à la manière dont les jeux vidéo pourraient être enseignés en tant qu'objets culturels[79] :

> La notion d'éducation aux jeux implique […] qu'il y ait quelque chose de spécifique à ce média qui le distingue des autres, et que nous ayons absolument besoin d'une éducation aux jeux qui soit distincte de l'éducation à la presse écrite ou à la télévision, ou même d'une notion plus large comme l'éducation aux médias (Buckingham et Burn, 2007 : 325, trad. personnelle[80]).

Afin de proposer une piste de travail, les auteurs tracent les contours d'un projet de littératie vidéoludique – que nous préciserons dans le prochain segment – dont l'objectif serait de fabriquer un métalangage susceptible de rendre compte de la compréhension du jeu vidéo sur base de ses propriétés langagières,

---

[77] « *Evolving toward a mindset where media literacy is not an end state but a continuous process of inquiry, investigation and self-reflection would serve not only our students, but our media and policy makers as well.* »

[78] « *Media should not be regarded merely as teaching aids or tools for learning.* »

[79] La même année, Bruckman et Zagal (2007) proposaient un dispositif d'enseignement du jeu vidéo en contexte universitaire, que j'ai décrit dans le segment précédent.

[80] « *Yet the notion of game literacy also implies that there is something specific about this medium that distinguishes it from others – that we positively need game literacy as distinct from print literacy or television literacy, or even a broader notion like media literacy.*»

sémiotiques, culturelles et sociales. Walsh et Apperley (2009) profiteront des travaux de Ian Bogost sur la rhétorique procédurale pour rappeler que les jeux vidéo représentent davantage que des textes, raison pour laquelle ils défendent un projet de littératie procédurale :

> Les pratiques en littératie procédurale impliquent une compréhension des règles du système, de la signification de ces règles par rapport à d'autres, des discours sur le monde que les règles construisent et la réponse des joueurs à ces représentations (Walsh et Apperley, 2009 : 2, trad. personnelle[81]).

Pour ces auteurs, éduquer aux jeux vidéo implique ainsi d'analyser le *gameplay* et de focaliser la réflexion sur le sens des conséquences de nos actions au sein du jeu. Ils notent que les dispositifs d'éducation aux jeux vidéo ont tendance à ne discuter que d'un ou deux jeux spécifiques en classe, ce qui réduit le spectre réflexif qui pourrait être étendu autour du médium. Selon eux, « des moments ou des fragments de jeu sont aussi significatifs que le jeu dans son ensemble » (Walsh et Apperley, 2009 : 3, trad. personnelle[82]). Par ailleurs, les deux chercheurs invitent les enseignants à situer les fragments de jeux joués dans une écologie médiatique plus large qui inclut, notamment, les paratextes vidéoludiques, afin que les pratiques d'éducation au médium vidéoludique croisent d'autres compétences en matière de littératie. En outre, en faisant naviguer les joueurs dans cet environnement paratextuel, il s'agit aussi d'apprendre aux apprenants à contribuer (ou, tout du moins, à réfléchir) aux relations sociales qui se construisent autour du jeu vidéo.

À la suite d'une série d'interviews avec des enseignants qui intègrent le jeu à leurs pratiques pédagogiques, Bourgonjon et Hanghøj (2011 : 6) reviennent sur la difficulté d'un projet de littératie vidéoludique qui impliquerait, en premier lieu, d'identifier ce que signifie être « un enseignant compétent en matière de jeux vidéo » :

> Par exemple, suffit-il d'acquérir des connaissances spécialisées sur les jeux vidéo pour être un enseignant compétent en matière de jeux ? L'expertise en matière de jeux vidéo est-elle une condition préalable à l'utilisation des jeux en classe ? Et la mise en œuvre réussie de jeux vidéo en classe est-elle une preuve de l'aptitude à enseigner les jeux ? (Bourgonjon et Hanghøj, 2011 : 6, trad. personnelle[83])

De l'avis des auteurs, l'intégration du jeu vidéo dans les pratiques éducatives ne peut se départir d'une enquête sur les connaissances des élèves en matière de jeux vidéo. Toutefois, leurs réflexions se focalisent davantage sur la manière

---

[81] « *The literacy practices procedural literacy demands are: an understanding of the rules of the system; the significance of these rules over others; claims about the world the rules make; and the gamers response to those claims.* »

[82] « *This means that moments or fragments of play are as significant as the game in its entirety.* »

[83] « *However, the question of what it means to be a game literate teacher seems more complex. For example, does it suffice to acquire expert knowledge about video games in order to be a game literate teacher? Is video game expertise a prerequisite for using games in the classroom? And is the successful implementation of video games in the classroom proof for being a game literate teacher ?* »

dont les enseignants peuvent traduire les dynamiques de jeu en objectifs d'apprentissage. Ce faisant, ils éludent la perspective d'une éducation aux jeux vidéo pour diverger vers des pratiques d'éducation par les jeux vidéo. Par ailleurs, des travaux en lien avec les capacités créatives des adolescents ont également été menés. Par exemple, s'intéressant aux moyens que les professionnels de l'éducation peuvent se donner pour raccrocher les apprentissages en littératie aux expériences et pratiques culturelles des adolescents, Amélie Vallières (2019) a identifié, dans le cadre d'une recherche-développement en contexte scolaire, les savoirs et les compétences à développer pour rédiger un récit de jeu vidéo sous la forme d'un hypertexte multimodal.

C'est dans le prolongement de ces travaux que s'inscrit l'appareil méthodologique conçu dans le cadre de cette recherche et que je présenterai dans la section suivante. L'exploration du champ des *game studies* ici menée, loin d'être épuisée, permet d'inscrire ma proposition dans une tradition bien ancrée de recherches sur le jeu vidéo qui visent une meilleure compréhension du médium et des dimensions qui l'encadrent. Ainsi, plutôt que d'assimiler le projet d'éducation aux jeux vidéo que je présente dans les pages qui suivent à des théories de l'apprentissage qui le distordraient, mon objectif consistera plutôt à réfléchir aux moyens d'enrichir le champ de l'éducation en mobilisant les apports des *game studies*, autrement dit en faisant remonter les apports de la recherche vers le terrain.

COMMENT INSCRIRE LE JEU VIDÉO DANS LA RECHERCHE EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ?

Inscrire un objet culturel dans le champ de l'éducation relève d'un exercice périlleux : mâtinés d'objectifs pédagogiques qui répondent à des dictats politiques parfois désynchronisés de la réalité de l'environnement médiatique des jeunes (Delvaux, 2015), les médias perdent souvent leur authenticité une fois qu'ils franchissent les murs de la classe. Généralement relégués à une fonction d'équipement alternatif (Buckingham, 2009), ils deviennent des moyens d'apprendre qui n'ont plus grand-chose à voir avec les médias eux-mêmes et qui marginalisent, voire ignorent les questions critiques dont devraient se saisir les enseignants[84] :

[84] Les exemples sont inépuisables. Par exemple, dans le cadre d'un cours d'histoire, utiliser un film ou un jeu vidéo « historique » qui relève de la fiction sans travailler sur le traitement fictionnel (tel élément culturel a été modifié pour répondre aux besoins du *gameplay* ; tel événement a été romancé dans le film pour en renforcer la dimension épique, etc.) ne prend pas le média pour objet d'analyse mais l'instrumentalise. De même, en classe de français, faire lire un roman pour caractériser un genre littéraire sans interroger la manière dont les procédés d'écriture apparentés à ce dernier construisent l'architecture narrative entraîne une dissociation entre éduquer *par* et éduquer *à* la lecture. Ou encore : faire écrire une *fan fiction** pour motiver les élèves à s'engager dans une tâche d'écriture mais sans investir la dimension sociale de l'activité vide tout le sens de cette pratique culturelle.

> Le risque existe que l'éducation aux médias se retrouve brouillée dans un halo de rhétorique sur les technologies numériques. L'éducation aux médias est en danger de devenir un concept excessivement vague, général et mal défini — quelque chose comme une somme de bonnes intentions et d'élans positifs qui déboucheraient sur un manque criant de résultats concrets. Beaucoup de dialogues engagés, beaucoup de « travail en réseau » mais rien de réellement substantiel — une somme d'énergie dépensée en participation mais peu d'action et, en définitive, peu de changements significatifs (Buckingham, 2009 : 26).

De l'avis de Jacquinot-Delaunay (2009), les travaux en éducation aux médias n'offrent pas assez d'outils théoriques à même de soutenir les praticiennes et les praticiens dans la conceptualisation et la construction d'activités qui amènent les publics à identifier et à comprendre les processus liés à la compréhension, à l'appropriation et à la production des médias :

> On a connu et l'on connaît encore des cours magistraux d'analyse cinématographique et de « gentils » débats sur ce qui a plu ou déplu dans telle ou telle émission ou série télévisée, sous couvert d'un apprentissage de l'esprit critique, ou encore des mises en situation réjouissantes de production « spontanées » d'élèves remplaçant les exigeants processus de création […]. (Jacquinot-Delaunay, 2009 : 145).

Selon elle, il est nécessaire de développer des projets de recherche qui produisent des cadres théoriques ouverts, à même d'inspirer et de guider les professionnels de l'éducation, sans restreindre leurs actions à des modèles qui rigidifient ces dernières. Ainsi, au-delà des inventaires de compétences et des recommandations qui leur sont liées – qui ont parfois tendance, d'une part, à cloisonner les activités médiatiques et à organiser ces dernières séparément ; d'autre part, à périmer rapidement ou à ne plus suffire face aux mutations du paysage médiatique –, c'est davantage des modèles d'environnements d'apprentissage à adapter dans le temps et dans l'espace qu'il conviendrait de faire percoler vers le terrain, en tenant compte des spécificités de ce dernier. Jacquinot-Delaunay précise à ce titre qu'un flou théorique confond deux notions qu'il faut pourtant distinguer : la littératie médiatique, sur laquelle nous reviendrons dans le segment suivant et qui correspond à un ensemble de savoirs, de comportements et de compétences, et l'éducation aux médias, c'est-à-dire l'action qui permet aux publics visés de construire cet ensemble. Si de nombreux travaux s'intéressent à la première (notamment pour interroger les usages des individus en vue de construire des référentiels de compétences), il reste encore peu d'études qui se consacrent pleinement à la seconde, pourtant essentielle à l'enrichissement des pratiques des professionnels.

Par ailleurs, en 1980, Van der Maren définissait l'acte éducatif comme

> toute activité visant un apprentissage systématiquement orienté et organisé dans un cadre déterminé ; il répond essentiellement à une intention, à un désir ou à un projet d'apprendre, que cet apprentissage soit celui d'un contenu académique ou culturel, d'une technique ou d'un style d'existence et de relation avec l'environnement physique et humain (Van der Maren, 1980 : 3).

Compte tenu du système de convictions sur lequel repose l'acte éducatif, il revendiquait alors la quasi-incompatibilité de ce dernier avec la démarche scientifique : si les travaux en pédagogie visent le développement d'outils pédagogiques, l'amélioration des pratiques ou l'évaluation de ces dernières, ils défendent souvent une idéologie (une conception de l'apprentissage) au détriment d'une autre. Si sa pensée coïncide évidemment avec un parti pris[85], elle interroge le statut des savoirs scientifiques sur la pédagogie : quelle est leur valeur intrinsèquement scientifique s'ils ne suspendent pas les convictions que la démarche scientifique, du fait de sa rigueur, impose ? Il prolonge sa réflexion en expliquant que, dans le champ de l'éducation, la théorisation de ces savoirs repose souvent sur une quête insensée de l'innovation : « une étude de l'histoire de la pédagogie apprendrait à bien [des] novateurs qu'ils ne font que reprendre, parfois même de manière appauvrie, un courant développé il y a, parfois, plusieurs siècles » (Van der Maren, 1980 : 9). À ce titre, le succès médiatique – surtout auprès des réseaux d'enseignants – qu'ont connu certaines des activités présentées à l'entrée de ce travail, reposait sans doute sur l'originalité supposée de l'intégration du jeu vidéo dans la classe. Or l'analyse de ces activités l'a démontré : ces dernières consistaient à *faire autrement* ce qui se faisait déjà, sans même présenter des effets positifs sur la qualité de l'apprentissage parce que ces derniers sont, finalement, difficilement mesurables. En fin de compte, Van der Maren défendait là l'idée que la recherche en éducation n'a pas forcément besoin d'adopter un modèle expérimental contraignant pour être scientifique. Bien que ce modèle soit souvent mobilisé par les chercheurs pour donner une légitimité à telle ou telle pratique, il répond davantage à « l'espoir d'y trouver une justification ultime pour les décisions qu'ils ont à prendre ou qu'ils ont déjà prises » (Van der Maren, 1980 : 10) et se heurte pourtant à une série de biais qui forcent les protocoles à devenir des exercices consistant à les esquiver. Par ailleurs, les classes sont des lieux où de multiples variables secondaires parasitent les résultats obtenus qui, d'une part, éloignent le chercheur du réel que l'expérience prétend simuler ; d'autre part, rendent difficile un travail de généralisation.

Bien des années se sont écoulées depuis la mise en garde de Van der Maren et, pourtant, des points d'attention semblables continuent à être soulevés, comme en témoigne la mise au point critique de Rajotte (2017). Ce dernier présente les principales sources d'invalidité de la recherche expérimentale et quasi

[85] Il est notamment le fondateur de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ).

expérimentale en éducation[86]. Tout d'abord, il souligne la difficulté d'exporter, en sciences humaines, la rigueur de tels protocoles qui cherchent à isoler l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Dès lors, la justification de la validité interne des expérimentations ne peut jamais s'affranchir d'une mise en exergue des limites du dispositif choisi. Par ailleurs, il est très difficile d'identifier toutes les sources d'influence sur la variable dépendante, surtout en milieu scolaire :

> Par exemple, il est possible que la hausse de motivation scolaire des élèves d'une école ne s'explique pas seulement par le fait qu'un programme pédagogique novateur ait été introduit, mais aussi parce qu'indépendamment de ce programme, d'autres éléments du contexte scolaire ont été modifiés pendant la même période, par exemple l'introduction d'activités parascolaires, l'amélioration des conditions de transport ou des infrastructures (Rajotte, 2017 : 69).

Ensuite, il explique que le phénomène de désirabilité sociale peut pousser les participants à vouloir à tout prix (dé)plaire au chercheur et ainsi à orienter leurs comportements, ce qui affecte forcément les résultats de l'expérimentation. De même, les expériences en milieu scolaire opèrent souvent (à cause de contraintes légitimement justifiables) une distribution entre groupe témoin et groupe expérimental à partir de groupes préexistants (des classes d'élèves, par exemple) : « il est alors légitime de se demander si les résultats de la recherche, en ce qui a trait à la variable dépendante, ne seraient pas dus aux différences initiales entre les participants des groupes expérimental et témoin » (Rajotte, 2017 : 69). Dans le même ordre d'idée,

> la contamination liée à la diffusion de l'information correspond au phénomène selon lequel les résultats des participants peuvent être biaisés par le seul fait que l'idée principale (le postulat) de la recherche est diffusée parmi les participants. À ce moment, la simple présentation d'un formulaire de consentement éclairé […], quoique tout à fait justifiée, peut contribuer à altérer les résultats de recherche (Rajotte, 2017 : 70).

En troisième lieu, une fois la surprise du pré-test passée, les élèves peuvent mieux répondre au post-test parce que la complétion de la tâche initiale les a

[86] Les devis de recherche expérimental et quasi-expérimental visent tous deux à produire une interprétation d'un phénomène par le biais d'une explication causale ou par la mise en relation de données numériques observables et mesurables. Afin de vérifier des hypothèses préalablement formulées, ces devis étudient l'effet d'une variable indépendante (manipulée par le chercheur) sur une variable dépendante (qui varie sous l'influence des manipulations de la variable indépendante). À cette fin, deux groupes d'individus sont constitués : un groupe expérimental (qui subit l'expérience) et un groupe témoin (qui ne participe pas à l'expérience). Dans une recherche expérimentale, on vise à attribuer les effets d'une intervention à une seule variable indépendante en supprimant les sources d'influence possibles. Les participants sont alors distribués aléatoirement dans les groupes expérimental et témoin afin d'assurer la validité interne de l'expérience. Par validité interne, on entend que les résultats de l'expérience soient uniquement dépendants des variables manipulées par le chercheur (autrement dit, que les effets de l'expérience sur les variables dépendantes soient uniquement du fait des manipulations sur la variable indépendante). Dans une recherche quasi-expérimentale, il n'y a pas de distribution aléatoire entre les groupes témoin et expérimental : dans le groupe expérimental, un pré-test permet de comparer l'état de la variable dépendante avant/après la manipulation de la variable indépendante et la comparaison avec le groupe témoin permet d'identifier des facteurs d'influence à écarter lors de sa mesure (Rajotte, 2017).

déjà entraînés à la tâche finale, ce qui nuance forcément l'effet du traitement expérimental. Rajotte cite enfin d'autres sources d'invalidité : il revient par exemple sur le départ (volontaire ou non) de certains participants en cours d'expérience qui interfère dans les résultats finaux. Il souligne aussi le risque que l'observateur soit moins vigilant en cas de fatigue ou que ses compétences en prise de mesure se renforcent au fur et à mesure du protocole (ce qui affecte forcément le traitement et la qualité des données récoltées ou en cours de récolte). Aux arguments de Rajotte peut aussi s'ajouter la délicate question de l'interprétation des chiffres, dont l'actualité ainsi que les discours politiques et médiatiques sont de parfaits creusets : alors que les tests statistiques ont parfois tendance à être employés comme des juges plutôt que comme des détectives (Ellenberg, 2014), nous sommes en droit de nous demander si fournir des chiffres est aujourd'hui le meilleur moyen de construire des esprits éclairés dans le domaine des sciences humaines et, plus particulièrement, de l'éducation[87]. Par ailleurs, de tels devis impliqueraient de réduire les enjeux d'un projet d'éducation aux jeux vidéo à une mesure d'influence et d'effets entre plusieurs variables.

Or, quelles variables peut-on clairement définir dans un tel chantier théorique et à quelles fins ? S'il est par exemple question d'évaluer l'effet d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo – à condition déjà de pouvoir définir clairement la pratique éducative, tant elle correspond aujourd'hui à un concept flou et disparate (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010) – sur les représentations de ce dernier, le protocole requerrait de faire de celles-ci des attendus normalisés, ce qui serait contre-productif. En effet, compte tenu de ce que nous avons présenté dans les sections précédentes, éduquer aux jeux vidéo consiste avant tout à mettre à la disposition des publics des outils qui leur permettent de construire en autonomie – ou avec l'aide d'un tiers – leurs propres représentations du média et non à reproduire celles du chercheur ou de l'enseignant. De plus, qu'il s'agisse de répartir aléatoirement les participants dans des groupes (témoin et expérimental), de chercher des publics proches en tout point ou d'assurer l'éviction des sources d'influence possibles[88] qui altèreraient la mesure, c'est là renoncer à l'essence même de l'expérience vidéoludique : la singularité du joueur.

---

[87] En outre, chercher à argumenter l'efficacité et la rentabilité d'un projet d'éducation aux jeux vidéo en regard de chiffres produits serait une tentation bien vaine et, surtout, incompatible avec la démarche de cette thèse qui vise à *construire* ce projet sur des fondements profondément humanistes.

[88] Ces sources d'influence s'avèreraient par ailleurs intéressantes à investiguer dans le cadre d'un projet d'éducation aux jeux vidéo. Par exemple, la culture vidéoludique (et médiatique) de l'enseignant et des élèves, la récurrence ou l'absence d'activités qui invitent à l'analyse des médias contemporains en classe, les goûts en matière de lecture et les passions en tout genre sont autant de facteurs qui peuvent infléchir le capital vidéoludique et le parcours d'interprétation des œuvres vidéoludiques explorées.

Qu'il s'agisse de la classe, du salon de la maison ou d'une communauté en ligne, les espaces d'apprentissage sont souvent des lieux de vie. Bien que les objets numériques, à l'instar du jeu vidéo, puissent être placés au cœur de l'acte éducatif, ce dernier se réalise avant tout entre des sujets humains : il est ainsi indéfinissable si ce n'est que par les activités et les interactions qui le réalisent, elles-mêmes soumises à la singularité des acteurs et des actrices, aux caractéristiques des environnements où elles se déploient et aux finalités du dispositif où elles sont organisées. Ces éléments permettent de comprendre le succès des recherches dites qualitatives[89] en sciences humaines. Dans sa revue critique, Anadón (2006) souligne qu'elles permettent la prise en compte de la singularité du sujet et de ce qui le relie au monde et aux autres. Les approches sont à cet effet nombreuses et variées : par exemple, la phénoménologie tente d'expliciter un phénomène (décrochage scolaire, fascination pour un monde persistant, etc.) à travers des entretiens ou des analyses d'écrits personnels qui permettent d'explorer la conscience humaine ; l'ethnographie interroge les valeurs, les idées, les représentations et les pratiques d'un groupe social par le biais d'entretiens, d'observations participantes, de notes de terrain ou de documents variés comme des photographies ; la théorisation ancrée vise à théoriser un phénomène culturel à travers la comparaison des significations (récoltées dans des entretiens ou par l'analyse de documents) que les individus donnent à leurs gestes, à leurs expériences, à des discours ou à des symboles ; l'ethnométhodologie questionne la manière dont les individus construisent leurs mondes et les règles de ces derniers en analysant comment les phénomènes sociaux sont intériorisés dans les discours et les actions ; l'analyse narrative fait dialoguer des récits personnels considérés comme des productions de sens, afin de mettre en relation l'histoire de l'individu avec celle de la société ; l'étude de cas décrit en profondeur un phénomène précis et croise de multiples sources de données (observation, entretien, analyse de productions, etc.) pour en livrer une description heuristique.

Ces méthodes ont été largement employées dans le champ des *play studies* que j'ai présenté dans la section précédente. Toutefois, malgré sa richesse, l'analyse des expériences individuelles à partir des objets médiatiques autour desquels elles se structurent pose aussi des limites. En effet, bien qu'étudier la manière dont les individus s'approprient ces objets révèle leur pouvoir « créatif […] pour interpréter le monde, pour l'adapter à [leur] perspective » (Bonenfant, 2015 : 80), il s'agit davantage d'éclairer les modes d'appropriation de ces objets plutôt que

[89] Les recherches qualitatives se focalisent sur la réalité sociale : elles cherchent avant tout à comprendre les expériences personnelles et à éclairer des phénomènes sociaux sous différents aspects. Bien que variés, les outils et les méthodes les plus utilisés pour collecter des données sont l'entretien et l'observation.

de comprendre leurs spécificités propres[90]. Dans le cadre d'une recherche relative à l'éducation aux jeux vidéo, étudier les pratiques enseignantes qui mobilisent le médium éclairerait sans doute les manières dont les praticiens s'emparent des objets vidéoludiques pour transfigurer les expériences vidéoludiques en expériences pédagogiques ; toutefois, la focalisation sur ce type d'usages risque de fournir une typologie qui met en évidence les transformations du médium (qui relèvent généralement, comme nous l'avons vu, d'activités d'apprentissage par le jeu vidéo) plutôt que de montrer comment ce dernier pourrait être étudié en milieu scolaire en tant qu'objet culturel. Une telle typologie offrirait sans doute un cadre intéressant pour inspirer, repenser ou interroger les pratiques éducatives ; néanmoins, elle risquerait de standardiser les emplois catachrétiques du jeu vidéo, ce qui le réduirait, selon les termes de Buckingham (2009) déjà cité plus haut, à un équipement alternatif. Or, il est bien plus que ça.

Il existe encore bien d'autres approches méthodologiques[91]. Par exemple, la recherche-action et la recherche collaborative sont deux réponses à la critique souvent adressée aux sciences de l'éducation : le manque d'utilité pour les enseignants (Dupin de Saint-André *et al*., 2010)[92]. La recherche-action vise une meilleure compréhension des pratiques enseignantes en vue de les modifier. Construits sur des itérations entre planification, action, observation et évaluation, ses devis mobilisent les enseignants en tant qu'acteurs de la recherche. La recherche collaborative fonctionne sur le même modèle ; toutefois, enseignants et chercheurs travaillent d'abord sur un thème générique (l'éducation aux jeux vidéo, par exemple) afin d'identifier un objet de formation pour le public enseignant et un objet de recherche pour le public académique :

> Il s'agit en quelque sorte d'une réflexion et d'un partage de leurs expertises respectives sur le thème à l'étude. C'est à travers cette analyse réflexive que le chercheur collectera ses données tandis que les enseignants auront des éléments de formation contribuant à leur développement professionnel […]. Pour finir, les retombées de la recherche doivent se faire sentir tant dans le milieu des enseignants que dans celui de la recherche (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010 : 171).

Selon Meyer (2006 : 1), la recherche-action, dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, devrait permettre de « développer des

---

[90] La question de l'appropriation des objets numériques a été au cœur des Journées doctorales (9-10 juillet 2019) que j'ai organisées avec ma collègue Charlotte Préat, en partenariat avec l'Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines (OMNSH).

[91] Je renvoie, à ce titre, à la revue critique de de Dupin de Saint-André *et al.* (2010) qui reviennent sur les principales approches à visée prescriptive, heuristique et pratique mobilisées dans la recherche sur les pratiques éducatives.

[92] Je ne partage pas forcément cet avis. Le problème, selon moi, est tout autre et relève davantage d'un manque de porosité entre le monde académique et celui de l'école. Le statut d'enseignant-chercheur, auquel je m'identifie, est d'ailleurs loin d'être reconnu et valorisé en Belgique.

stratégies permettant de soutenir des professionnels attachés au développement de leur métier ». Par ailleurs :

> Dans la recherche conventionnelle, le chercheur adopte une position dominante. Il se positionne à l'extérieur, voire au-dessus du phénomène qu'il veut étudier et les personnes impliquées sont considérées comme des sujets relativement passifs qui seront soumis à divers traitements ou tests en fonction de l'objet d'investigation. Le chercheur en quête de « vérité » tente de découvrir des lois générales qui permettraient d'expliquer la constance des liens existants entre des variables observées. Dans la recherche-action, les personnes impliquées ne sont pas des sujets ou objets d'étude, mais bien des acteurs actifs dans la réalité (Roy et Prévost, 2013 : 131).

Bien que ces modèles visent des retombées directes sur le terrain, tiennent compte des compétences et des besoins des enseignants et permettent aux praticiens et aux chercheurs de travailler de concert, ils présentent certaines limites (Dupin de Saint-André *et al*., 2010). La première consiste à confondre les rôles entre chercheur et praticien, ce qui risque d'altérer la qualité de l'ancrage de l'action à la fois dans la recherche et sur le terrain. La deuxième consiste à surévaluer l'action par rapport à la recherche – ou inversement – si bien que les changements apportés risquent parfois de n'être que temporaires ou localisés dans un environnement tellement spécifique qu'ils ne sont pas reproductibles.

Dès lors, en regard de la complexité de définir l'objet « jeu vidéo », compte tenu de la trajectoire des *game* et *play studies* et eu égard aux forces et limites des approches méthodologiques esquissées ci-dessus, l'inscription du jeu vidéo dans le champ de l'éducation aux médias est loin d'être un exercice intuitif. La méthodologie que j'ai employée durant mes recherches répond forcément à un choix assumé que j'ai souhaité le plus éclairé possible à la lumière des arguments présentés ci-dessus, lesquels m'ont aidé à échafauder une série de repères pour la suite du travail. Plutôt que de chercher à composer un référentiel de compétences désincarné, il a ainsi été question de construire des actions et des pratiques éducatives à mettre en œuvre sur le terrain pour étudier le médium vidéoludique comme objet culturel. Puisque ces pratiques ont pour intention de répondre aux enjeux d'une éducation aux jeux vidéo, elles proposent des activités de médiation qui invitent les publics à mobiliser leurs propres ressources ainsi que celles mises à leur disposition pour identifier, décoder, interpréter, voire exploiter les processus créatifs et techniques qui médiatisent de l'information dans les jeux explorés. Ces activités, plutôt que d'être formatées sur des modèles issus des théories classiques de l'apprentissage, ont été essentiellement nourries par les apports des *game studies* et de la recherche en éducation aux médias.

L'une des orientations à emprunter aurait alors pu consister à construire un projet d'éducation aux jeux vidéo qui vise directement la création par le public d'un objet vidéoludique. Il s'agit là d'un parti pédagogique souvent pris par les

opérateurs culturels, notamment parce qu'on attend de ces derniers, calibrés par des échéances temporelles et matérielles parfois compliquées, un résultat concret qui se matérialise à travers des productions réalisées par les apprenants. Selon Buckingham (2009), la tendance à faire créer un média pour apprendre (et enseigner) les spécificités de ce dernier repose sur le mythe de la génération numérique, que Prensky (2001) avait déjà déconstruit :

> L'idée que, de nos jours, les enfants baignent depuis la naissance dans l'environnement numérique — qu'ils sont des « natifs numériques » (*digital natives* en anglais) alors que nous ne sommes que des « immigrants numériques » (*digital immigrants*) — est née d'une forme de peur. Dans cette optique, les enfants sauraient spontanément tout ce qu'il faut savoir pour utiliser ces technologies. […] Ce genre de thèse émerge fréquemment dans les débats politiques publics, alors que peu d'éléments tangibles la fondent en réalité. […] L'idée que, d'une façon ou d'une autre, [les jeunes] ont acquis spontanément des aptitudes et des connaissances leur permettant de jongler avec les nouvelles technologies est hautement sujette à caution. […] Bien sûr, il importe de reconnaître le potentiel créatif des médias numériques ; mais il est tout aussi important d'insister sur le fait qu'enseigner à propos des médias ne se borne pas à user du média pour l'amour de l'art. À nouveau, le risque est que les aspects productifs et créatifs de l'éducation aux médias soient déconnectés de l'objectif principal — comprendre ce qui s'y joue (Buckingham, 2009 : 23).

L'argument de Buckingham prolonge évidemment les débats que nous avons présentés à propos de la littératie procédurale (Mateas, 2005) : bornées à explorer les pôles de la réception et/ou de la création médiatique, les actions pédagogiques qui visent l'éducation aux médias n'envisagent que trop peu la connaissance, la compréhension et l'interprétation des langages qui façonnent ces derniers. En contexte scolaire, l'approche techno-centrée[93] offre dès lors peu de prises aux publics pour augmenter leur pouvoir d'intervention au sein des univers médiatiques qu'ils colonisent. C'est sans doute pour cette raison que le jeu vidéo reste marginalisé dans les pratiques scolaires et que sa scolarisation se limite essentiellement à une instrumentalisation qui le met au service d'objectifs envisagés comme supérieurs : bien que de nombreuses pratiques culturelles (création de jeux amateurs, *let's play*, *speedrun**, *modding*, *machinima*, *fan fiction*, *theorycrafting*, création de wikis, *walkthrough*, etc.) témoignent des possibilités d'appropriation du médium, ces dernières restent destinées à des publics de niche et relèvent parfois de mondes arcaniques pour qui n'y est pas familier ou, tout du moins, intéressé.

---

[93] Les écoles qui forment des professionnels du jeu vidéo ont tendance à s'enliser dans les mêmes tourbières pour répondre à l'objectif prioritaire de mettre sur le marché concurrentiel de l'industrie des individus directement employables : « La priorité peut ainsi être donnée à un enseignement technique (outils de développement et techniques de conception normalisées), directement applicable dans un contexte professionnel, ce qui se fait aux dépens d'un possible temps d'enseignement dédié à la prise de recul sur les enjeux sociétaux du jeu. L'évocation de questionnements sociaux n'est pas une pratique répandue dans des écoles offrant en priorité des formations techniques et créatives. Cependant, étant donné que les étudiant·e·s de ces écoles produiront demain des messages à diffusion potentiellement très large, la mise en place d'enseignements de ce type pourrait sembler une nécessité évidente » (Planques, 2017 : 17).

Un projet d'éducation aux jeux vidéo ne peut donc se restreindre à cadrer un acte créatif qui éluderait un travail de fond sur les spécificités du médium, lequel me semble primordial pour privilégier le développement d'une posture réflexive face à ce dernier. Dès lors, « si la pratique pédagogique se construit sur ce que l'on sait déjà afin de viser le Bien, la recherche se construit sur la quête de ce qu'on ne sait pas encore » (Van der Maren, 1980 : 11). Ainsi, plutôt que de chercher à répondre à des critères de scientificité stricts, l'élaboration de l'appareil méthodologique sur lequel se fonde cette thèse a essentiellement consisté à réfléchir à la manière dont un projet d'éducation aux jeux vidéo, humble, à l'épreuve du temps, rigoureux et modelable, pouvait être construit et déployé sur le terrain, tout en développant un arsenal d'outils (notamment théoriques) utiles à cette fin.

UNE RECHERCHE DESIGN EN ÉDUCATION

♫ Monument Valley 2 – Impossible worlds

Compte tenu du balisage liminaire présenté ci-dessus – essentiel à toute démarche de recherche –, j'ai décidé d'échafauder mon appareil méthodologique à partir du modèle de la Recherche Design en Éducation (RDE), encore peu stabilisé dans le domaine francophone.

PRÉSENTATION DES PRINCIPES DE LA RDE

La RDE est née dans les années 1990, en Californie, dans le domaine de la psychologie éducative. Ann Brown et son étudiant, Allan Collins, suggèrent alors de développer une méthode de recherche basée sur le design afin de rendre compte de la réalité d'une classe, ce qu'une recherche expérimentale en laboratoire ne peut parvenir à faire. Leur objectif était d'élaborer des environnements d'apprentissage innovants – qui tiennent compte des réalités du terrain – à même de transformer le processus d'apprendre. Dérivée de la recherche-action, la RDE se caractérise essentiellement par un processus itératif d'analyse-design-évaluation-révision et sa finalité est de produire du savoir destiné à améliorer l'éducation ; à ce titre, le chercheur réagit à des besoins qui émergent du terrain de praticiens et, compte tenu des contraintes de ce dernier, vise l'adaptation ou la création des pratiques pédagogiques (McKenney et Reeves, 2014). Le produit fini est généralement un design

pédagogique[94] fonctionnel et explicite, reproductible dans des conditions écologiques similaires – mais non déterminantes – à celles dans lesquelles il a été conçu. La RDE répond en outre à la posture intermédiaire du praticien-chercheur : plutôt que d'inhiber le développement de nouvelles connaissances en cherchant à mesurer l'efficacité d'un savoir déjà construit, elle permet de problématiser un savoir qui reste à construire et à mettre en œuvre sur le terrain.

À travers une revue de quelques RDE, Class et Schneider (2013) présentent les principales caractéristiques de cette approche méthodologique :

- → La RDE tient compte d'un contexte de vie factuel, d'une situation réelle d'enseignement-apprentissage et se réalise sur un terrain authentique (elle ne se déroule pas en situation de laboratoire) ;
- → Elle se déroule dans un lieu d'interactions sociales, comme une classe, et ne cherche pas à contrôler les données bruyantes (distraction des élèves, interruptions lors des cours, etc.). Les sujets ne sont jamais isolés ;
- → Elle recourt à plusieurs itérations : un prototype de design pédagogique est créé puis intégré dans un cycle où il est mis en service ; ensuite, il est évalué puis révisé, en vue d'être remis en service dans un nouveau cycle ;
- → Elle ne se base pas sur un protocole fixe mais s'inscrit dans une « philosophie d'affinement progressif » (Class et Schneider, 2013 : 8) qui implique une révision flexible : les procédures sont retravaillées après chaque cycle, selon leurs succès et leurs limites dans la pratique ;
- → Plutôt que de cibler une variable dépendante et une variable indépendante, elle prend en compte une large quantité de variables regroupées en deux catégories : les variables de résultats attendus (savoirs et compétences, par exemple) et les variables systémiques (comme la durabilité et la facilité de l'utilisation). Elle ne cherche pas à contrôler ces variables mais plutôt à les identifier et à comprendre leurs interactions à partir de la pratique ;
- → Elle ne teste pas d'hypothèse mais étudie le design de la pratique pour en développer un profil qui prend en compte les spécificités du terrain investi et les possibilités d'appropriation par des tiers. À ce titre, elle vise à produire des principes d'applicabilité dans des contextes précis plutôt qu'à élaborer une théorie universelle ;
- → Elle privilégie la collaboration entre praticiens et chercheurs et recommande la participation de tous les acteurs.

[94] Par design pédagogique, il faut entendre « l'ensemble des actions relatives à la planification, mise en œuvre et évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage. Le design pédagogique implique donc des décisions relatives à la définition des objectifs pédagogiques, à la conception des programmes, au choix des médias à mettre à la disposition des étudiants et des professeurs, à la conception et à la mise en œuvre du matériel didactique, à la méthodologie de l'enseignement, à la mise en place du système d'évaluation et à l'élaboration de la dynamique des relations avec et entre les apprenants » (Sartori, 2011 : 229).

Malgré des entrelacs certains, la RDE se distingue de la recherche-action et de la recherche collaborative. En effet, contrairement à ces dernières, la RDE ne répond pas à des besoins locaux mais cherche à produire un « savoir de design » (Class et Schneider, 2013 : 12) réutilisable par des tiers : elle ne produit donc pas une action mais un design qui cadre l'action. Dès lors, plutôt que de transformer la réalité, la RDE cherche à élaborer de nouveaux modèles d'action en explicitant la manière dont ces derniers ont été conçus. Ils peuvent ainsi être déployés, voire déconstruits puis reconstruits par des tiers qui souhaitent les relocaliser dans leurs propres environnements. Ainsi, par définition, l'évaluation d'une RDE ne peut se faire qu'*a posteriori*, une fois que les modèles d'action ont été saisis et éprouvés par des praticiens, dans un temps qui dépasse généralement celui de la recherche. À l'évaluation du modèle, la RDE privilégie alors le détail des conditions qui permettent de l'opérationnaliser sur le terrain.

Comme l'illustre la figure ci-dessous, un cycle de travail en RDE se structure en plusieurs phases (McKenney et Reeves, 2014). Un objectif de recherche est d'abord identifié par un chercheur ou un praticien qui analyse la situation pour éclairer la problématique. Cette analyse repose sur une exploration de la littérature ou de ressources en appui, à partir desquelles le chercheur esquissera les perspectives possibles. Ces perspectives sont ensuite traduites en pistes d'actions dont la construction et la mise à l'épreuve dans un contexte réel va, pas à pas, élaborer un design (un modèle de ces actions). Le design est enfin évalué à partir d'un cadre réflexif[95] (observations, analyse de discours, évaluation par les pairs, etc.) pour être régulé et les théories sur lesquelles il se fondait sont subséquemment révisées et/ou ajustées. Chaque évaluation augmente la maturité du design et chaque itération en renforce l'implantation sur le terrain.

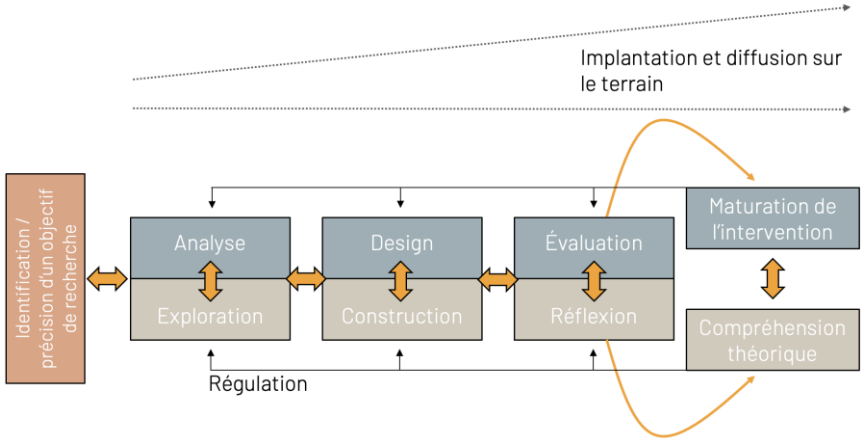


Figure 15 - Modèle générique de la RDE selon McKenney et Reeves (2014)

[95] Lorsqu'il s'agit de mobiliser un objet numérique en contexte scolaire, le praticien doit engager une réflexion « dans l'action et sur l'action en vue de résoudre les problèmes qui se posent dans l'exercice de sa profession. Cette pensée réflexive est issue du savoir-faire rattaché à son expérience, des savoirs traditionnels de son métier et des savoirs universitaires et scientifiques liés à son activité » (Fiévez, 2017 : 35).

La RDE est donc à la fois pragmatique (elle génère des connaissances utiles aux praticiens), ancrée et interventionniste (elle répond à des besoins du terrain), itérative et adaptative (elle repose sur des cycles analyse-développement-évaluation-révision qui induisent la modification permanente des outils), et collaborative (elle mobilise plusieurs partenaires) (McKenney et Reeves, 2014). Les objets créés par la RDE (théories, outils, environnements, méthodes) sont au service des élèves, des enseignants et de l'environnement global d'apprentissage. Par ailleurs,

> en partant du savoir scientifique et de l'état de l'art, l'objectif d'une recherche de type science du design vise toujours à développer une intervention au niveau de la pratique et à créer et documenter du savoir réutilisable, ancré dans la théorie sinon constitutif de nouveaux éléments théoriques (Class et Schneider, 2013 : 10).

C'est par ailleurs l'ancrage particulier de la RDE dans le réel – dont ce projet de recherche ne peut faire l'économie – qui a orienté ce parti pris méthodologique :

> L'un des défis […] de la recherche en éducation est de considérer la recherche design comme forme de questionnement sur la façon dont les individus et les groupes utilisent les ressources numériques [le jeu vidéo], pour soutenir les processus éducatifs, culturels et sociaux, et produire des approches-modèles qui orchestrent des environnements pédagogiques tenant pleinement compte des différences culturelles, sociales et géographiques (Bannan *et al.*, 2016 : 1, trad. personnelle[96]).

Par orchestration, il faut entendre la manière dont un enseignant gère, en temps réel, une activité dans un contexte qui présente de multiples contraintes et qui intègre plusieurs modalités, comme le travail de recherche individuel, la collaboration en sous-groupes, l'exposé magistral, l'utilisation d'un outil, l'intégration d'un objet numérique, etc. (Dillenbourg, 2013). La RDE implique ainsi une posture profondément réflexive :

> Étant donné que la recherche design en éducation prend sérieusement en compte le contexte réel dans lequel l'apprentissage a lieu, l'engagement envers la théorie consiste à découvrir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas et dans quelles conditions (Bardone et Bauters, 2017 : 14, trad. personnelle[97]).

Dans la revue allemande *Educational Design Research*, l'approche méthodologique de la RDE continue d'être problématisée et discutée. Bien qu'elle réponde à la nécessité de combler le fossé entre la théorie et la pratique, Major et Wegerif (2019) reviennent par exemple sur la tentation avant-gardiste d'innover à tout prix ou sur la posture mythique du chercheur héroïque qui souhaiterait résoudre les problèmes du monde éducatif. De l'avis des auteurs,

---

[96] « *A challenge for education and educational research is to embrace design research as a form of inquiry into how individuals and groups use digital resources to support educational and other forms of cultural/social processes and to produce model approaches that orchestrate instructional contexts that take full account of cultural, social and geographical differences.* »

[97] « *Since educational design-based research takes seriously the real context in which learning actually takes place, the commitment to theory is about finding out what works and what does not and under what conditions.* »

la RDE se prête très peu à ces exercices car, bien qu'elle s'intéresse à l'action, c'est plutôt sa modélisation et sa portée scientifique qu'elle envisage :

> Il est important de noter que l'intention d'une telle conception n'est pas seulement de résoudre des problèmes éducatifs du "monde réel" ou d'aider les apprenants à atteindre des objectifs particuliers, mais aussi de faire progresser les connaissances scientifiques. […] Dans la recherche design, la conception et la recherche sont donc complémentaires et intimement liées : la conception est basée sur la recherche et la recherche est basée sur la conception (Major et Wegerif, 2019 : 1, trad. personnelle[98]).

De leur côté, Bardone et Bauters (2017) mettent en garde les jeunes chercheurs qui se lancent dans l'aventure périlleuse de la RDE : puisqu'elle aspire à devenir une méthode scientifique rigoureuse sans se départir des systèmes de valeurs pris dans l'acte éducatif, le chercheur, lors de son intervention sur le terrain, doit appréhender sa subjectivité et son expérience comme des matériaux distincts de ceux qu'il mobilisera dans la phase de conception du design. En effet, celle-ci implique un détachement nécessaire pour ouvrir à des tiers des possibilités de réappropriation des modèles construits. Toutefois, afin de fournir aux praticiens des points d'accroche qui résonnent avec leurs propres vécus, les principes d'applicabilité de ces modèles peuvent être illustrés par les expériences personnelles du chercheur. Un autre défi consiste à fournir aux praticiens les clés pour qu'ils mettent en œuvre les modèles d'action dans leurs propres terrains. À cette intention, le chercheur doit être capable de produire un travail théorique suffisamment fin pour mettre à la disposition des acteurs un vocabulaire commun et opérationnalisable car « bien que nous soyons conscients du phénomène en question, nous ne sommes pas en mesure d'en parler pleinement, car nous manquons de mots appropriés » (Bardone et Bauters, 2017 : 3, trad. personnelle[99]). Par ailleurs, les auteurs rappellent que la régulation du design ne consiste pas à partir de ce que nous souhaitons produire pour ajuster la façon d'y arriver : la RDE est un travail d'élaboration où le savoir à construire est, au départ, de l'ordre de l'inconnu. Une difficulté supplémentaire pour le chercheur réside dans sa capacité à rédiger une documentation au plus proche de la réalité des praticiens :

> La recherche design en éducation est censée produire des résultats concrets, informer les meilleures pratiques aidant à concevoir des environnements d'apprentissage, mais aussi des tâches, du matériel, des outils, des modèles de

---

[98] « *Importantly, the intention of such design is not only to solve 'real-world' educational problems or to help learners to achieve particular goals, but to advance scientific knowledge*. […] *In design research, therefore, design and research are complimentary and intertwined: the design is research-based and the research is design-based.* »

[99] « *Although we may be aware of the phenomenon under consideration, we are not fully able to talk about it, because we lack the proper word.* »

> communication et d'interaction, des séquences d'enseignement (Bardone et Bauters, 2017 : 7, trad. personnelle[100]).

Richter et Allert (2017), bien que favorables à la RDE, regrettent dans leur revue critique la tendance de certains chercheurs à envisager la conception de design comme un processus d'ingénierie. Pour les auteurs, cette tendance est réductrice car elle sous-tend que l'élaboration d'un design se résume à conceptualiser, réaliser, évaluer puis ajuster un artéfact pédagogique pour trouver une solution à un problème, ce qui, d'une part, occulte la dimension humaine de la RDE ; d'autre part, instrumentalise cette approche méthodologique en l'évidant de sa capacité à (faire) interroger les systèmes de valeurs des objets qu'elle traite. Plus spécifiquement,

> Le modèle d'ingénierie de la conception risque de réduire l'éducation à un processus technologique avec une séparation claire des moyens et des fins, dans lequel les moyens sont censés être neutres par rapport aux fins poursuivies. [… Il] sous-tend l'idée que « designer » se résume idéalement à une suite d'étapes méthodologiques bien décrites, discrètes, logiques et structurées. […] Une telle perspective ignore toutefois le fait que les méthodes respectives ne sont pas inoffensives, mais ont un effet sur les […] idées qui émergent (Richter et Allert, 2017 : 4).

D'ailleurs, pour les auteurs, l'élaboration d'un design relève d'un processus profondément réflexif : elle repose non pas sur des hypothèses à vérifier mais sur l'interprétation d'une situation qui permet de construire des « futurs potentiels » (Richter et Allert, 2017 : 6) qui ne sont pas prédictibles mais à construire. Selon ce point de vue, la RDE correspond à un acte social ancré dans le contexte où elle s'organise : cet acte ne peut dès lors se réduire à un simple processus intellectuel puisqu'il intègre le monde qu'il contribue à façonner – et qui le façonne. Le chercheur n'est donc pas qu'un producteur d'informations : il est engagé dans un environnement de conception où il assume un rôle d'acteur immanent à l'espace où il s'investit. En outre, le design nait des incertitudes que la recherche tend à éclairer pour lui donner sens. De ses germes à son parachèvement – qui n'est jamais totalement accompli puisque destiné à être saisi par les praticiens – le travail de conception est conscient, réfléchi et assumé par des sujets pensants qui dialoguent entre eux. Ce travail ne relève pas du tâtonnement mais exige un travail d'élaboration théorique rigoureux, qui fonde l'action et sa modélisation. Arrivée à sa conclusion, la trajectoire d'une RDE en constitue le compte rendu, lui-même fondé sur une théorie spéculative qui produit du savoir à même d'aider les publics à développer de nouvelles sensibilités qui accroissent leur pouvoir d'intervention dans le monde. Ce savoir sonde les pratiques sociales et leurs valeurs sous-jacentes pour stimuler la réflexion. En conséquence :

---

100 « *Educational design-based research is supposed to produce concrete outcomes, informing best practices helping design learning environments, but also tasks, materials, tools, patterns of communication and interaction, instructional sequences.* »

> La recherche design en éducation n'est pas génériquement une forme de science appliquée qui vise à approfondir notre connaissance en matière d'apprentissage et à concevoir des méthodes appropriées : c'est un processus qui vise à réfléchir sur le type d'éducation que nous croyons appropriée et utile (Richter et Allert, 2017 : 15, trad. personnelle[101]).

MISE EN OEUVRE DE LA RDE DANS UN PROJET D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

L'objectif de ma recherche a donc été de concevoir une pratique d'éducation aux jeux vidéo – son design et ses principes d'applicabilité – en contexte scolaire. La méthode de la recherche design en éducation s'est très bien prêtée à l'exercice car elle m'a d'emblée aidé à préciser des sous-objectifs qui ont structuré mon cadre de travail :

- → (Re)penser la pratique pédagogique qui mobilise le jeu vidéo, à travers une démarche de recherche reposant sur des processus itératifs de conception, de mise en œuvre et d'analyse d'activités, à l'image du travail enseignant (Sandoval, 2013) ;
- → Définir la pratique d'éducation aux jeux vidéo pour assurer à sa mise en œuvre un ancrage théorique, aussi nécessaire à son profilage (c'est-à-dire à l'explicitation de ses principes d'applicabilité dans des contextes précis mais adaptables) ;
- → Favoriser la percolation recherche-terrain et assurer l'ancrage de la recherche dans le réel en intégrant, grâce à la collaboration entre chercheurs et praticiens, la recherche comme composante du travail de terrain et le terrain comme composante de la recherche (Reimann, 2013) ;
- → Présenter et justifier des choix de conception d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo – que des tiers peuvent ainsi se réapproprier –, qui résultent de la mise en service d'un prototype de design pédagogique sur le terrain, plutôt que de poser des choix qui déterminent cette pratique pour en mesurer les effets (Bannan *et al.*, 2016) ;
- → Identifier des variables sur lesquelles l'enseignant, qui met en œuvre une pratique d'éducation aux jeux vidéo, peut exercer un contrôle pour la personnaliser selon ses contraintes et besoins (Class et Schneider, 2013), sachant que « la dimension pédagogique du design se révèle à travers l'autonomisation des enseignants en tant que moteurs des activités en classe » (Dillenbourg, 2013 : 491) ;
- → Préserver la dimension sociale du jeu vidéo dans sa mobilisation en contexte scolaire et l'envisager comme potentiel outil de transformation culturelle dès le moment où il est interrogé comme médium de

[101] « *It is not primarily a form of applied science, aimed to deepen our understanding of learning and to devise respective means, but an effort to deliberate about the kind of education we deem valuable and worthwhile.* »

communication (sans oblitérer ses dimensions technique, artistique, etc.) ;

→ Offrir un cadre réflexif – que cette thèse tente d'ailleurs de construire depuis ses premières lignes – à même de soutenir la réflexion sur l'inscription du jeu vidéo dans le domaine scolaire, dans le champ de l'éducation aux médias et/ou dans une discipline spécifique.

Comme le montre la figure ci-dessous, la réalisation de ces objectifs – qui font résonner en écho les questionnements posés dans l'introduction de cette thèse – a reposé sur plusieurs cycles composés d'étapes spécifiques, articulées entre elles et répétées à plusieurs reprises.

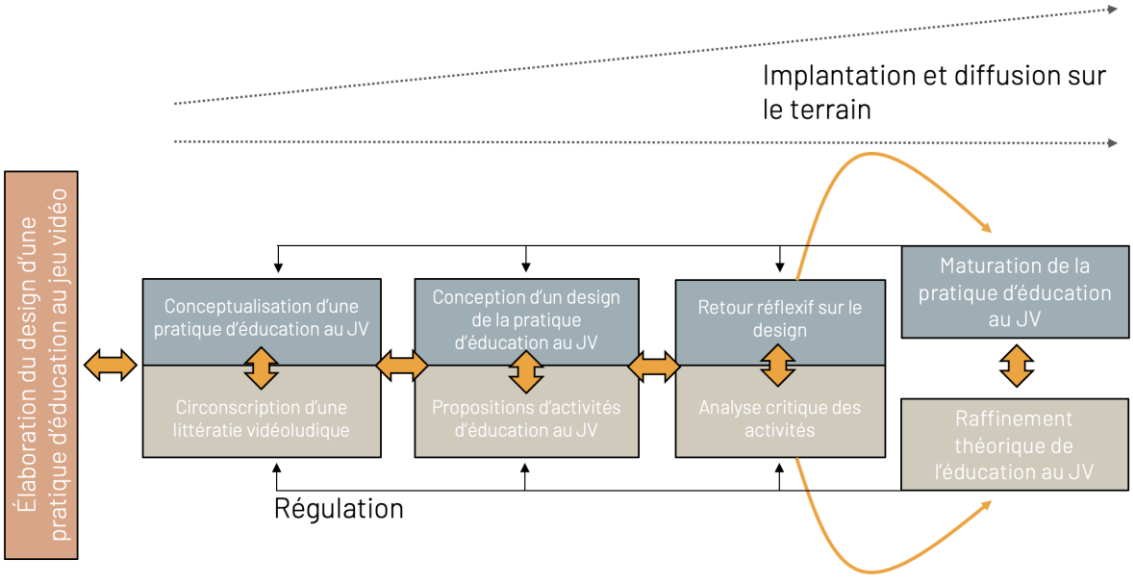


Figure 16 - Appareil méthodologique de la recherche

Ainsi, partant de l'objectif central de cette recherche, qui consiste à construire le design d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo :

1. Un travail d'exploration théorique a d'abord été initié afin d'élaborer un cadre théorique – celui de la littératie vidéoludique – dont les apports ont permis de conceptualiser la pratique d'éducation aux jeux vidéo. L'analyse transversale de la phase exploratoire de cette thèse a également nourri ce cadrage ;
2. Ancré dans cet échafaudage théorique et enrichi de premières expériences de terrain, un design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo a été prototypé. Ce prototype a été décliné en activités qui ont été mises à l'épreuve en contexte scolaire et/ou proposées à des enseignants dans le cadre d'une formation dédiée à l'éducation aux jeux vidéo[102] ;
3. L'analyse des activités a épinglé, entre autres, les forces et les fragilités du prototype de design, en vue d'identifier des manques à combler ou des

[102] Le dispositif de formation sera présenté plus loin dans le travail.

consignes à préciser, de réviser la structuration et la progression des activités, de délimiter des prérequis ou encore de réfléchir au matériel à concevoir pour soutenir la pratique. Cette analyse s'est réalisée selon plusieurs modalités :

- Par retour d'expérience personnelle, lorsque j'ai éprouvé ces activités avec mes élèves ;
- Par observation, lorsque des collègues-partenaires ont déployé le prototype dans leurs classes. Ces observations ont été nourries par des discussions qui ont fourni des arguments motivant la réfection de certaines activités et, subséquemment, du design ;
- À travers des discussions menées avec des enseignants qui ont participé à une formation, animée par mes soins, en lien avec l'éducation aux jeux vidéo. Les participants y ont épousé le point de vue des élèves en expérimentant eux-mêmes les activités proposées, avant d'en discuter en grand groupe ;
- Sur base d'une évaluation par les pairs, qui n'était initialement pas prévue au programme : elle supplante en fait la mise à l'épreuve de la dernière version du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, qui n'a pu être organisée dans les classes à cause du contexte et des restrictions sanitaires liés à la COVID-19. Des enseignants volontaires, recrutés en activant mon réseau de connaissances ou via un appel sur les réseaux sociaux, ont été invités à lire une ou plusieurs activités déclinées du design, à annoter les documents avec leurs remarques, interrogations, incompréhensions, doutes, etc., et à compléter un questionnaire d'opinion.

4. J'ai traité les données récoltées pour réviser le prototype, réguler et documenter les activités sur base des retours d'enseignant et raffiner le cadre théorique dans un nouveau cycle de travail.

Le design final est décliné en 7 activités, chacune ayant été réitérée deux à trois fois, pour un total de 18 itérations. Précisons que chaque itération, d'une part, a marqué un pas de plus dans ma formation de chercheur ; d'autre part, a été influencée par les résultats de l'itération qui la précède. Dès lors, l'analyse des premières itérations s'est sans doute avérée moins qualitative et structurée que les dernières en date. Par ailleurs, un tel travail itératif s'avère inexhaustible et c'est là sa force : il doit désormais passer entre les mains de praticiens et, sans doute, d'autres chercheurs, pour poursuivre sa maturation et rencontrer de nouvelles expériences susceptibles de le faire évoluer, de combler ses failles et/ou de l'ajuster en fonction des révolutions techniques et artistiques qui animent le domaine du jeu vidéo. Je précise que si le travail par itération constitue un choix méthodologique, le nombre d'itérations est plutôt conséquentiel : il dépend des opportunités offertes par les enseignants

partenaires et répond en même temps à leurs contraintes, à celles de leurs terrains et à celles imposées par la pandémie de la COVID-19. Le contexte de chaque itération est également tributaire de l'évaluation de celle qui la précède. Par exemple, il a été possible, à plusieurs reprises, de travailler avec un même enseignant sur les réitérations d'une même activité lorsque celle-ci, une fois régulée, convenait toujours au niveau de classe où il enseignait. Toutefois, l'évaluation de certaines activités a rendu compte d'une trop grande difficulté (ou simplicité) pour le niveau où elle avait été envisagée : il a donc été nécessaire de trouver de nouvelles classes et, forcément, de nouveaux enseignants partenaires.

Ce travail de recherche s'est étalé sur quatre années, résumées dans l'annexe 5. En 2017-2018, la phase exploratoire a permis de construire et d'affiner la problématique. L'année 2018-2019 a été largement consacrée à l'exploration de la littérature et à la construction du cadre théorique. J'ai également conduit les premières itérations du cycle de travail présenté ci-dessus. En 2019-2020, j'ai construit et lancé un module de formation pour accompagner les praticiens dans leur appropriation du prototype, tout en poursuivant les itérations et en ajustant les activités. Durant les premiers mois de l'année 2020-2021, j'ai parachevé le design et son profilage, tout en procédant à la documentation des activités d'éducation aux jeux vidéo (qui ont été évaluées une dernière fois par des enseignants, des animateurs socioculturels, des maîtres de formation professionnelle, des éducateurs, des directeurs et des experts du domaine). À ces tâches s'ajoute évidemment une série d'activités qui ont structuré ma formation doctorale : participation à des cours, à des séminaires, à des colloques, à des journées doctorales et à des manifestations culturelles et professionnelles, présentation de posters, animation d'ateliers en Haute École, universités d'été, écriture d'articles, encadrement de mémoires, voyages, organisation d'événements scientifiques, lancement du Louvain Game Lab, etc., ont été autant d'occasions de rencontrer de belles personnes qui ont su, avec justesse et bienveillance, donner de l'élan à ce projet de recherche.

UN TERRAIN EN TROIS DIMENSIONS

Au fil de cette RDE, mon positionnement en tant que chercheur s'est décliné en trois postures – joueur, enseignant, formateur/accompagnateur – qui mettent en résonance trois terrains spécifiques réclamant chacun une façon de travailler particulière.

Le premier de ces terrains est ma propre expérience de joueur éclectique, laquelle a fourni un large échantillon de jeux vidéo à étudier pour nourrir le cadre théorique de la littératie vidéoludique et conceptualiser la pratique d'éducation

aux jeux vidéo. Bien qu'empruntant la démarche à l'auto-ethnographie, ce terrain n'aspire pas à un projet d'exposition de soi :

> L'auto-ethnographie n'est pas une biographie personnelle, bien qu'elle puisse s'appuyer sur des notes bibliographiques et des anecdotes personnelles. L'idée n'est pas non plus, comme certains le craignent, de s'enfoncer dans la régression psychanalytique ou la narration romanesque. L'auto-ethnographie pose que les subjectivités sont toujours « localisées » […] quelque part dans une géographie des idées, des théories, des discours et des visions culturelles. « Localiser » le chercheur, le cas échéant « faire une cartographie » […] de ses déplacements dans le monde de la culture et de la science, permet de mieux comprendre son regard, son point de vue et son interprétation (Dupont, 2014 : 2).

L'autoréflexivité qui découle d'une telle posture est essentielle pour un praticien chercheur qui travaille sur un média qui lui est familier : l'expérience vécue éclaire en effet les expériences possibles, notamment par la socialisation médiée de son capital vidéoludique. Il s'agit là d'assumer la part de subjectivité qui infléchit l'acte éducatif tel qu'il est envisagé dans ce projet : éduquer aux jeux vidéo, c'est aussi, d'une certaine façon, partager son propre capital vidéoludique sans toutefois – et c'est là le défi – chercher à standardiser celui des publics que l'on éduque. En outre, ce choix méthodologique « résiste à la théorisation à tout prix et à l'apparence de la recherche objective qui déconceptualise les sujets et la recherche d'une vérité singulière » (Dubé, 2016 : 3) car après tout, « les jeux ne sont pas seulement compris : ils sont activement joués » (de Wildt, 2020 : 41, trad. personnelle[103]). Ce sont donc plusieurs centaines d'heures de jeu qui ont été exploitées au fil de cette recherche : j'ai joué au moins une fois à chaque jeu mobilisé dans la première phase du cycle de cette RDE (l'élaboration théorique) et à ceux intégrés aux activités qui déclinent le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo. Il peut s'agir de jeux auxquels j'avais déjà joué avant de commencer cette recherche (ce qui m'a fait gagner un temps précieux puisque certains des titres présentés requièrent parfois plus de 50 heures de pratique pour être terminés) ou de titres spécialement expérimentés pour les besoins de cette recherche et qui m'ont parfois obligé à m'éloigner de mes habitudes vidéoludiques[104]. Ces expériences inédites m'ont forcé à apprivoiser des codes du jeu vidéo qui m'étaient étrangers ou encore à développer une gamme de gestes et de réflexes qui m'ont rappelé que jouer reste une attitude qui s'apprend, se transforme et demande de l'effort.

Ma manière d'aborder ces jeux dans le cadre de cette recherche se rapproche de ce que de Wildt (*ibid.* : 57) nomme « lecture attentive[105] » du jeu vidéo : il s'agit d'appliquer aux jeux explorés une analyse intensive qui implique parfois une

---

[103] « *…games are not just understood: they are actively played.* »
[104] Par exemple, ***The Next Penelope*** (Aurélien Regard, 2015), qui fait partie de mon échantillon, est un jeu de combat motorisé et de course en vue aérienne dont les codes vidéoludiques rompent avec mes habitudes.
[105] « *close reading.* »

relecture – voire un « rejeu » – du jeu. Cette analyse s'accompagne d'annotations personnelles[106] et implique de consulter des paratextes pour décentrer sa propre subjectivité et la confronter à d'autres points de vue qui la nuancent, la complètent, la restructurent[107]. Cette lecture devient en soi une forme de jeu car elle nécessite, par exemple, d'identifier et d'interpréter des références intertextuelles au creux du jeu et de confronter les constituants ludiques d'une production à une autre, afin de construire du savoir susceptible de nous faire redécouvrir le jeu sous un nouveau jour ou sous des aspects qui nous étaient alors cachés – ou auxquels nous ne pouvions accéder, faute de disposer des ressources nécessaires. Ce sont là des exercices chronophages qui requièrent un rapport au jeu « de près » (*ibid.* : 57, trad. personnelle[108]) puisqu'ils mobilisent une attention fine portée aux représentations visuelles, aux règles et à leurs significations, aux contenus des récits, à l'architecture et à l'agencement des niveaux, aux caractéristiques des personnages, aux interactions joueur-système, aux objectifs, à l'ergonomie, etc. Ces éléments, ainsi que les significations qui leur sont liées – qu'elles soient personnelles ou empruntées aux paratextes compulsés – constituent l'ensemble des sources primaires qui ont été consultées, analysées et expurgées pour construire le cadre théorique de cette thèse[109]. Il faut toutefois garder en tête que ces données ont été analysées « pour produire un discours, et non pas pour se présenter comme un fait » (*ibid.* : 53, trad. personnelle[110]) et, qu'à ce titre, le travail de théorisation relève avant tout d'une activité d'élaboration, de partage et de compréhension de savoirs (Bardone et Bauters, 2017) à même de soutenir un projet d'éducation aux jeux vidéo.

Le deuxième terrain est celui de ma pratique professionnelle : en tant que praticien-chercheur, il m'a tenu à cœur de mettre au service de cette recherche mes compétences d'enseignant et d'éprouver régulièrement les apports de la thèse dans un cadre de travail réel, aux côtés de mes élèves. À ce propos, en

---

[106] En ce qui me concerne, les notes que j'ai prises en jouant se sont retrouvées sur différents formats : feuilles de brouillon, enregistrements vocaux, premiers jets de *reviews*, cartes mentales, tableaux, bribes d'analyse dans un cahier de jeu, etc. Les modalités d'écriture variaient selon le rythme du jeu et la concentration qu'il réclamait mais aussi selon mon humeur, mon envie d'écrire pendant, avant ou après le jeu, mon besoin de digérer certaines expériences vidéoludiques particulièrement éprouvantes, touchantes, surprenantes ou énervantes, etc.

[107] Ainsi, les matériaux que j'ai consultés en marge du jeu sont, entre autres, des *artbooks* ou des *making-of*, des interviews ou conférences de développeurs, des articles dans des revues spécialisées – grand public ou universitaires –, des *let's play*, des produits dérivés, des podcasts ou des vidéos réalisés par des vulgarisateurs, des commentaires de joueurs sur des forums, etc. Il faut également citer les analyses et interprétations d'amis ou d'interlocuteurs avec qui les échanges et les débats passionnés m'ont aidé à approfondir ma lecture et ma compréhension de certaines œuvres vidéoludiques.

[108] « *…closely…* »

[109] Ces sources sont précisées en bibliographie, dans la section dédiée ; quant aux modalités de traitement des données, elles seront précisées plus loin dans ce travail, au moment où leur explicitation sera pertinente pour comprendre l'élaboration du cadre théorique.

[110] « *Data should be analysed to produce an argument, not stand for itself as somehow 'fact'.* »

tant que lauréat d'un appel à projet[111] du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM), j'ai obtenu en 2018 un budget qui m'a donné l'opportunité, dans mon établissement scolaire, d'installer un coin *gaming* comportant un téléviseur, une Playstation 4, une Nintendo Switch ainsi qu'une réserve de jeux. Cet espace a été utilisé pour expérimenter des activités d'éducation aux jeux vidéo. Il est toutefois difficile pour un praticien-chercheur de se limiter à ses propres classes : malgré le confort d'une telle situation (notamment, un contrôle plus affirmé sur les contraintes techniques, temporelles, organisationnelles et personnelles) et la possibilité qu'elle offre de suivre un même public sur une plus longue période, elle risque, d'une part, d'orienter le profilage de la pratique d'éducation aux jeux vidéo vers un seul type de public ; d'autre part, de répondre à un système ethnocentré de valeurs (celui qui lie le chercheur-praticien à son public), ce qui complexifierait les possibilités d'appropriation du design par des tiers. En outre, elle empêche la diffusion et l'implantation de la pratique dans d'autres contextes puisqu'elle reste localisée en un endroit précis. Or, la RDE ne confine pas : bien au contraire, elle s'exporte et se diffuse. C'est pour cette raison que mes classes ont seulement été impliquées dans des phases-tests : celles-ci offraient, d'une part, un espace d'expérimentations galvanisées par des dizaines d'adolescents qui correspondent à l'un des publics cibles de ma recherche ; d'autre part, une occasion de mettre une première fois chaque déclinaison du design à l'épreuve pour l'ajuster, afin de proposer aux partenaires des modèles d'activités déjà rôdés. Les critères d'analyse de ces tentatives n'ont jamais été totalement définis : ils se sont enrichis et/ou rectifiés au fil des cycles, des mois, des rencontres, des retours de collègues et de la progression générale de cette recherche.

Le troisième terrain correspond à celui des praticiens que j'ai formés et/ou accompagnés dans la mise en œuvre d'une activité d'éducation aux jeux vidéo. Plusieurs partenaires ont ainsi été impliqués dans cette recherche. Des professeurs, venant d'écoles secondaires différentes (du réseau de Wallonie-Bruxelles Enseignement), ont accepté que je les accompagne pour implanter

[111] Ce projet s'est proposé de développer une approche d'éducation aux jeux vidéo en opérationnalisant l'interface sonore des jeux (musiques, sons) comme clé de lecture dans la compréhension de ces œuvres. Plus spécifiquement, il a été question de proposer aux élèves des outils pour apprendre à lire les messages véhiculés par les jeux, en analysant [1] comment les sons conditionnent les comportements des joueurs (par exemple, dans *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*, très peu de tutoriels indiquent au joueur quoi faire ; toutefois, les variations sonores lui permettent d'apprendre à dompter l'environnement de jeu et à anticiper les événements qui se produisent) ; [2] participent à leur diégèse (l'histoire qu'ils racontent ; dans ***Eternal Sonata*** (tri-Crescendo, 2007), le joueur est immergé dans le dernier rêve de Chopin avant sa mort, dont le récit est structuré d'après l'œuvre du musicien) et [3] s'approprient des référents culturels (dans le jeu ***Pandora's Tower*** (Ganbarion, 2011), le sens du récit est infléchi par l'utilisation - et le remix - de morceaux célèbres classiques et romantiques). Ce travail a pris la forme d'ateliers de médiation culturelle au cours de français et s'est notamment appuyé sur l'expertise de chercheurs en *game studies*. Une rencontre a également été organisée avec un compositeur musical de jeu vidéo.

dans leurs classes une pratique d'éducation aux jeux vidéo[112]. La plupart enseigne le français. Le choix de travailler au début avec des professeurs d'une même discipline répond à une contrainte du terrain : il n'existe pas de cours d'éducation aux jeux vidéo, ce qui nécessite d'associer chaque itération du design à un curriculum existant pour assurer la cohérence pédagogique du design. À ce propos, j'ai sélectionné le cours de français car j'enseigne moi-même cette matière : outre le fait que ce choix représente une occasion de développement personnel au niveau professionnel (Rondeau, 2011), ma connaissance du terrain et des prescrits a constitué un atout précieux pour assurer un déploiement cohérent du design pédagogique et faciliter les interactions avec les professeurs volontaires. Des professeurs enseignant d'autres disciplines ont ensuite rejoint le projet, ce qui a permis étendre l'interdisciplinarité des activités élaborées et leur pertinence dans d'autres cours. Il était important, pour moi, d'impliquer des acteurs de terrain et de déployer régulièrement les modèles théoriques construits dans des environnements d'apprentissage réels : c'est là sans doute l'un des meilleurs moyens d'accéder au jugement professionnel des enseignants (Bardone et Bauters, 2017), dont cette recherche ne pouvait faire l'économie. Par ailleurs, j'ai veillé à ce qu'une certaine représentativité des écoles soit assurée en variant une série de critères, à savoir la filière (générale, technique, professionnelle), les options, le niveau socio-économique moyen et la localisation géographique. De plus, j'ai assuré au moins une itération par niveau (de la 1re à la 6è secondaire).

Ces critères ne tendent pas à épingler d'éventuelles corrélations entre des variables – ce qui n'est pas l'objectif de la RDE – mais ont été pris en compte de sorte que les ajustements du design ne répondent pas à un seul type de public ou à un même projet d'établissement. La phase de test des activités s'est étalée sur plusieurs mois, durant l'année scolaire 2018-2019, et s'est prolongée en 2019-2020, avant d'être perturbée par le contexte lié à la COVID-19 (certaines itérations n'ont pas pu être organisées). Plutôt que d'être proposées comme des modèles « clé sur porte », ces activités ont été co-construites avec les partenaires, d'une part pour répondre à leurs besoins et tenir compte de leurs spécificités (matière à voir, contraintes temporelles, expertise en matière de culture vidéoludique, goûts, styles d'enseignement, etc.) ; d'autre part, pour me confronter et me former à d'autres approches pédagogiques qui, intégrées au

[112] Parmi les enseignants recrutés, six font partie de mon cercle de connaissances ; deux ont été rencontrés lors de mes études en master à l'UCLouvain en sciences de l'éducation ; deux ont rejoint le projet grâce au bouche-à-oreille, par l'intermédiaire de collègues directs ; deux ont manifesté leur intérêt après plusieurs conversations au détour de mes publications sur le réseau social Twitter.

profilage du design, ne répondent pas seulement à mes pratiques et assurent davantage de prises d'appropriation par les tiers[113].

Lorsque j'ai pu assister aux activités, j'ai employé un outil d'observation et de régulation (qui sera présenté plus loin), enrichi par des discussions avec les enseignants. Quand je ne pouvais pas être présent, j'ai rempli le même document *a posteriori*, lors d'un entretien avec les partenaires[114]. En complément, une vague d'évaluations par les pairs a été organisée en novembre 2020 afin, d'une part, de récolter des analyses supplémentaires en vue de parachever le design ; d'autre part, de prolonger la diffusion de la recherche. Les données ainsi récoltées ont été employées pour réajuster les activités et réviser le design dans un dernier cycle de travail. Une synthèse de ces retours, ainsi qu'une brève présentation du profil des enseignants partenaires, ont été intégrées dans l'historique des activités décrites dans la section qui leur est dédiée.

Par ailleurs, dans une perspective de partage et de régulation des outils construits au fil de cette recherche, j'ai collaboré avec quatre organismes de formation pour enseignants : l'eduLAB, un espace flexible de formations, de partage et d'expérimentations numériques et pédagogiques de Technofutur TIC ; le PortailEduc, une association de formation et de partages de ressources pédagogiques ; l'Atelier-edu, un espace de création pédagogique, d'expérimentation et de formation ; et le CeCoTePe, une structure professionnelle de soutien au déploiement socio-économique par la formation, agréée par l'Institut de la Formation en cours de Carrière. Ces collaborations m'ont accompagné dans la construction d'une formation à destination des enseignants qui a aujourd'hui intégré le catalogue des formations continuées inter-réseaux. En 2019-2020[115], ce module de formation de 12 heures réparties sur deux journées – qui sera explicité plus loin dans ce travail – a été organisé à Tamines, Morlanwelz, Waremme et Liège (villes et communes en Belgique francophone). J'y ai accueilli une soixantaine d'enseignants que j'ai formés aux questions liées à l'éducation aux jeux vidéo. Les participants ont notamment expérimenté certaines activités conceptualisées dans le cadre de cette recherche : leurs retours et les discussions en grands groupes ont apporté de

[113] Je précise que la totalité de cette thèse et de ma formation doctorale a été réalisée sur fonds propres, en plus de mon métier d'enseignant à temps plein. Ce statut, qui répond à un choix personnel, s'avère très enrichissant dans le cadre d'un tel travail mais implique, pour des raisons évidentes de ressources temporelles et matérielles, certains sacrifices, comme celui de l'impossible don d'ubiquité.

[114] D'un côté, cette modalité a présenté le désavantage de n'offrir que le point de vue des enseignants ; de l'autre, il s'est avéré intéressant de recueillir leurs impressions après coup et de les inviter à formaliser et à préciser avec leurs propres mots les détails que je n'avais pas pu observer. Par ailleurs, la présence d'un observateur-intrus (ou d'une caméra qui le remplace) peut parfois modifier le comportement des participants et ainsi produire des données qui corrompent l'authenticité de la situation : mon absence à certaines séances a donc amenuisé ce risque.

[115] Fort des évaluations positives des participants (qui doivent compléter un formulaire de satisfaction au terme de chaque session), ce module de formation a été reconduit dans le catalogue en 2020-2021.

nombreux éléments pour ajuster les activités et améliorer le design, notamment au niveau de ses potentialités d'adaptation et dans sa facilité d'utilisation[116]. Ces apports sont également précisés dans l'historique de chaque activité.

En définitive, les modalités d'organisation des différentes phases d'un même cycle de travail et les terrains investis montrent bien que cette recherche ne vise pas à identifier les effets d'une activité pédagogique sur l'apprentissage, mais bien à échafauder une pratique pédagogique. Les activités produites dans le cadre de cette thèse correspondent donc à des étapes qui ont concouru à la maturation et à la mise en œuvre de cette pratique. Elles ne doivent dès lors pas être considérées comme des systèmes fermés, mais bien comme des outils que chacun peut à présent s'approprier, transformer, réinventer et faire évoluer.

[116] Certains enseignants sont par ailleurs revenus vers moi pour partager les séquences d'éducation aux jeux vidéo qu'ils avaient réalisées en autonomie après la formation, dans le cadre de leurs propres pratiques professionnelles et à destination de leurs élèves. Ces documents constituent des traces intéressantes à appréhender puisqu'elles illustrent des traductions effectuées par des praticiens des propositions qu'ils ont découvertes dans le cadre de cette formation. Dans une recherche ultérieure, si la pratique venait à se diffuser, il serait sans doute éclairant d'analyser un échantillon de ces traces pour approcher le processus d'appropriation du design par les praticiens.

Littératie vidéoludique

Pour poser les fondements d'un cadre de travail conceptuel autour de la littératie vidéoludique, je commence par une mise au point théorique et critique à propos des notions de littératie, de littératie médiatique et de ludolittératie, en envisageant le jeu vidéo à travers ces champs. J'y défends notamment un changement de paradigme pour penser l'éducation aux jeux vidéo par le prisme de l'activité, plutôt que par celui de la compétence. Cette proposition m'amène, d'une part, à situer le jeu vidéo, en tant qu'hypermédium, dans une écologie médiatique plus large ; d'autre part, à l'appréhender comme un système affectif, en vue de réactiver la dimension émotionnelle de l'expérience vidéoludique, grande oubliée des études qui envisagent les rapports entre jeux vidéo et éducation.

Au terme de cette mise au point théorique, je propose une matrice de la littératie vidéoludique. Celle-ci se structure en trois domaines d'activité (jouer, interpréter, conceptualiser) croisés avec quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique et culturelle). Pour opérationnaliser cette matrice, j'envisage le concept d'*agir* à la lumière de la performativité du jeu vidéo et de la notion d'écart en médiation culturelle, ce qui me permet de distinguer les agirs créateurs, ludiques et interprétatifs. L'articulation de ces derniers, qui varie selon les jeux et définit une série de *clés matricielles*, me permet d'identifier une variété de processus de médiatisation. Ces derniers me conduiront à réfléchir aux activités de médiation que peut recouvrir la littératie vidéoludique.

Plan du segment :

1. Cadrage et élaboration théoriques
   1.1. Jeu vidéo et littératie médiatique
   1.2. Jeu vidéo et ludolittératie
   1.3. Une matrice pour la littératie vidéoludique

2. Opérationnalisation de la matrice de la littératie vidéoludique
   2.1. Par la performativité et la médiation culturelle
   2.2. Par l'articulation des agirs créateurs, ludiques et interprétatifs
   2.3. Par les clés matricielles

3. Autour du parcours d'interprétation du joueur
   3.1. L'environnement spatial et temporel du jeu
   3.2. Les factums
   3.3. Les règles
   3.4. La musique et les sons

3.5. Des éléments purement contextuels ?
3.6. Jouer-explorer et jouer-rechercher : effets sur le parcours d'interprétation

4. Un échantillon de clés matricielles
4.1. Construction des clés matricielles : méthodologie
4.2. Le relais (auto)biographique
4.3. La pseudomorphose
4.4. L'iconomorphose
4.5. Le réalignement thématique
4.6. La métaphore systémique
4.7. Le réalignement architextuel
4.8. Interprétation par enchevêtrement de clés : le cas de *Celeste*

CADRAGE ET ÉLABORATION THÉORIQUES

♫ **Hollow Knight – Reflection**

JEU VIDÉO ET LITTÉRATIE MÉDIATIQUE

La littératie désigne la capacité d'un individu à accéder, analyser, évaluer et créer des messages dans des formes textuelles variées (Livingstone, 2004). Plus spécifiquement, elle constitue l' « ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisé dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez et Philippette, 2017 : 90).

Dans ce vaste champ s'est développée la littératie médiatique, à savoir « la capacité d'un citoyen à accéder, analyser et produire de l'information à des fins spécifiques » (Ligurgo, 2019 : 57). Initialement – c'est-à-dire dans les années 1950 – cette forme de littératie répondait à deux besoins : d'une part, dans une perspective protectionniste, celui de protéger les individus contre l'influence grandissante des médias ; d'autre part, d'un point de vue constructiviste, celui de développer chez les individus une approche critique des médias. L'évolution de ces derniers étant rapide et expansive, de nouvelles compétences ont dû – et doivent – sans cesse être identifiées et renouvelées pour outiller le public et les utilisateurs : c'est notamment ainsi que s'écrit l'histoire de l'éducation aux médias. Du côté de la recherche, plusieurs tentatives de structuration de ces compétences ont été menées, notamment en vue d'offrir de précieuses ressources de travail aux acteurs du monde éducatif. Par exemple, comme le montre le tableau ci-dessous, Potter (2004, cité par Ligurgo, 2019) propose une organisation en sept domaines d'habiletés que les individus emploient dans des tâches spécifiques qui mobilisent un objet médiatique.

HABILETÉS	TÂCHES
Analyse	Décomposer un message en éléments porteurs de sens.
Évaluation	Émettre un avis critique en comparant différents éléments sur base de critères définis.
Association	Déterminer des ensembles d'éléments qui partagent des caractéristiques communes ou identifier des éléments antagonistes.
Induction	Inférer un modèle à partir d'un ensemble d'éléments et généraliser ce modèle à tous les éléments de l'ensemble.
Déduction	Utiliser des principes généraux pour expliquer des cas particuliers.

Synthèse	Assembler des éléments d'origines diverses en une structure nouvelle.
Abstraction	Produire une description claire, concise et correcte tout en saisissant l'essence d'un message.

Tableau 1 – Habiletés en littératie médiatique (Ligurgo, 2019, à partir de Potter, 2004).

Chez Potter, l'habileté désigne une capacité – apprise et acquise – activée par les individus en vue de résoudre une tâche qui demande de donner du sens aux messages médiatiques. Toutefois, certaines tâches s'avèrent complexes au quotidien parce qu'elles sont sous-spécifiées, c'est-à-dire que les habiletés de décodage qu'elles mobilisent ne sont pas d'emblée précisées à l'individu, qui doit alors prendre des décisions et évaluer les conséquences de ses choix. Par exemple, si je suis invité à rendre compte d'une expérience vidéoludique à une audience, comment savoir si mon commentaire doit relever de l'analyse, de l'évaluation ou d'une combinaison des deux ? Cette tâche est-elle seulement réalisable si je ne suis pas capable de saisir les messages qui transitent dans le jeu que je commente ? Dans un tel cas, je me retrouve obligé de planifier mon action en sélectionnant et en articulant mes habiletés en vue de résoudre la tâche, ce qui relève de la compétence.

Investiguant les compétences qui seraient essentielles pour définir les littératies émergentes, Jenkins *et al.* (2006) ont, de leur côté, posé trois questions fondamentales face à la diversité et à la complexité grandissantes des productions médiatiques contemporaines : comment permettre à chaque enfant d'accéder aux compétences et aux expériences nécessaires pour participer à l'avenir de la société ? Comment amener chaque enfant à comprendre la manière dont les médias façonnent notre perception du monde ? Comment aider chaque enfant à se sociabiliser dans les univers médiatiques qu'il colonise en tenant compte des nouvelles normes éthiques au sein des pratiques culturelles, qu'il soit créateur de contenu ou membre d'une communauté en ligne ? Afin de proposer une contribution à ce questionnement, ces auteurs ont identifié une série de compétences sociales (synthétisées ci-dessous) que les jeunes devraient pouvoir développer dans un contexte d'éducation aux médias.

COMPÉTENCES SOCIALES	TÂCHES ASSOCIÉES
Jeu	À partir d'informations disponibles, expérimenter les propriétés du monde dans un environnement ludique pour mettre à l'épreuve ses hypothèses et ainsi, selon les réussites et/ou les échecs, résoudre un problème.
Simulation	Interpréter et construire des modèles dynamiques et interactifs de processus réels, décoder un objet médiatique comme système de représentations du monde.

Performance	Épouser le point de vue d'une identité autre, improviser et expérimenter à travers elle des situations de vie réelles.
Appropriation	Réagencer et/ou transformer de manière significative les contenus d'un objet culturel dans une production personnelle qui, tout à la fois, produit un commentaire et une analyse de l'œuvre-source.
Multitâches	Maintenir et répartir stratégiquement son attention dans des processus complexes qui la mobilisent à plusieurs égards.
Cognition distribuée	Interagir de manière significative et productive avec des outils qui étendent nos capacités mentales, tout en saisissant leurs affordances et en adaptant nos usages au contexte des tâches à effectuer.
Intelligence collective	Mettre en commun ses idées et ses connaissances dans un but partagé, résoudre une situation-problème en contribuant à l'expertise de l'équipe.
Jugement	Évaluer la qualité, la fiabilité et la crédibilité d'une source d'information, détecter les sources et les procédés de désinformation.
Navigation transmédiatique	Comprendre et établir des relations entre différents systèmes médiatiques.
Mise en réseau	Naviguer à travers différentes communautés sociales qui correspondent à autant de sources d'information possibles, en adaptant sa recherche selon des critères appropriés au contexte de la tâche.
Négociation	Comprendre des points de vue différents, respecter le système de normes d'une communauté spécifique et s'adapter d'une communauté à l'autre.

Tableau 2 – Compétences sociales de la littératie médiatique contemporaine et tâches associées (Jenkins *et al.*, 2006, trad. et synthèse personnelles).

Toutefois, la limite de ces outils conceptuels[117] réside dans la non-articulation de leurs contenus, dont la différenciation ne permet pas la mise en relation. Si je reprends l'exemple d'une situation dans laquelle je suis invité à rendre compte d'une expérience vidéoludique, la compétence d'appropriation ne sera jamais mobilisée de la même manière selon que je joue en commentant ou non (multitâches), que je débats seul ou avec des pairs à qui la même tâche a été assignée (intelligence collective), que je me base sur mon propre point de vue ou que j'intègre ceux d'autres individus collectés sur un forum (mise en réseau), que mon audience adhère ou non à mes propres idées (négociation), etc. Puisque « toute pratique médiatique implique une multiplicité de compétences » (Fastrez, 2010 : 48), ces dernières ne doivent pas, selon moi, être envisagées

[117] Pour un historique des outils conceptuels en littératie et en littératie médiatique, voir Tilleul, 2020.

comme des buts à atteindre, une finalité en soi, mais bien comme des processus qui se croisent et s'hybrident selon les contextes dans lesquels nous nous trouvons et les expériences que nous vivons.

Plus proche de cette idée, Fastrez (2010) propose une matrice de compétences génériques (c'est-à-dire de compétences qui pourraient s'appliquer à tout média) en littératie médiatique. Comme le montre le tableau ci-dessous, ce modèle articule quatre domaines de l'activité médiatique (lecture, écriture, navigation et organisation) et trois dimensions des objets et pratiques médiatiques (technique, sémiotique et sociale).

		DIMENSIONS		
		Technique	Sémiotique	Sociale
ACTIVITÉS	Lire			
	Écrire			
	Naviguer			
	Organiser			

Tableau 3 – Matrice des compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010)[118]

Lire renvoie à la capacité de décoder, de comprendre et d'évaluer les objets médiatiques et leurs contenus. Écrire consiste à produire et à diffuser des productions médiatiques (individuelles ou collectives) et à maîtriser le potentiel expressif de leurs langages. La navigation sous-tend deux types d'activité : soit la recherche, activité déterminée qui demande de répondre à un critère de recherche spécifié ; soit l'exploration, activité ouverte qui permet à l'utilisateur de découvrir plus ou moins librement l'offre médiatique. L'organisation implique de trier les contenus médiatiques (en collections, par exemple). Ces quatre domaines d'activité peuvent s'appliquer à une ou plusieurs dimensions des productions médiatiques. La dimension technique d'un objet recouvre son fonctionnement, ses contraintes et ses possibilités d'interaction, les options de son interface et les aptitudes nécessaires à son utilisation. La dimension sémiotique envisage l'objet en tant que système signifiant, cadré par des langages spécifiques qui médiatisent des informations. La dimension sociale englobe le contexte social et culturel dans lequel s'inscrit l'objet et interroge les interactions qui animent les communautés de pratiques, ainsi que les normes et valeurs qui les cadrent ; elle intègre cet objet dans une situation de communication qui implique des acteurs et des récepteurs (ces derniers

[118] Les libellés repris ici correspondent à une version actualisée (en mars 2020) du modèle d'origine. Ce rafraîchissement est l'œuvre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs de l'UCLouvain, dont Pierre Fastrez fait partie.

pouvant participer au processus de construction ou de transformation de l'objet). Avec cette matrice, plutôt que de dresser une liste de compétences qui afficheraient rapidement un caractère obsolète face aux prestes mutations du paysage médiatique, Fastrez propose un cadre qui permet de penser leur articulation, essentielle dans le paysage éducatif pour

> œuvrer à la construction par les élèves de connaissances portant sur une multiplicité d'objets et de phénomènes du monde qui les entoure, au départ d'une variété de dispositifs de communication, et [pour] les amener à la maîtrise (tant en tant que lecteur qu'en tant que scripteur) de différents systèmes sémiotiques (Fastrez, 2010 : 43).

Autrement dit, il est possible de développer une pensée critique autour d'une activité médiatique en pensant cette dernière de manière multidimensionnelle (Fastrez et Philippette, 2017) : par exemple, la lecture d'un jeu pourrait s'effectuer en tenant compte de ses spécificités techniques, de son contenu informationnel et de son contexte social. À titre illustratif, dans le *free-to-play** ***Sky : Children of the Light*** (Thatgamecompany, 2019), le joueur incarne un enfant de la lumière et explore une série de royaumes célestes à restaurer, aux côtés d'autres joueurs qui partagent l'aventure. Dans ce jeu basé sur l'entraide, les participants peuvent se regrouper et se suivre mutuellement en se tenant la main (voir image ci-dessous). Les interactions sociales se réalisent par le biais d'émoticônes, de mélodies, de cadeaux, de messages, etc., dont la variété s'étoffe au fil de l'aventure et des objectifs accomplis. Bien que le jeu puisse se terminer en une poignée d'heures si l'on joue seul, l'environnement est gorgé de secrets qui ne se dévoilent complètement que si l'on coopère avec d'autres joueurs ou si l'on s'égare dans chaque recoin de son univers.



Figure 17 - Capture du jeu *Sky : Children of Light*.

La lecture de ce jeu (autrement dit, l'identification et l'interprétation de ses discours) dont l'exploration, l'errance à plusieurs et l'entraide constituent le sel

de l'expérience, pourrait ainsi traverser sa dimension technique (par exemple, comment les contraintes techniques et le minimalisme du *gameplay* pèsent-ils sur l'expérience ?), sa dimension sémiotique (que nous raconte ce jeu et quels sont les discours inscrits dans les choix techniques et artistiques des développeurs ?) et sa dimension sociale (quelles valeurs émanent des interactions et des discours dans le jeu ou comment son modèle économique participe-t-il à la vie sociale[119] ?).

Cette matrice a été traduite par le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM) sous la forme d'une brochure[120], dont la dernière version date de 2016. Celle-ci délivre un référentiel de compétences et un portefeuille d'activités pour soutenir le travail des praticiens qui souhaiteraient travailler l'éducation aux médias. Selon Fastrez lui-même, la matrice présente toutefois une limite : « elle fait […] l'impasse sur la distinction entre pratique et réflexivité, entre la capacité à faire et celle à expliquer ce que l'on fait » (Fastrez, 2010 : 47). La limite réside, selon moi, plutôt dans les usages de cette matrice. En fait, le concept de littératie est pris entre deux modèles dominants (Tilleul, 2020) : d'une part, un modèle autonome qui le conçoit comme un conglomérat de compétences à acquérir, indépendantes du contexte où elles sont mobilisées, qui font l'objet de référentiels approuvés par des décisionnaires politiques ; d'autre part, un modèle idéologique qui envisage la littératie comme une pratique ancrée culturellement et socialement. Ces modèles impliquent des méthodologies qui leur sont spécifiques :

> Le modèle autonome se développe à travers une méthodologie qui consiste à évaluer et à mesurer individuellement l'acquisition de compétences prédéfinies dans un référentiel à partir de réponses données par des individus lors de tests composés de tâches et situations-problème. Ils reçoivent le plus souvent une note chiffrée ou une appréciation en regard d'une norme établie. À l'inverse, le modèle idéologique s'ancre dans une approche située. Il y est question d'observer la façon dont l'individu développe son apprentissage à travers des pratiques socialisées (Tilleul, 2020 : 338).

Toutefois, dans un modèle comme dans l'autre, la focalisation porte généralement sur la compétence qui devient presque toujours l'angle de mire sous lequel est saisi l'apprentissage (ou l'activité). Or, qu'elle soit évaluée ou observée, la compétence oriente forcément l'attention sur la finalité de l'apprentissage (ou de l'activité) qui la mobilise ou qui la vise : la réflexion débouche alors sur des recommandations pédagogiques bien maigres et peu illustrées qui tentent succinctement d'expliquer comment construire ou renforcer les compétences référencées. Dans cette perspective, les

---

[119] À ce titre, en avril 2020, afin de célébrer la Journée de la Terre, une micro-transaction* a été implémentée dans le jeu durant une semaine : pour chaque achat d'une cape « Jour de la nature », le studio a fait planter un arbre, via l'organisation *One Tree Planted*, dans les zones touchées par les incendies en Australie et dans la forêt amazonienne.

[120] Voir http://csem.be/competenceseneducationauxmedias.

recommandations se traduisent souvent par des tâches de production de médias[121] (à faire réaliser par les apprenants) qui répondent à une ou plusieurs compétences présentées sous forme de *checklist* à satisfaire et qui éludent subséquemment des activités liées à la lecture ou à la navigation (ou alors celles-ci, rarement considérées comme des finalités en soi, entrent au service des tâches de production). Pris dans cet engrenage, dont la dynamique consiste essentiellement à remplir les cases de la matrice avec des compétences à nouveau cloisonnées, le média et les activités qui le mobilisent entrent *de facto* au service de la compétence. Dès lors, la quintessence de chaque média se perd puisque le primat de la compétence universalise la manière d'aborder les objets et les activités médiatiques. Dans ce tohu-bohu, où est encore l'éducation aux médias ?

En fin de compte, la littératie médiatique semble étriquée dans des activités d'éducation par les médias parfois vendues à tort comme des activités d'éducation aux médias[122]. Par ailleurs, chaque média présente ses propres codes, ses langages et ses caractéristiques[123] : chacun réclame donc des clés de lecture qui lui sont spécifiquement dédiées. La littératie médiatique devrait pouvoir fournir ces clés en mettant à disposition des publics des outils qui supplantent l'approche par compétence par une approche par l'activité. En effet, un média est d'abord une activité humaine : si un objet construit peut présenter intrinsèquement un potentiel médiatique, ce dernier ne se révèle que dès qu'il est saisi par un individu qui l'actualise[124] (Peraya, 1998 ; Tilleul, 2020). Nous l'avons d'ailleurs déjà souligné : c'est l'action humaine qui médiatise et qui médie des discours au cœur et autour des objets médiatiques ; c'est conséquemment par l'action de l'enseignant et par celle de l'élève que se réalise l'éducation aux médias.

Dans cet ordre d'idée, la matrice de Fastrez ouvre une perspective qui estomperait la limite qu'il a personnellement identifiée : en partant de ce cadre pour construire une pratique d'éducation aux jeux vidéo à l'aune des enjeux d'un tel projet, nous disposons d'emblée d'axes de travail qui permettent de l'élaborer dans une perspective multidimensionnelle (technique, sémiotique, sociale) et à travers plusieurs domaines d'activité (lecture, écriture, navigation, organisation). Il ne s'agira donc pas d'essayer de faire correspondre un scénario d'éducation aux jeux vidéo au contenu d'une case de cette matrice, mais de

---

[121] En témoigne la brochure du CSEM dans laquelle la plupart des activités visent à faire produire les élèves : écrire un article pour un quotidien, créer une affiche publicitaire, construire un blog de classe, etc.
[122] Cette réflexion prolonge le débat que j'ai amorcé à propos de l'inscription du jeu vidéo dans le champ de l'éducation aux médias.
[123] Bourgonjon et Hanghøj (2011) précisent que chaque nouveau média génère de nouvelles expériences du monde : son interface n'est ainsi jamais d'emblée totalement transparente, même si elle partage une éventuelle familiarité avec des médias antérieurs. Cet état de fait en appelle à la reconnaissance des spécificités de chaque média.
[124] Par actualisation, j'entends ici l'action d'un individu qui s'empare d'un objet dans un certain contexte.

concevoir un ensemble articulé d'activités qui traversent les croisements de cette dernière. Cette approche multidimensionnelle est d'autant plus importante qu'aujourd'hui,

> les nouveaux médias se caractérisent par le fait que de multiples modes distincts de représentation, de communication et d'expérience sont réunis. Ces modes ne se contentent pas de coexister, mais interagissent aussi (Bourgonjon et Hanghøj, 2011 : 2-3, trad. personnelle[125]).

Ce cadre de travail doit toutefois être adapté aux spécificités du jeu vidéo afin que ce dernier ne soit pas corrodé par une approche universalisante. À ce propos, Buckingham et Burn (2007 : 324, trad. personnelle[126]) expliquent qu'en employant le concept de littératie comme « un vague synonyme de compétence ou d'habileté » dans le champ de l'éducation, le niveau de littératie d'un individu a progressivement été corrélé, si pas associé, à son capital culturel et à son statut social. C'est par ce biais, notamment, que la question de la légitimité d'objets culturels tels que la télévision ou le jeu numérique a été abordée pour justifier leur intégration – souvent superficielle et peu efficiente – dans le domaine éducatif :

> Les jeux peuvent être analysés comme une forme de langage, en ce qu'ils produisent des significations qui sont similaires, du moins à certains égards, à la langue écrite. Cela implique qu'il y ait une compétence liée à l'utilisation de cette langue, qui s'acquière progressivement et qui peut être explicitement enseignée et transférée à d'autres personnes ou formes de communication (Buckingham et Burn, 2007 : 325, trad. personnelle[127]).

Un tel argument instrumentalise le jeu vidéo au service de sacro-saintes compétences qui tentent de le rapprocher de pratiques jugées supérieures comme la lecture et l'écriture[128]. Or, la rétrospective des *game studies* l'a montré : on ne « lit » pas et on n' « écrit » pas un jeu vidéo à la manière d'un film, d'un article de presse, d'un roman ou de tout autre objet ou pratique médiatique. Buckingham et Burn (2007) insistent alors sur la nécessité de distinguer le jeu vidéo des autres médias[129] et de partir de ses spécificités pour construire un projet d'éducation au médium vidéoludique :

---

[125] «*Typical for new media is that multiple, distinct modes of representation, communication and experience are brought together. These modes do not simply co-exist, but interact as well.* »

[126] « *…a vague synonym for competence or skill.* »

[127] « *…games can be analysed in terms of a kind of language – that they make meanings in ways that are similar, at least in some respects, to written language. It also implies that there is a competency in using that language which is gradually acquired – a competency that can, perhaps, be explicitly taught, and that can be transferred across to other media or forms of communication.* »

[128] Bourgonjon (2014 : 2) note à ce propos que le rapprochement de la littératie vidéoludique avec des domaines comme la lecture et l'écriture s'ancre dans une tradition presque historique de situer toute forme de littératie au plus proche du texte imprimé afin de légitimer les médias que cette dernière envisage. En effet, « la littératie symbolisait […] un mode de vie cultivé et était considérée comme une condition préalable à la mobilité sociale ascendante » (*Literacy thus symbolized a cultured way of living and was considered a prerequisite for upward social mobility*).

[129] Comme tout média, d'ailleurs, devrait être distingué les uns des autres.

> Il nous faut donc aborder certaines questions difficiles quant à la manière dont nous définissons les caractéristiques des jeux vidéo en tant que formes culturelles, sur la manière dont nous les différencions des autres médias, dont ils créent (ou rendent possibles) des significations et un plaisir, et dont les utilisateurs (les joueurs) leur donnent un sens et apprennent à les connaître, etc. (Buckingham et Burn, 2007 : 325, trad. personnelle[130]).

Les auteurs précisent toutefois que cette approche ne doit pas isoler le jeu vidéo. En effet, malgré leurs spécificités et pris dans les dynamiques de la convergence culturelle[131] (Jenkins, 2014), ils partagent bon nombre d'éléments avec d'autres systèmes de représentations (ils s'inspirent de récits antérieurs[132], empruntent certains codes au cinéma[133] ou adoptent des systèmes d'écriture particuliers[134]) et nécessitent donc parfois d'être abordés dans un réseau multimédiatique plus vaste, qu'ils participent d'ailleurs à enrichir et à réinventer[135].

Selon moi, la légitimité d'inscrire le jeu vidéo dans le champ de la littératie médiatique devrait tenir davantage du fait qu'il requière, à l'instar de tout média – qu'on le considère comme un objet ou une pratique –, la maîtrise de certains

---

[130] *« …therefore, requires us to address some difficult questions about how we define the characteristics of games as a cultural form, about how we differentiate them from other media, about how they create (or make possible) meaning and pleasure, about how users (players) make sense of them and learn about them, and so on.* »

[131] La convergence culturelle est un processus décrit par Jenkins (2014 : 25), qui se caractérise par un rapprochement entre les médias, lesquels coexistent et résonnent entre eux sans jamais s'annuler : « si le paradigme de la révolution numérique reposait sur l'idée que les nouveaux médias allaient remplacer les anciens, le paradigme de la convergence repose sur l'hypothèse que les médias anciens vont interagir avec les médias nouveaux de façon plus complexe ». Ce processus entraîne un décloisonnement entre les médias, les genres, les systèmes narratifs, etc., et a une fonction transmédiatique : « un récit peut être introduit dans un film, puis se développer à travers la télévision, le roman, la bande dessinée. Son univers peut être exposé au public par le jeu vidéo ou transformé en expérience vivant dans un parc d'attraction […]. Chaque entrée de la franchise doit être indépendante, de sorte qu'il ne soit pas nécessaire de voir le film pour aimer le jeu vidéo, et vice-versa. Tout produit donné est un point d'entrée dans l'ensemble de la franchise. La lecture transmédia permet une profondeur d'expérience qui incite toujours à davantage de consommation. La redondance et la répétition, en revanche, épuisent l'intérêt des fans […] » (Jenkins, 2014 : 119-120). À travers la démocratisation numérique, le processus de convergence culturelle estompe les frontières entre producteurs et récepteurs (ces derniers pouvant dès lors s'impliquer dans les expériences médiatiques dès le stade de la production) et, de ce fait, ouvre aux minorités culturelles la possibilité de se regrouper et de produire du sens. Il repose d'ailleurs sur un principe de participation des publics qui deviennent des communautés participatives « élaborant des œuvres, des appendices critiques, des tactiques informationnelles : pages perso, forums, fanfics, vidéos, tweet, mèmes… » (Maigret, 2016 : 7). L'un des piliers de ce processus est le principe d'intelligence collective (Lévy, 1994) : autour d'un projet commun, chaque participant mutualise ses connaissances et ses talents dans une dynamique collaborative et créatrice qui redéfinit parfois les fondements du projet partagé. Ainsi, pour Jenkins (2014 : 23), « personne ne peut tout savoir ; chacun de nous sait quelque chose ; et il est possible de réunir tout cela en mettant nos ressources en commun et en associant entre elles nos compétences. L'intelligence collective peut être définie comme une source alternative de pouvoir médiatique ». Toutes ces propriétés sous-tendent que « la convergence est un processus, pas un point final » (Jenkins, 2014 : 35).

[132] Par exemple, le jeu vidéo ***Abzû*** (Giant Squid, 2016) est une forme de réécriture du mythe d'Apsû.

[133] Voir à ce titre les travaux de Krichane, 2018.

[134] À titre illustratif, les dialogues du jeu ***Child of Light*** (Ubisoft Montréal, 2014) sont écrits en alexandrins.

[135] Comme je l'ai déjà mentionné, la proposition de développer une littératie procédurale, défendue par Mateas (2005) et prolongée par Walsh et Apperley (2009), constituait à ce titre une des premières pistes de travail concrètes posées dans le domaine de la recherche relative à l'éducation aux jeux vidéo. Pour éduquer aux jeux vidéo, il conviendrait donc, plutôt que de le considérer comme un langage, de l'envisager comme un objet – et une activité – produit par une multitude de langages.

codes qui le rendent accessible et qui permettent à son audience d'y actualiser un pouvoir d'intervention plus vaste. À cet effet, penser la construction d'un projet d'éducation par le prisme de l'activité à travers un modèle multidimensionnel semble ainsi être une voie viable, d'autant plus qu'elle traverse les différents niveaux du média :

> Premier niveau, le média est une technologie qui permet la communication ; second niveau, le média est un ensemble de « protocoles » associés ou de pratiques sociales et culturelles qui se forment autour de cette technologie. […] Les médias sont, en plus, des systèmes culturels (Jenkins, 2014 : 33).

Il ne s'agit donc pas de penser l'accessibilité au jeu vidéo uniquement du point de vue technique – ce qui impliquerait de renouer maladroitement avec des théories liées au déterminisme technologique – ou du point de vue du joueur – qui occulterait la matérialité du jeu –, mais d'explorer l'écart entre les deux, là où se joue le sens de ce qui est joué.

Je crois qu'il s'agit d'ailleurs d'une piste pour approcher l'un des grands oubliés des *game studies*, selon Zabban (2012) : le fun. Pour Raph Koster[136] (2013), l'apprentissage est l'un des principaux moteurs du fun dans une expérience ludique : selon lui, le joueur prend plaisir à jouer tant qu'il découvre progressivement de nouveaux schèmes d'action – qu'il appelle « *patterns* » – , qui viennent renouveler ceux qu'ils amplifient, complexifient ou modifient. Les principes qu'il formalise dans son ouvrage *A Theory of Fun for Game Design* (l'édition originale datant de 2004) ont souvent été repris dans les théories liées à la gamification[137], notamment pour modéliser des expériences d'apprentissage qui intègrent des objets ludiques ou des techniques de *game design* dans des contextes non ludiques. Or, ces théories oblitèrent souvent une composante pourtant retenue par Koster : l'appréciation esthétique. Si le fun « consiste à surmonter mentalement un problème » (Koster, 2013 : 90, trad. personnelle[138]), la dimension artistique du jeu conditionne le plaisir :

> L'appréciation esthétique est la forme de plaisir la plus intéressante pour moi. […] C'est l'émerveillement, le mystère, l'harmonie. J'appelle cela le ravissement. L'appréciation esthétique, comme le fun, est une question de patterns. La

[136] À ne pas confondre avec Raphaël Koster que nous avons également cité dans ce travail.
[137] « Le concept de "*gamification*", qui connaît un franc succès depuis plusieurs années, renvoie en principe à l'utilisation d'objets ludiques et de techniques de *game design* dans des contextes non ludiques. […] Le concept de "ludification", parfois considéré comme traduction française synonyme de *gamification* […] doit être plus largement considéré comme une tendance socioculturelle touchant à la fois l'extension pervasive de certains jeux, les différentes formes d'interactivités ludiques et l'utilisation de jeux dans des contextes préalablement "non ludiques". […] La *gamification* ne recouvre alors stricto sensu que ce dernier aspect de la conception et du design ludique de situations non ludiques. […] Cette définition de la ludification ne doit pas être confondue avec la "ludicisation", qui renvoie plutôt au processus visant à faire entrer un objet dans la "sphère du jeu" » (Bonenfant et Philippette, 2018 : paragr. 5-7).
[138] « *Fun is the act of mastering a problem mentally.* »

> différence est que l'esthétique consiste à reconnaître des patterns, et non à en apprendre de nouveaux (Koster, 2013 : 94, trad. personnelle[139]).

Dans une conférence présentée à la *GDC*[140] en 2012, Koster revient sur ses travaux à propos du fun, amorcés presque dix ans plus tôt. Il y rappelle que créer un jeu consiste effectivement à concevoir un système de mécaniques qui va faire vivre au joueur une expérience fun, en associant notamment des buts – qui mobilisent des apprentissages – à des réponses gratifiantes qui sont autant de traces de la maîtrise du joueur sur le système (et ce degré de maîtrise peut contribuer à son statut social au sein d'une communauté, infléchissant l'image qu'il a de lui-même). Le fun serait donc une réponse de notre cerveau à ces situations où l'on en vient enfin à dominer les *patterns* du jeu. Il précise toutefois que ce système de mécaniques peut susciter des émotions fortes chez les joueurs et les ravir (dans le sens où ces derniers seraient, par exemple, saisis par la beauté d'un paysage qui surpasse leurs attentes), mais aussi de leur (faire) raconter des histoires auxquelles certains finissent, d'ailleurs, par s'intéresser davantage qu'aux mécaniques. C'est là tout l'art de l'esthétique du jeu qui conditionne le plaisir de l'expérience vidéoludique. En effet, le joueur peut aussi éprouver du plaisir au moment où il identifie – ou (re)construit – à travers les mécaniques un *pattern* qui provoque chez lui un sentiment vif ou qui contribue au récit qu'il se raconte en jouant. Souvent annihilée dans des dispositifs de gamification ou de ludification, cette composante esthétique semble sabotée par une approche sans doute trop comportementaliste des mécaniques de jeu. Or, explorer et déguster (Hurel, 2020) un jeu s'apprend aussi. Dans cette perspective, le fun serait plutôt à envisager comme un état provenant de la recherche du plaisir et, par conséquent, de la curiosité qui nourrit l'apprentissage, plutôt que de la finalité de ce dernier ; un plaisir moins ancré dans l'immédiateté mais enraciné dans la réflexivité du joueur.

On pourrait à ce titre se demander si le fun a vraiment sa place dans une recherche universitaire et dans un projet d'éducation aux jeux vidéo. De mon point de vue, il ne faut pas sacrifier l'essence du jeu vidéo au nom d'une sur-intellectualisation du médium, qui dénaturerait notre rapport aux objets et aux expériences vidéoludiques. Ce sacrifice reviendrait d'ailleurs à désagréger la fonction divertissante du jeu vidéo, qui reste ce qui le définit largement, du moins pour le moment[141]. En revanche, tenter de construire des activités d'éducation aux jeux vidéo qui engagent autrement les publics dans leur exploration des jeux contribue, selon moi, à un « apprendre à jouer » qui pourrait éveiller de nouvelles

---

[139] « *Aesthetic appreciation is the most interesting form of enjoyment to me.* […] *It's awe, it's mystery, it's harmony. I call it delight. Aestetic appreciation, like fun, is about patterns. The difference is that aesthetics is about recognizing patterns, not learning new ones.* »

[140] Voir Koster, R. (2012). *A Theory of Fun 10 Years Later*. Game Developer Conference Online 2012. URL: https://www.gdcvault.com/....

[141] Même s'il ne s'y restreint pas, comme l'a déjà montré l'exemple du *Gamergate* qui fait de la culture vidéoludique un lieu d'oppression symbolique.

manières d'appréhender le médium et offrir de nouvelles « prises » pour vivre des expériences vidéoludiques. Ces prises sont à entendre, selon Bessy et Chateauraynaud (cités par Lemieux, 1995), comme des moyens

> [d'] éprouver, par le corps et/ou les instruments qui le prolongent, les propriétés matérielles de l'objet et confronter ces propriétés aux réseaux dans lesquels l'objet est susceptible de circuler et aux représentations qui peuvent lui être associées. C'est pourquoi savoir articuler des épreuves sensorielles qui passent par des corps-à-corps (plus ou moins instrumentés) avec les objets avec des raisonnements fondés sur des indices et des repères [des dépôts d'information dans un objet qui peuvent être facilement déchiffrés par un interprète humain] dotés de significations dans un espace de représentation donné, constitue […] le véritable fondement des compétences à l'expertise (Lemieux, 1995 : 230).

Cette perspective est tout à fait compatible avec les enjeux de l'éducation aux jeux vidéo que nous avons définis : ils impliquent de gratter le vernis[142] de la dimension purement technique des systèmes et des mécaniques pour révéler les significations qu'il voile et qu'il faut donc *savoir prendre* (Lemieux, 1995). Ce savoir prendre n'est ni unilatéral ni universel : plutôt que de constituer une banque de connaissances à utiliser dans des contextes définis, il vise « un meilleur apprentissage et une meilleure accessibilité aux choses et aux êtres (une meilleure compréhension) que l'inculcation de procédures critiques et d'un savoir formel » (Lemieux, 1995 : 230). Autrement dit, *savoir prendre un jeu vidéo* revient, pour un individu, dans certaines situations, à construire et mobiliser des ressources augmentant ses « facultés d'action » (Lemieux, 1995 : 231) sur le jeu, qui peut lui résister (ou avoir prise sur lui)[143].

Plus globalement, l'intérêt d'inclure le jeu vidéo dans la littératie médiatique peut aussi être questionné : après tout, entrer dans la littératie du jeu vidéo à l'école, ne serait-ce pas renoncer à autre chose, surtout quand l'expérience du terrain montre que le temps manque souvent pour boucler l'ensemble d'un programme ? À ce propos, Vallières (2019) rappelle que la culture des adolescents se développe aujourd'hui massivement à travers le web et les écrans : les médias, sources intarissables de savoirs et de divertissements, façonnent leurs identités et offrent de nouveaux moyens de communication et d'expression, qui modifient profondément leur rapport à la lecture et à l'écriture,

---

[142] Dans son article *What Kids Learn That's POSITIVE From Playing Video Games*, Prensky défendait déjà en 2002, à l'attention des parents, l'idée que jouer était un acte d'apprentissage « à propos de la vie » qui réclamait de penser au-delà du jeu : « cet apprentissage a lieu, en permanence et simultanément, à chaque jeu, à chaque fois que l'on joue. […] La première chose à laquelle nous devons prêter attention est la différence entre les messages "superficiels" d'un jeu, tels qu'ils sont présentés dans […] ce que l'on appelle communément son "contenu" et les messages sous-jacents d'un jeu » (Prensky, 2002 : 1, trad. personnelle : *And the players are learning "about life", which is one of the great positive consequences of all game playing. This learning takes place, continuously, and simultaneously in every game, every time one plays.* […] *The first thing we need to pay attention to is the difference between a games' "surface" messages, as presented in* […] *what is commonly called its "content" and a game's underlying messages* […]).

[143] Chaque joueur, selon ses expériences des jeux qu'il explore, développe ainsi son lot de prises, qu'il peut mutualiser avec ses pairs selon différentes dynamiques (mentorat, coopération, etc.).

lesquelles restent des activités largement valorisées dans l'environnement scolaire. Dès lors, en n'intégrant pas les médias contemporains, « le système éducatif semble incapable de réduire l'écart lorsqu'il s'agit des pratiques littéraciques numériques des élèves » (Vallières, 2019 : 3). Toutefois, il serait simpliste de revendiquer l'intégration du jeu vidéo dans ce champ dans l'unique but de réduire l'écart entre des individus « littérés » et « non littérés ». Selon Bourgonjon (2014 : 2), cet argument souvent mobilisé pérennise un « fossé idéologique » entre ces derniers : il justifie souvent la conceptualisation de référentiels de compétences dont l'application est censée diminuer les écarts mais, ce faisant, il réduit la littératie, d'une part, à des processus cognitifs déconnectés des pratiques sociales en contexte ; d'autre part, à des attendus considérés comme importants mais qui font fi du cœur névralgique des expériences : la singularité de ces dernières (en laissant, par exemple, peu de place aux émotions). Par ailleurs,

> cela peut expliquer l'aliénation des jeunes par rapport à l'école : la littératie acquise à la maison ou avec des amis est sous-estimée dans la salle de classe où tous les groupes sociaux, les jeunes et les sous-cultures qui s'écartent de la norme sont exclus […]. Compte tenu de la relation entre la littératie et la lutte pour le contrôle des discours, l'idée d'une littératie unique et neutre devient intenable (Bourgonjon, 2014 : 3, trad. personnelle[144]).

Il serait ainsi bien mal avisé de sombrer dans une approche prescriptive de la culture vidéoludique, encore plus de creuser (voire de créer) un écart symbolique entre des individus éduqués au jeu vidéo et d'autres qui ne le sont pas (d'autant plus que tout le monde, par choix et/ou faute de moyens, n'a pas forcément accès aux jeux vidéo). Une telle dérive concourrait à construire une vision élitiste et contreproductive du jeu vidéo qui en altèrerait le paysage médiatique. En revanche, emporter le médium vidéoludique dans les nouveaux courants de recherche en littératie critique – qui élargissent le contexte de l'apprentissage au-delà de l'institution scolaire en tenant compte des espaces symboliques de la culture populaire[145] – marquerait l'occasion d'éclairer une « compréhension naïve » des jeux :

> Une compréhension naïve se manifeste […] lorsqu'un individu ne peut décrire les jeux vidéo qu'à l'aide d'arguments formels, en fondant sa pensée uniquement sur

---

[144] « *This can explain the alienation of young people from schools: the literacy acquired at home or with friends is undervalued in the classroom where all social groups, youth and subcultures which deviate from the norm are excluded* […]. *Given the relationship between literacy and the struggle for control over discourses, the idea of a single and neutral literacy becomes untenable.* »

[145] La littératie médiatique critique envisage les formes médiatiques alternatives aux productions dominantes et s'intéresse ainsi également aux médias de la culture populaire. Elle tient compte de l'apprenant en tant qu'individu-penseur et invite ce dernier à réfléchir à propos de ses expériences. Elle questionne les médias et cherche à mieux les comprendre, tout en révélant les systèmes de domination idéologique et/ou politique qu'ils impliquent ou dans lesquels ils sont intégrés. Dans cette perspective, ses domaines d'activité invitent à considérer qu'un média est toujours conçu selon un point de vue (connu ou inconnu du récepteur), que ce point de vue peut être discuté ou confronté à celui émanant d'autres médias. Elle porte aussi une attention particulière aux systèmes mobilisés pour exprimer les idées (Fastrez et Philippette, 2017).

> des caractéristiques apparentes telles que le graphisme ou le son. Il en va de même pour les joueurs qui généralisent leurs expériences, ignorant ainsi que tous les joueurs appréhendent et apprécient les jeux vidéo de différentes manières. […]. Enfin, une compréhension naïve peut faire référence à l'incapacité d'envisager la manière dont les jeux vidéo pourraient servir d'autres fonctions que le divertissement. […] Selon Idit Harel Caperton, la connaissance des jeux vidéo est nécessaire d'un point de vue culturel pour réaliser le plein potentiel de ce média, pour stimuler les enfants dans leur développement et pour informer les gens sur la façon de comprendre et de parler avec les concepteurs afin de participer pleinement à la culture (des jeux) (Bourgonjon, 2014 : 5, trad. personnelle[146]).

En fin de compte, l'intérêt d'intégrer le jeu vidéo dans la littératie médiatique ne tient pas tant à la création d'une discipline qui lui serait propre : ce qui importe, c'est qu'il soit problématisé dans les champs qu'il traverse ou qu'il amende. Ce travail implique une pédagogie de la déconstruction (des significations) et de la construction (du sens), qui dépasse l'exégèse et qui fournisse aux publics des outils intellectuels à même de les soutenir dans la construction de discours multiples, négociables et contestables. Dans une perspective critique, voilà la ligne de mire de la littératie vidéoludique : une *conscience* du jeu vidéo.

JEU VIDÉO ET LUDOLITTÉRATIE

Les travaux d'Aranda *et al.* (2016) intègrent dans la littératie médiatique les jeux numériques, ainsi que tout aspect ludique du numérique, pour réfléchir à leur place dans la société et permettre aux joueurs – qu'ils soient jeunes ou adultes – d'atteindre un certain niveau de contrôle dans leur utilisation des médias ludiques. Ils argumentent en faveur du développement de ce qu'ils appellent une « ludolittératie[147] » en expliquant que

> les jeux et leurs pratiques sont un champ confus, superposé à des discours opposés et inconciliables qui servent à définir les jeux et à jouer à partir de positions idéologiques qui ne dépendent pas tant des caractéristiques formelles

---

[146] « *A lack of understanding is* […] *displayed when someone can only describe video games using formal arguments, grounding their decision solely on obvious features such as graphics or sound. The same applies to players who generalize their own experiences, thereby ignoring that different players approach and enjoy video games in different ways.* […] *Lastly, a naïve understanding can refer to the inability to consider how video games could serve other functions than entertainment.* […] *According to Idit Harel Caperton, video game literacy is necessary from a cultural perspective to realize the full potential of the medium, to stimulate children in their development, and to inform people how to understand and talk with designers in order to fully participate in (game) culture*.»

[147] James Paul Gee, dans son ouvrage *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* sorti en 2003, semble être le premier à associer le terme de littératie au domaine des jeux vidéo. Revendiquant que le jeu vidéo peut être un bon outil d'enseignement, il y étudie notamment les principes d'apprentissage dans les jeux vidéo (la personnalisation, la frustration plaisante, l'échec non punitif, des objectifs intermédiaires encourageants, l'encouragement de la collaboration, le mentorat…) et réfléchit à la manière dont ils pourraient être activés dans un environnement scolaire pour créer de nouvelles façons d'apprendre.

> ou dynamiques du jeu lui-même, mais plutôt des discours qui servent à les discuter (Aranda *et al.*, 2016 : 80, trad. personnelle[148]).

Leur proposition s'enracine dans les travaux de Zagal qui, aux côtés de Squire, fait figure de pionnier en matière d'éducation aux jeux vidéo. En effet, Zagal (2010 : 23) a défini trois composantes d'un projet de ludolittératie, qui sont aujourd'hui régulièrement citées : la capacité à jouer à des jeux, la capacité à comprendre les significations relatives aux jeux et la capacité à faire des jeux. Ce faisant, il a ouvert un débat sur l'importance de construire une pensée critique autour du jeu vidéo, que les chercheurs à sa suite ont tenté de saisir. Ainsi Aranda *et al.* (2016) répartissent-ils des axes de travail en ludolittératie selon les trois types d'activités qu'il a définis. Ces axes, synthétisés ci-dessous, répondent, selon eux, à des enjeux sociaux majeurs : assurer l'égalité des chances d'accès au jeu (à ses formes, à ses plateformes) ; comprendre les significations sociales, économiques et culturelles du jeu ; développer des compétences nécessaires dans la culture numérique contemporaine.

ACTIVITÉS	AXES DE TRAVAIL
Jouer aux jeux	▪ Identifier les formes ludiques. ▪ Comprendre les principes de la relation homme-machine. ▪ Manipuler les interfaces ludiques.
Comprendre les jeux	▪ Développer la pensée critique autour du jeu. ▪ Déconstruire les représentations du monde dans le jeu. ▪ Identifier les structures narratives. ▪ Décrire les mondes fictifs et les genres vidéoludiques.
Produire des jeux	▪ Développer des aptitudes techniques et créatives. ▪ Développer des aptitudes de communication.

Tableau 4 – Activités de la ludolittératie et habiletés liées selon Aranda *et al.* (2016)

En se fondant en partie sur les travaux de Zagal, Aranda *et al.* (2016) prolongent ainsi l'idée d'étudier le jeu vidéo en tant que langage[149] :

> On peut considérer les jeux vidéo comme un domaine sémiotique singulier. La capacité de décoder est analogue à la capacité d'accéder au « contenu ». Dans les jeux, être capable de décoder est donc analogue au fait de pouvoir jouer (Zagal, 2010 : 23, trad. personnelle[150]).

Le travail de « décodage » d'un jeu vidéo – nécessaire pour « comprendre » ce dernier – se manifeste à travers différentes opérations : l'expliquer et le décrire,

---

[148] « *Games and their practices are therefore a confusing field, superimposed with opposite and irreconcilable discourses that are used to define games and play from ideological positions that do not depend so much on the formal or dynamic characteristics of the game itself, but rather the discourses that are used to dis- cuss them.* »

[149] Voir note 135 pour une nuance apportée à ce positionnement théorique.

[150] « *We can consider videogames as a singular semiotic domain. The ability to decode is analogous to the ability to access the "content". For games, being able to decode is thus analogous to being able to play.* »

en discuter le contenu, le situer culturellement, l'interpréter ou encore débattre à son propos. Ces opérations se situent sur quatre niveaux distingués par Zagal (2010 : 24), et illustrés dans le tableau suivant :

1. Le contexte de la culture humaine (le sens du jeu se construit dans son statut d'artéfact inscrit dans une culture et dans son rapport à d'autres médias) ;
2. Le contexte des autres jeux (le sens du jeu se construit dans sa relation avec d'autres jeux) ;
3. Le contexte technique (le sens du jeu se construit dans l'horizon des possibles et selon les contraintes de son support) ;
4. Par la déconstruction et l'interprétation des ludèmes[151] (le sens du jeu se construit dans l'analyse de ses éléments constitutifs).

NIVEAUX	EXEMPLES DE QUESTIONS DE LUDOLITTÉRATIE
Contexte de la culture humaine	▪ Comment ce jeu vidéo prend-il part à une écologie narrative plus large (approche transmédiatique) ? ▪ Quel point de vue ce jeu vidéo donne-t-il de la société qu'il représente ? ▪ Quelle réflexion éthique ce jeu vidéo apporte-t-il à propos de cette question de société ? ▪ Comment le scénario de ce jeu vidéo remédie-t-il la structure narrative de ce roman ? ▪ Dans quel mouvement artistique ce jeu vidéo s'inscrit-il ? (ou comment les traits d'un tel courant artistique nourrissent-ils la direction artistique de ce jeu ?) ▪ Quelles pratiques culturelles gravitent autour de ce jeu ? (ou de quelles pratiques culturelles se fait-il le socle ?) ▪ Quels thèmes ce jeu partage-t-il avec d'autres médias ? ▪ …

[151] Le terme retenu par Zagal est « composantes » (*by deconstructing them and understanding their components* dans le texte original). Le terme « ludèmes » me semble rendre plus opérationnelle la définition que Zagal donne de ce niveau, qui consiste, selon lui, à déconstruire et à comprendre les éléments constitutifs d'un jeu et la manière dont ils interagissent. En effet, dans une approche morphologique du jeu vidéo, le ludème (un coffre, un objet à pousser, une arme, etc.) représente l'unité minimale d'un jeu vidéo. Il combine « une série de propriétés mécaniques régissant son fonctionnement dans le jeu, ainsi que des propriétés graphiques et sonores permettant sa représentation dans l'univers ludique » (Hansen, 2019 : 75). Plusieurs ludèmes peuvent former une « séquence » qui constitue une unité ludique (un niveau, par exemple), potentiellement narrative. Pris ainsi, le quatrième niveau d'analyse proposé par Zagal consiste à déconstruire un ludème ou une séquence de ludèmes pour voir comment les éléments ludiques interagissent et produisent du sens.

Contexte des autres jeux et formes ludiques	▪ Quels codes ludiques ce jeu vidéo partage-t-il avec d'autres formes de jeu ? ▪ Quelles conventions et mécaniques ces jeux vidéo partagent-ils ? ▪ Comment ces jeux participent-ils à une certaine normalisation des représentations du monde ? ▪ Comment les jeux vidéo d'une même franchise font-ils évoluer l'identité de cette dernière ? ▪ En quoi ce jeu a-t-il offert de nouvelles formes d'expérience que les productions qui lui sont postérieures ont tenté de reproduire ? ▪ …
Contexte technique	▪ Quelles interactions entre joueurs permet ce périphérique et dans quels buts ? ▪ Quelles contraintes techniques cadrent (ou amplifient) l'expérience du joueur dans ce jeu ? ▪ Quelles sont les limites du système dans la représentation du monde qu'offre ce jeu ? ▪ Quelles expériences particulières génèrent les propriétés pervasives de ce jeu ? ▪ …
Par la déconstruction et l'interprétation des ludèmes	▪ Quels sont les éléments constitutifs de ce jeu et comment se combinent-ils ? ▪ Comment ces ludèmes génèrent-ils des *patterns* que le joueur doit maîtriser ? ▪ Quelles mécaniques régissent ces ludèmes ? ▪ Comment des mécaniques familières au joueur se recombinent-elles pour modifier son expérience ? ▪ Quels sont les objectifs du joueur dans ce jeu ? ▪ De quoi l'agencement des niveaux de ce jeu est-il une métaphore ? ▪ Quelle représentation du monde est remédiée dans cette mécanique de jeu ? ▪ De quels messages ce personnage, à travers ses caractéristiques, est-il porteur ? ▪ Quelles représentations des genres circulent dans les rôles des personnages à travers les mécaniques qui leur sont assignées ? ▪ …

Tableau 5 – Exemples de questions de ludolittératie à partir du modèle de Zagal (2010)

Cet échantillon – non exhaustif – de questions étaie déjà l'intérêt d'une approche multidimensionnelle du jeu vidéo dans le cadre de la construction

d'une littératie qui lui serait spécifique. En effet, en interroger la conception, l'expérience vécue, les propriétés formelles, le rapport à d'autres jeux vidéo ou formes ludiques, les messages, la symbolique de ses éléments constitutifs, etc., de manière transversale et non isolée, permet d'éviter l'écueil de réduire l'analyse à un seul angle d'attaque qui en amenuiserait la portée discursive. De fait (et c'est souvent le cas), si c'est le jeu vidéo qui vient, en appui, illustrer un fait théorisé ou un savoir scientifique (même issu des *game studies*) – par exemple, aborder le procédé de la métalepse[152] à travers la *true ending** de ***Nier : Automata*** (PlatinumGames, 2017) –, on se situe alors dans le paradigme de l'éducation par les jeux vidéo (puisque le jeu sert à approcher une connaissance qui le chapeaute dans le dispositif mis en place). Or, éduquer aux jeux vidéo revient plutôt à poser la question suivante : que peut-on dire de (et faire dire à) ce jeu ? À cette fin, le parcours des contextes de la culture humaine, des autres jeux et formes ludiques et de la technique, ainsi que la déconstruction et l'interprétation des ludèmes dévoilent une kyrielle de prises à même d'alimenter la réponse à cette question. En effet, si « tout sujet-joueur jouant un jeu a maîtrisé et intériorisé une grammaire ludique où se formule sa connaissance du jeu » (Philippette, 2019 : dia. 9), ce qu'il manque le plus souvent à ce sujet-joueur, ce sont des prises sur le jeu qui lui permettent de donner corps à cette connaissance et d'en rendre compte.

Élargir à ce point le regard porté sur le jeu vidéo dans le domaine de la littératie complexifie forcément la finalité de cette dernière. Toutefois, cette difficulté se pose si l'on pense uniquement à la question des attendus (et donc des compétences terminales à développer), qui risquent fortement d'être très vite dépassés, tant les processus techniques et artistiques de l'industrie – et des créateurs – évoluent[153]. Dès lors, plutôt que de poser la question de ce qu'un individu éduqué au jeu vidéo *doit* faire, il s'agit plutôt de se demander ce que *peut* faire un sujet-(non-)joueur éveillé aux enjeux de l'éducation aux jeux vidéo. Néanmoins, il convient de veiller à ne pas faire du jeu vidéo une nébuleuse égarée dans un réseau de sens qui l'imprécriserait. J'apprécie beaucoup à ce titre la proposition de Serdane et Siegel (2014) qui envisagent le jeu vidéo comme un « hypermédium ». De leur point de vue, le jeu est un média parce qu'il

---

[152] La métalepse est une figure de transgression narrative qui « souligne la manière dont des niveaux narratifs normalement étanches se retrouvent alors reliés, allant jusqu'à l'interpénétration du monde raconté et du monde depuis lequel on raconte » (Allain, 2018 : paragr.1). Par exemple, dans ***Metal Gear Solid*** (Konami, 1998), le personnage de Psycho Mantis s'adresse directement au joueur et le force à manipuler ses périphériques de jeu (par exemple, il doit changer le port de sa manette pour contrer le *boss*). Dans *Nier : Automata*, le joueur devient, à un moment du jeu, acteur de la diégèse et peut intervenir dans la progression d'autres joueurs.

[153] Il faut aussi tenir compte du fait que la culture vidéoludique corresponde à un espace quasi infini d'interactions entre les individus et qu'il constitue ainsi un lieu de débat : qu'il s'agisse alors de contribuer à la justice sociale, de faire preuve d'empathie, d'agir en tant que mentor, de lutter activement et de manière critique dans des controverses, etc., tous ces modes de participation nécessitent des prises sur des contextes qui sont forcément singuliers et que seule une conscience éclairée peut approcher de façon avisée et citoyenne.

communique et transporte des données ; il s'agit également d'un hypermédia car il incorpore, met en abyme et prolonge d'autres médias et activités médiatiques. En même temps, on peut le considérer comme un médium puisqu'il assure une fonction de transmission :

> Le médium assure la survie du message : il est un moyen mnémotechnique, dans lequel s'inscrivent les arts. […] L'œuvre contient dans son médium plastique la marque d'une technique comme la trace idéologique de l'outil mais elle comporte aussi les aspirations du concepteur comme sujet culturel, traversé par les tensions d'une époque. Considérer et s'approprier le jeu vidéo comme un médium permet de l'inscrire dans des intentions nouvelles, à la fois dans celle d'une transmission générationnelle faisant apparaître la complexité de sa dynamique et de ses possibles, mais aussi dans des qualités artistiques plastiques qui ne peuvent être révélées que dans les mains de certains concepteurs (Serdane et Siegel, 2014 : 137).

Toutefois, le jeu vidéo articule plusieurs formes de médiums à l'instar de l'image, de la mécanique, de la caméra, du son, etc., qui forment un « ensemble signifiant, cohérent, émotionnel, celui du message forgé et construit suivant l'intention de son concepteur inscrite dans les valeurs de son époque » (Serdane et Siegel, 2014 : 138) : il peut ainsi être approché et apprivoisé en tant qu'hypermédium, une « argile à plusieurs mains » (*ibid.* : 140) que le joueur contribue d'ailleurs à façonner. Cette prise en compte du jeu vidéo comme hypermédium rend dès lors pertinente la trajectoire de notre regard à travers les différents niveaux décrits ci-dessus, puisqu'elle envisage l'exploration du jeu vidéo sous ses coutures formelles et expérientielles et dans la multitude de contextes où il s'inscrit.

Ce positionnement théorique est l'occasion de surpasser l'une des limites identifiées par Buckingham et Burn (2007 : 327) concernant l'éducation aux jeux vidéo : la seule prise en considération de la dimension représentative des jeux – qui est l'apanage des procéduralistes – n'en offre, au mieux, qu'un compte rendu partiel, loin de saturer les discours qui peuvent être produits à partir de nos expériences vidéoludiques. De même, se limiter à une culture fonctionnelle et logicielle qui consisterait à apprendre à utiliser les commandes de jeu de manière efficace, à s'orienter dans les menus, à équiper un personnage selon l'objectif d'un niveau, etc., reviendrait, d'une part, à normaliser les façons de jouer ; d'autre part, à réduire la connaissance des jeux à un « savoir bien jouer ». Pour les auteurs, la ludolittératie implique plutôt l'acquisition d'un métalangage[154] à même de soutenir une approche réflexive de l'hypermédium[155] qui, bien au-delà de compétences particulières, met à la disposition des publics

[154] Chez Buckingham et Burn, la notion de métalangage se rapproche de celle de compétence culturelle proposée par Bourdieu : « une œuvre d'art n'a de sens que pour celui qui possède la compétence culturelle, c'est-à-dire le code dans lequel elle est codée » (Bourdieu, 1984, cité par Buckingham et Burn, 2007 : 346).
[155] Décloisonnant les littératies, la notion d'hypermédium invite à emprunter une perspective de translittératie, c'est-à-dire d'articulation et d'hybridation de certaines formes de littératie (Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014) qui permettent d'étendre la construction d'un métalangage aux multiples dimensions du jeu vidéo.

les outils nécessaires à un cadrage critique sur leurs propres expériences. En ça, de nouveau, l'approche multidimensionnelle d'une littératie vidéoludique ouvre des horizons intéressants : elle n'isole pas la réflexion dans l'écologie médiatique des jeux vidéo puisqu'elle met cette dernière en relation avec d'autres domaines médiatiques avec lesquels elle interagit.

Toutefois, ces dimensions prennent peu en compte l'émotion humaine et le ressenti du joueur, qui sont pourtant des composantes essentielles de l'expérience vidéoludique. Pour combler ce manque, l'approche de Raphaël Koster (2013) est très intéressante pour étendre la dimension culturelle du jeu vidéo :

> Nous n'entendons pas « culture » ici, au sens de « culture savante » ou de « culture populaire » : […] il s'agit d'ensembles de « manières d'être au monde », plutôt que de « compétences » qui traduiraient différents accès sociaux aux pratiques culturelles. […] Il s'agit de faire valoir que le plaisir ludique, né d'impressions et de sensations personnelles renvoie à des représentations sociales partagées, nourries de « motifs culturels » […] donnant sens à des manières d'être au monde. […] Le plaisir ludique se comprend ainsi comme un ressenti d'ordre culturel et non pas seulement comme une sensation propre à divertir l'individu ou à l'exalter dans des états de transe anomique. (Koster, 2013 : 300-302).

Ainsi, si l'expérience vidéoludique reste cadrée par des règles – posées par la dimension technique du jeu – que le joueur peut se réapproprier en leur appliquant un pouvoir d'intervention effectif dans des pratiques telles que le *speedrun* ou le *theorycrafting*, elle se singularise aussi lorsque ces règles sont passées au prisme des sensations personnelles du joueur. C'est d'ailleurs là que se joue, selon Koster (2013), l'éveil d'une sensibilité culturelle au jeu vidéo.

La question affective peut également être abordée dans le contexte technique et par la déconstruction et l'interprétation des ludèmes. C'est notamment la thèse défendue par Aubrey Anable (2018) qui considère les jeux vidéo comme des systèmes affectifs. Tandis que les jeux ont gagné en complexité émotionnelle, elle déplore que la cognition et l'affect aient été disjoints par l'approche procéduraliste, qu'elle cherche alors à nuancer :

> En nous focalisant sur l'interactivité et le code, nous avons perdu certains outils essentiels pour analyser l'importance des jeux vidéo en tant que représentations et la façon dont ils sont liés aux subjectivités contemporaines (Anable, 2018 : xiv, trad. personnelle[156]).

Elle définit l'affect comme un agrégat de forces qui circulent entre les individus – ou entre un individu et une chose – et qui influencent nos états émotionnels. Ces derniers se dévoilent sur une interface-frontière (une manette, un écran tactile, etc.), au moment où un contact ou une transmission a lieu. Rapporté au

---

[156] « *In the focus on interactivity and code, we have lost some critical tools for analyzing how video games matter as representations and how they are bound up with contemporary subjectivities.* »

domaine des jeux vidéo, l'affect implique une forme de relation du joueur (tant son corps que sa pensée) aux propriétés esthétiques et narratives du jeu, ainsi qu'aux mécaniques ou encore aux périphériques de ce dernier. Pour Anable (2018), c'est dans cette relation que se construisent les représentations de ce qui est joué. Ainsi, puisque le corps, l'écran (ou le périphérique) et le code partagent un même circuit affectif, le contexte technique génère une expérience sensuelle qui contribue à l'émotion ressentie. C'est par ce circuit que se joue, par exemple, l'expérience du deuil dans ***Brothers : A Tale of Two Sons*** (Starbreeze Studios, 2013), lorsque le joueur se retrouve privé de l'utilisation du *stick* gauche de la manette, lequel servait à piloter l'aîné des frères avant qu'il ne perde la vie, tandis que le *stick* droit continue de faire progresser le cadet esseulé. Dans une telle configuration, l'affect lie le code, le corps et le message : tout en convoquant la sensibilité du joueur, il génère un sens et une expérience au-delà de la dimension représentative du code et permet de saisir les homologies entre les actions du corps du joueur, les effets de la mécanique de jeu et les messages construits et véhiculés par l'articulation des ludèmes. La proposition d'Anable permet à cet effet de dépasser l'impasse dans laquelle se coincent parfois les *games studies*, tiraillées entre la perspective de l'objet et celle du sujet :

> Considérer un jeu vidéo comme un système affectif implique de résister à l'idée de situer des propriétés comme l'image, le son et les sentiments dans une expérience de réception purement subjective ou comme la propriété exclusive d'un texte, et de les situer plutôt dans l'espace intermédiaire et intellectuellement chargé qui se trouve entre les deux (Anable, 2018 : xiii, trad. personnelle[157]).

L'intégration de cette perspective dans un projet d'éducation aux jeux vidéo n'a évidemment pas pour intention d'amener les publics à justifier leurs émotions sous couvert d'une analyse critique du jeu exploré, qui désincarnerait les forces en présence. Il s'agit plutôt, d'une part, de se nourrir des émotions vécues par les participants pour approfondir le discours construit autour du jeu et comprendre comment elles sont attisées ; d'autre part, de les éveiller dans ce circuit complexe afin de leur offrir de nouvelles prises qui peuvent amplifier leurs expériences vidéoludiques. Envisagées selon cette théorie[158], les émotions semblent ainsi correspondre à de puissants vecteurs de discours sur les jeux vidéo et, bien qu'elles convoquent forcément l'expérience singulière du joueur, elles ne s'affranchissent pas pour autant d'une réflexion autour des propriétés formelles du jeu : au contraire, elles s'y raccrochent.

---

[157] « *Identify a video game as an affective system means resisting locating properties like texture, tone, and feelings in a purely subjective experience of reception or as the exclusive property of a text, and instead locating them in the slippery and intellectually fraught place in between.* »

[158] Il faut préciser que cette théorie a, dans le travail d'Anable, une dimension politique. En effet, dans son livre *Playing with Feelings : video games and affect*, l'auteure mobilise le concept d'affect pour réviser la position de la femme dans l'histoire du médium vidéoludique et interroger la place de la culture *queer* dans celle du jeu vidéo.

UNE MATRICE POUR LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

Ce balisage théorique met au jour une série de repères pour appréhender la littératie vidéoludique en tant que cadre de travail qui soutient la construction d'activités d'éducation aux jeux vidéo. Pour en proposer une définition conceptuelle dérivée du cadre proposé par Fastrez (2010), la littératie vidéoludique recouvre ainsi un ensemble d'activités articulées et non figées qui éveillent chez les individus une conscience du jeu vidéo à même de les faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain.

Je précise que l'objectif n'est pas de participer à une inflation du concept de littératie dont les multiples vocables (*information literacy*, *internet literacy*, *digital literacy*, *visual literacy*, *data literacy*, etc.) semblent aujourd'hui opérer un découpage très segmenté des besoins en apprentissage : il s'agit, ici, de contribuer au domaine de la littératie médiatique en proposant des outils et un cadre réflexif pour penser la construction d'un projet d'éducation aux jeux vidéo.

Sur base de la revue de la littérature qui vient d'être effectuée, nous pouvons tout d'abord identifier trois domaines d'activité de la littératie vidéoludique. Le premier est celui du « *jouer* », où le sujet-joueur manipule l'interface du jeu, en expérimente les mécaniques et en explore l'univers. Il faut ici entendre le joueur comme une entité large qui peut désigner celui qui joue, celui qui regarde jouer[159] ou celui qui crée un jeu. Pour Davidson (2011 : 1, trad. personnelle[160]), « la meilleure façon de vivre et de comprendre un jeu est d'y jouer ». Il compare le jeu vidéo à une scène théâtrale sur laquelle se produisent les joueurs : cette scène offre un contexte d'expérience dont les acteurs explorent l'interactivité à travers une série de performances improvisées ou planifiées selon leur expertise ou les dispositions dans lesquelles ils jouent. Prensky (2002) note que l'activité « jouer » implique des apprentissages à plusieurs niveaux, synthétisés dans le tableau ci-dessous.

NIVEAUX	CONTENUS
Comment ?	Dans un temps limité et selon des objectifs particuliers, les joueurs apprennent à gérer et à exploiter simultanément une masse de données réparties dans plusieurs sources d'informations. Ce niveau assure le fonctionnement du jeu.

[159] La pratique spectatorielle d'un jeu vidéo peut être entendue comme forme de jeu. On appelle d'ailleurs « jeu secondaire » le fait de jouer (c'est-à-dire prendre un plaisir ludique) sans directement interagir avec le jeu mais en observant quelqu'un d'autre jouer, en présentiel, en différé ou en ligne (Delbouille, 2019). Dans cette posture, le joueur-spectateur peut notamment aiguiller les décisions du joueur.

[160] « *…the best way to experience and understand a game is to play it.* »

Quoi ?	Les joueurs apprennent à maîtriser les mécaniques de jeu : ils comprennent les règles qui les gouvernent, en apprivoisent les possibles et en éprouvent les contraintes.
Pourquoi ?	Les joueurs comprennent l'intérêt d'apprendre les règles du jeu : ils les intériorisent et les traitent pour construire, à force de persévérance, des stratégies. Ce faisant, ils remettent de l'ordre dans le chaos des informations du jeu (notamment en établissant une relation de cause/conséquence entre elles).
Où ?	Les joueurs se familiarisent avec l'univers vidéoludique exploré et les valeurs qu'il représente. En contact – souvent implicite – avec les idées des développeurs, ils en saisissent la portée métaphorique qui décrit le réel. En outre, les joueurs s'identifient aux personnages qu'ils incarnent et s'intègrent aux cultures (monde fictionnel, communauté de pratiques, etc.) qu'ils colonisent.
Et si ?[161]	Dans l'univers vidéoludique exploré, les joueurs apprennent à prendre des décisions fondées sur des valeurs et des principes moraux[162]. Leurs choix sont notamment orientés par leurs émotions.

Tableau 6 - Les 5 niveaux d'apprentissage dans un jeu vidéo selon Prensky (2002, trad. et synthèse personnelles)

Passé au prisme de la littératie envisagée selon Fastrez (2010), le « jouer » peut se décliner en deux sous-activités : le « *jouer-explorer* », forme de jeu libre où le joueur découvre et expérimente les possibilités ludiques que le jeu met à sa disposition, ou le « *jouer-rechercher* », forme de jeu orientée où le joueur recherche une information précise. Cette distinction est intéressante pour appréhender l'intégration du jeu vidéo à l'école et la construction d'activités pédagogiques qui le mobilisent : même si je reviendrai plus tard sur cette distinction, retenons déjà ici qu'en mode « jouer-explorer », les apprentissages repris ci-dessus sont singularisés par le parcours du joueur et la manière dont il appréhende personnellement le jeu. En revanche, en mode « jouer-rechercher », les apprentissages sont orientés, voire forcés par un médiateur (ou une force extérieure) : ce dernier crée des conditions en vue que l'audience

[161] « *When/Whether* » dans le texte d'origine.
[162] Pour atténuer les débats alarmistes sur la culture vidéoludique, Prensky précise que les jeux vidéo véhiculent aussi des valeurs positives. Le jeu ***Undertale*** (Toby Fox, 2015) est un exemple intéressant : le système de combat propose notamment au joueur des options qui permettent de résoudre les confrontations de façon pacifique. Les choix effectués affectent alors profondément le jeu dont les expériences croisées permettent de produire une série de discours sur l'attitude ludique.

construise certaines connaissances et/ou appréhende le jeu d'une façon qu'il a peu ou prou prédéterminée[163].

Le second domaine d'activité est celui de l' « *interpréter* », où le joueur va donner sens à ce qu'il joue. L'interprétation est à la fois un acte de réception (le joueur décode le système formel du jeu et en éprouve la dimension affective) et de (co)création (le joueur attribue du sens à ce système ou le négocie, seul ou avec d'autres). Toutefois, elle ne différencie pas ces deux actes mais les fond plutôt l'un dans l'autre en une activité qui correspond à « un entre-deux : entre production et reconnaissance, entre information et communication, entre élucidation et création » (de La Broise, 2001 : 1). À ce titre, l'interprétation est donc

> un processus dynamique par lequel un sens est donné à une représentation ou un ensemble de représentations devenues signes. Processus dynamique, elle sert de relais entre le système formel du jeu et le sens du jeu nécessairement interprété par un joueur faisant partie d'une culture. Grâce à l'interprétation, le sens se transforme constamment [...et] n'est jamais fixé une fois pour toutes (Bonenfant, 2015 : 28-29).

À travers cette définition, l'interprétation se rapproche d'une activité de médiation culturelle. En effet, elle « n'est pas transmission d'un contenu préexistant : elle est production du sens en fonction de la matérialité du support, de l'espace et des circonstances de réception » (Caune, 2000 : 9). Ainsi, au-delà de la capacité du joueur à recevoir et à chercher l'information, il s'agit d'assumer l'idée qu'il est également producteur de sens et, qu'à ce titre, il peut lui-même construire son parcours d'interprétation à travers les informations inscrites dans les jeux explorés :

> Chacun de nous construit sa propre mythologie personnelle à partir de bribes et de fragments d'information extraits du flux médiatique et transformés en ressources grâce auxquelles nous donnons sens à notre vie (Jenkins, 2014 : 23).

Par ailleurs, deux joueurs interprèteront différemment un même jeu selon les ressources culturelles qu'ils activent dans le traitement des informations qui y circulent. Tout en invitant à « penser la circulation des représentations sur un autre mode que celui de la séparation entre des univers sociaux différents, comme par exemple, les pôles de la production et de la réception » (Le Marec, 2001 : 2), la pratique interprétative d'un jeu vidéo ne consiste pas à en reconstituer, morceau par morceau, un récit enchâssé ou à produire un récit

[163] Pour donner un exemple de « jouer-rechercher », on peut imaginer un dispositif pédagogique au cours duquel l'enseignant demanderait aux élèves de parcourir le jeu *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* pour y retrouver les références à la faïence Jōmon, ou encore d'explorer le récit de *Journey* en l'envisageant comme un hypertexte du mythe de Sisyphe.

purement vidéoludique[164] (Arsenault, 2006) : elle construit plutôt un discours intermédiaire à son propos.

Le troisième domaine, celui du « *conceptualiser* », renvoie à la conceptualisation de jeux et, plus précisément, à la mobilisation des langages du jeu vidéo pour concevoir des systèmes qui communiquent de l'information et contextualisent des expériences. Pour prolonger la métaphore de Davidson (2011), si le jeu vidéo était une pièce de théâtre, son auteur serait l'artiste qui en recherche les effets dramatiques. La création relève ainsi d'une forme d'orchestration de l'expérience mais loin d'être des marionnettes, les joueurs impriment leurs propres marques d'intervention dans les jeux qu'ils explorent. Par ailleurs, la création vidéoludique n'implique pas forcément une audience : elle peut relever de l'intime, comme outil d'expression, comme exutoire ou comme loisir. Elle n'est pas non plus forcément logicielle : entre papiers griffonnés par des aplats d'idées et documents conceptuels, la création ne se restreint pas à la programmation ; elle est aussi recherche, écriture, planification, gribouillage, etc. Pour Caperton (2010) qui étend les travaux de Gee, la modification et la conception de systèmes ludiques dans un environnement scolaire participent au développement de la culture numérique des jeunes. Il pose d'ailleurs l'hypothèse que la création peut soutenir une meilleure compréhension du jeu :

> Le jeu est comme la « lecture » et […] la création de jeux est comme l' « écriture », en ce sens qu'ils doivent être présentés aux apprenants main dans la main dès le plus jeune âge. On apprend à mieux lire et de manière plus critique en apprenant l'écriture créative et, inversement, on apprend à mieux écrire et de façon plus créative en lisant et en analysant le symbolisme des livres et des genres. Le fait de négliger la relation mutuellement constitutive entre la lecture et l'écriture rend un mauvais service à l'objectif de toute éducation à la lecture et à l'écriture (y compris à la ludolittératie) (Caperton, 2010 : 9, trad. personnelle[165]) .

J'ai déjà nuancé le parallèle établi avec la lecture et l'écriture et la place de la création dans le champ de l'éducation aux médias. Pour ces mêmes raisons et parce que les questions de programmation logicielle et de développement technologique ne font pas partie de mon champ d'expertise, le domaine « *conceptualiser* » traitera dans ce travail des activités de conceptualisation en amont de l'exécution logicielle. Plus spécifiquement, j'explorerai les « agirs créateurs » qui arc-boutent la création vidéoludique et en révèlent les opérations réflexives.

---

[164] Étudiant la narration dans les jeux vidéo, Arsenault (2006) distingue le récit enchâssé, c'est-à-dire le récit prédéfini et écrit par les concepteurs, du récit vidéoludique, à savoir le récit produit et infléchi par les actions du joueur au sein du jeu (Arsenault, 2006).

[165] « *…game-playing is like "reading" and game-making is like "writing" in that they must be introduced to learners hand-in-hand from a young age. One learns to read better and more critically by learning creative writing and, conversely learns to write better and more creatively by reading and analyzing the symbolism in books and genres. It does a disservice to the aim of any literacy education (game literacy included) to overlook the mutually constitutive relationship between reading and writing.* »

Pour Danièle Boutet (2018), qui interroge la création artistique, les agirs créateurs sont ce qui donne corps à la subjectivité du créateur : ils constituent des modes d'énonciation d'idées toujours empreints d'un caractère et d'un esprit uniques. Leur inspection permet, d'une part, au créateur d'étendre le panel de pratiques créatives qu'il peut appliquer dans l'*in vivo* de ses jeux ; d'autre part, au joueur d'accéder au « monde de sens et de savoirs qui se déploie autour des œuvres » (Boutet, 2018 : 299) et de saisir les modes d'expression au creux de l'hypermédium vidéoludique. Dès lors, en réponse au constat de l'analphabétisme procédural posé dans la problématisation de cette thèse, plutôt que de viser la dimension exécutive de la création, la littératie vidéoludique que je propose comme cadre de travail envisage plutôt la conscience créatrice. C'est là sans doute renoncer à donner la priorité à l'écriture du code – pourtant chère à l'actualité du monde scolaire et à ses politiques… – pour d'abord approcher sa dimension poétique et expressive, qui me semble fondamentalement correspondre à un prérequis, souvent oublié, de la programmation[166] :

> Nous croyons que les humains font de l'art pour se donner des expériences qui transcendent la sphère limitée de la réalité ordinaire. Et ne nous y trompons pas, c'est parce que nous sommes capables de cette transcendance que nous pouvons évoluer, en tant que personnes et en tant qu'espèce : transcender l'immédiat et le visible pour aller derrière, au-delà, dans les espaces et les temps de l'imaginaire, et en ramener le nouveau dont sera faite la suite de soi et du monde. La mise en œuvre de l'imaginaire (imaginer l'autre, imaginer le futur, imaginer le possible et l'impossible, imaginer le sens...) est la fonction millénaire des arts et des littératures ; personnellement, nous n'en voyons pas d'autre (Boutet, 2018 : 305-306).

Ensuite, au croisement de ces domaines d'activité (jouer, interpréter, conceptualiser), nous pouvons distinguer quatre dimensions de l'activité vidéoludique (culturelle, transludique, systémique, sémiotique). La *dimension culturelle* interroge la place du jeu vidéo dans un ensemble plus vaste d'œuvres culturelles (ses rapports intertextuels, architextuels, métatextuels,

[166] Je ne dis pas pour autant que l'apprentissage et l'enseignement du code informatique à l'école sont dénués d'intérêt, bien au contraire, surtout dans une culture où « le code informatique fait exploser la bulle ésotérique des initiés et envahit progressivement la sphère publique » (Ben Henda, 2016 : 2). Je renvoie à ce titre aux travaux de Ben Henda (*ibid.*) pour un argumentaire convaincant – malgré une survalorisation des effets supposés des *serious games* et un attachement peu nuancé au concept de *digital natives* –, notamment autour de l'idée que « la valeur réelle du codage pour les enfants n'est pas dans la maîtrise des outils, mais plutôt dans l'internalisation des méthodes d'analyse et dans les processus de pensée critique qui sont à la base d'une meilleure éducation pour créer le changement ». Il me semble toutefois que cet apprentissage doit épouser une approche pédagogique graduelle qui décloisonne l'activité de codage de sa fonction exécutive et envisage son potentiel expressif. De même, je n'entends pas que tout programmeur de jeu vidéo doit forcément maîtriser chaque rouage de ce potentiel expressif : son travail est à cet effet mêlé à celui d'autres acteurs de l'industrie comme le *game designer* ou le *narrative designer*. Finalement, ce qui importe, c'est de tenir compte de la multidimensionnalité du code et du codage.

hypertextuels ou paratextuels[167]) ou dans une écologie narrative plus large. Elle envisage la portée éthique des actions du joueur et/ou les rapports au monde qu'elles sous-tendent. Son exploration traite aussi des questions de justice sociale (qui est marginalisé, investi de pouvoir, délaissé, valorisé, etc. ?) et s'intéresse aux pratiques culturelles en marge ou au sein des univers vidéoludiques. Elle épingle les procédés d'influence sur le joueur et cherche aussi à établir des rapports entre des situations de jeu et des situations de vie. Elle vise à détecter les points de vue qui circulent dans les choix ludiques et artistiques tout en les confrontant à ceux qui manquent. Plus globalement, elle produit un discours sur l'industrie du jeu vidéo et réfléchit sur les identités autour de la figure du joueur.

La *dimension transludique* permet de penser les propriétés et les conventions d'un jeu en les confrontant à celles d'autres jeux (qui ne sont pas forcément des jeux vidéo), afin d'identifier des emprunts, des codes communs, des divergences ou des forces d'influence. Elle interroge également les apprentissages qu'une forme ludique investit ou réinvestit. De même, elle envisage les significations produites par les modifications apportées à une même franchise. Par exemple, comme l'illustre l'image ci-dessous, dans ***Pokémon Épée*** et ***Pokémon Bouclier*** (Nintendo, 2019), la nouvelle apparence du Pokémon Corayon produit un discours implicite sur l'état alarmant des récifs coralliens : à gauche, on aperçoit son apparence dans les versions antérieures aux épisodes *Épée* et *Bouclier* (Corayon, souriant, était alors de type « eau » et « roche ») ; à droite, sa nouvelle apparence le montre attristé et décoloré (il est à présent de type « spectre »).

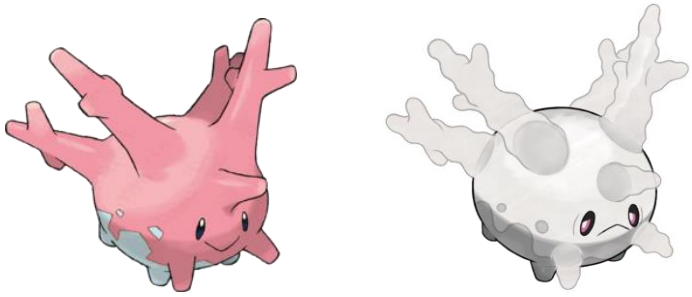


Figure 18 – Variations de l'apparence du Pokémon Corayon.

Dans le pokédex* du jeu qui répertorie les créatures capturées, la description du nouveau Corayon est la suivante : « il s'agit d'un Corayon mort il y a longtemps à cause d'un changement brutal de l'environnement. Il vole l'essence vitale des

[167] Parmi les relations transtextuelles (Genette, 1982), l'intertextualité renvoie à une relation de coprésence entre plusieurs textes (un emprunt, une citation, un *crossover**, etc.), l'hypertexte à une relation de transformation (une parodie, une adaptation, etc.). Un architexte désigne un ensemble dont relève chaque texte singulier (un genre spécifique, un type de discours, etc.). Un métatexte est un discours produit à propos d'un texte (la critique d'un jeu vidéo, par exemple). Le paratexte correspond aux éléments péritextuels (éléments présents dans l'objet vidéoludique comme sa jaquette ou un *making-of* intégré) ou épitextuels (éléments extérieurs au texte comme une bande-annonce) qui entourent le texte.

gens avec ses branches »[168]. Par ailleurs, un même jeu peut voir ses attributs varier d'une localisation à une autre pour des motifs culturels et/ou politiques (Niko, 2009). Par exemple, comme le montre l'image ci-dessous, la version occidentale de ***World of Warcraft*** (Blizzard, 2004) a été adaptée pour le territoire chinois : les ossements ont été remplacés par des sacs de riz et de la chair[169].



Figure 19 - Captures du jeu *World of Warcraft* (version occidentale à droite vs. version chinoise à gauche).

La *dimension systémique* se réfère à l'utilisation opératoire et réflexive du joueur (c'est-à-dire sa capacité à jouer au jeu et à en comprendre le fonctionnement) et observe en vase clos le circuit affectif constitué par le corps du joueur, l'interface et le code. Elle interroge le fonctionnement technique (les contraintes, les possibles), l'interface et les affordances[170] du jeu. À ce titre, elle envisage les procédés techniques comme des outils d'exposition de l'information (Norman, 1993), définit un certain rapport au temps et à l'espace et observe la manière dont sont paramétrées les boucles de *gameplay*[171] et les apprentissages qu'elles impliquent. Cette dimension n'est jamais totalement figée puisque des mises à jour réalisées par des développeurs (ou des transformations appliquées par des joueurs) peuvent la modifier. De même, la dimension systémique

---

[168] Au fil des épisodes, la franchise vidéoludique *Pokémon* assume un discours écologique plus marqué, surtout depuis la sortie des épisodes *Blanc* et *Noir* en 2010 où, dans un manichéisme plus nuancé, les antagonistes (des membres de l'équipe Plasma) luttent pour la libération des pokémons exploités par les humains.

[169] La Chine exerce un bridage très strict sur les jeux vidéo, davantage lorsqu'il s'agit de jeux développés en dehors de ses frontières, et les règles en matière de censure (qui relèvent notamment du ministère de la culture) sont relativement floues. Par ailleurs, il est souvent difficile d'identifier si certaines « adaptations », comme celle de *World of Warcraft*, procèdent d'un acte de censure effectif ou d'un excès de prudence de certains exploitants qui souhaitent augmenter leurs chances de percer dans le territoire chinois, particulièrement lucratif.

[170] Hock-Koon (2012) définit l'affordance comme la possibilité de réalisation d'une action lorsque les propriétés d'un objet et les capacités d'un utilisateur s'accordent. Dès lors, il est possible d'entraver une affordance ou d'en créer de nouvelles en modifiant les propriétés de l'objet. De même, l'utilisateur peut exploiter de nouvelles affordances en acquérant de nouvelles capacités. Par ailleurs, la difficulté de réalisation d'une action peut dépendre des capacités de l'utilisateur, une même action pouvant être réalisée grâce à plusieurs affordances.

[171] S'intéressant aux moteurs de l'apprentissage au cœur du *gameplay*, Cook (2012) définit la boucle de gameplay en quatre étapes : l'action correspond à l'action effectuée par le joueur (appuyer sur la touche A) ; les règles renvoient aux transformations à l'intérieur du jeu (après avoir appuyé sur le bouton A devant un coffre, celui-ci s'ouvre) ; les rétroactions sont les feedbacks sensoriels reçus par le joueur (il entend et voit le coffre s'ouvrir ; il sent la manette vibrer, ce qui alimente le suspense de la découverte du contenu) ; le modèle correspond à l'intégration d'un schème cognitif (il sait qu'en appuyant sur la touche A devant un coffre, celui-ci va s'ouvrir).

n'appréhende pas uniquement l'aspect formel du jeu : elle inclut également l'analyse de la façon dont les joueurs se saisissent des mécaniques du jeu et de la manière dont celles-ci provoquent des expériences émotionnelles.

Enfin, la *dimension sémiotique* envisage le jeu vidéo comme un système de signes manipulés, interprétés et fabriqués, duquel émane un ensemble de significations. Cette dimension interroge ainsi le sens des ludèmes à partir de leurs propriétés et des séquences dans lesquelles ils s'insèrent.

Ces domaines d'activité et ces dimensions peuvent être croisés dans une *matrice* qui déploie un espace de travail pour la littératie vidéoludique. Cette matrice, représentée ci-dessous, offre un cadre conceptuel puissant pour penser et construire des activités d'éducation aux jeux vidéo : non seulement elle permet d'intégrer et d'articuler tous les enjeux de l'éducation aux jeux vidéo présentés jusqu'ici, mais elle investit aussi potentiellement toutes les facettes de l'hypermédium vidéoludique. Ce faisant, plutôt que de fermer l'offre pédagogique sur des prescriptions et des attendus spécifiques, elle ouvre une infinitude de possibles que les praticiens doivent à présent investir. En même temps, elle reste ouverte à tout nouvel apport des *game studies* qui viendrait éclairer une ou plusieurs dimensions de l'un ou l'autre domaine d'activité, tout comme elle peut questionner de nombreuses œuvres ou technologies vidéoludiques, déjà parues ou à venir.

		DIMENSIONS			
		Sémiotique	Systémique	Transludique	Culturelle
ACTIVITÉS	Jouer				
	Interpréter				
	Conceptualiser				

Tableau 7 – Matrice de la littératie vidéoludique

Tout comme le modèle en ludolittératie de Zagal (2010), les dimensions de cette matrice sont englobantes, c'est-à-dire que la dimension culturelle englobe la dimension transludique, qui elle-même contient la dimension systémique et dont la dimension sémiotique est tributaire (d'une part, parce que le sens d'un jeu ne peut se révéler totalement à un joueur qui n'y joue pas ; d'autre part, car l'information n'apparait pas au joueur, même à son insu, tant que les outils

techniques du jeu ne l'exposent pas[172]). Cette inclusion implique, pour chaque domaine d'activité, la possibilité de construire une réflexion qui progresse selon deux modèles :

1. Un modèle [micro > macro], en partant des éléments constitutifs d'un jeu vers leur portée culturelle ;
2. Un modèle [macro > micro], en partant d'une problématique culturelle vers les éléments constitutifs d'un jeu qui l'alimentent.

Ces modèles sous-tendent que la seule analyse des niveaux sémiotique et systémique n'épuise pas les discours qui peuvent être produits autour des jeux explorés, tout comme l'étude de leur dimension culturelle ne suffit pas pour contribuer à une compréhension plus fine des œuvres vidéoludiques. Les domaines d'activité, en revanche, ne s'imbriquent pas aussi naturellement : on peut, par exemple, jouer sans chercher à interpréter le sens du jeu ou à le transformer (par le *modding*, par exemple). De même, il est possible de créer des mécaniques de jeu sans que celles-ci produisent nécessairement un discours critique sur la société que le joueur est invité à reconstruire. Néanmoins, ces domaines peuvent être interconnectés dans une variété de situations. Pensons, par exemple, aux sessions de *playtesting** au cours desquelles les moments de jeux vécus par les joueurs influencent la progression ou la révision du processus créatif, ou encore à des jeux où jouer revient à créer, à l'instar de ***Super Mario Maker 2*** (Nintendo, 2019) ou ***Dreams*** (Media Molecule, 2020). De même, un sujet-joueur qui propose un *let's play* au cours duquel il partage sa compréhension du récit du jeu se situe à la fois dans le « jouer » et l' « interpréter »[173].

OPÉRATIONNALISATION DE LA MATRICE DE LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

♫ Tales of Berseria – Burn (Flow)

Puisque la littératie vidéoludique recouvre un ensemble d'activités articulées et non figées qui éveillent chez les individus une conscience du jeu vidéo à même de les faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain, l'opérationnalisation de la matrice présentée plus haut repose sur l'identification de ces activités et leur traduction en pistes pédagogiques concrètes.

---

[172] Du moins, en situation de jeu, puisqu'il est toujours possible de se renseigner à propos d'un jeu vidéo sans forcément y jouer ou d'utiliser certains logiciels pour en examiner les entrailles. Je pars toutefois du principe qu'une éducation aux jeux vidéo peut difficilement se départir de l'activité d'y jouer.

[173] On pourrait également dire qu'il se situe dans le « conceptualiser » puisqu'il produit un *let's play* interprétatif. Toutefois, je considère ce dernier comme un paratexte et comme une pratique ludique qui supportent, encadrent et mobilisent l'activité « interpréter ». Ce statut peut évidemment être discuté mais dans les limites de ce travail, comme expliqué précédemment, je réserverai le domaine « conceptualiser » à la conceptualisation et aux agirs créatifs.

Un axe de travail aurait pu consister à identifier, pour chaque croisement de la matrice, des outils conceptuels et méthodologiques utiles à cette entreprise. C'est d'ailleurs le parti que j'avais pris en début de parcours. Toutefois, je me suis rapidement retrouvé submergé sous un flot de notions (empruntées à de multiples champs disciplinaires), que je finissais par désincarner à force de chercher à les faire dialoguer, parfois superficiellement, à travers l'ensemble de la matrice. Par ailleurs, dans cet engrenage applicationniste, la démarche consistait à « faire rentrer » les spécificités du jeu vidéo dans des grilles parfois décontextualisées – ou décontextualisantes – : ce faisant, il était particulièrement difficile d'identifier des pistes d'action concrètes pour mettre en œuvre, sur le terrain, un projet d'éducation aux jeux vidéo qui soit pertinent, cohérent, harmonieux et en phase avec les enjeux formalisés.

Dès lors, plutôt que de travailler « case par case », il m'a semblé plus productif de chercher à trouver un axe qui permettrait de naviguer à travers chaque croisement de la matrice. Pour ce faire, j'ai dû identifier un point d'ancrage commun à chaque domaine d'activité (jouer, interpréter, conceptualiser) et extensible aux quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique, culturelle). Ce point d'ancrage, que je vais formaliser ci-dessous, se situe à l'intersection de deux approches déjà mobilisées dans ce travail : la performativité du jeu vidéo (à travers l'expérience esthétique, physique et affective des individus) et la médiation culturelle (à travers la prise de conscience et l'éveil de la sensibilité des individus aux spécificités du jeu vidéo).

PAR LA PERFORMATIVITÉ ET LA MÉDIATION CULTURELLE

Si nous faisons le point sur l'élaboration théorique proposée dans ce segment, tout en tenant compte des apports de la phase exploratoire et de l'échafaudage méthodologique, l'opérationnalisation de la matrice de la littératie vidéoludique devrait reposer sur des activités qui surpassent le codage et le décodage d'un jeu vidéo, notamment en envisageant l'expérience esthétique et affective qu'en vivent le sujet-joueur et le sujet-créateur.

Dès lors, la notion de performativité – qui a finalement traversé l'ensemble du travail mené jusqu'à présent – me semble intéressante à mobiliser, notamment parce qu'elle implique qu'une pratique d'éducation aux jeux vidéo ne peut se départir de (faire) vivre le jeu :

> La spécificité du jeu, par rapport à d'autres médias, est […] d'inscrire dans le corps des joueurs une série d'actions prédéterminées par les concepteurs. […] Le fait de nécessairement poser des actions pour jouer produit une réalité sociale non seulement énoncée, mais performée par le corps du joueur (Bonenfant, 2016 : section « Quand faire, c'est dire : performativité et philosophie de l'action »).

Pour Poulin (2006), le système d'actions prédéterminées imprimé au cœur du jeu incite à « faire faire » au joueur mais aussi à le « faire être » dans et hors du jeu. La gamme de gestes mise à sa disposition lui permet, à cet effet, d'expérimenter les mondes vidéoludiques qu'il explore, sans toutefois le restreindre à une entité mécanique qui agit dans le jeu :

> Ainsi, comme la représentation des prouesses corporelles est entièrement esthétisée, faisant même oublier l'interface, la pratique du jeu vidéo participe d'une esthétique apte à créer des émotions et des perceptions spécifiques, par le détour de la performativité : il s'y vit d'autres intensités. Et il va sans dire que la création de jeux vidéo engage nécessairement un travail esthétique (Poulin, 2006 : 15).

Cette performativité du jeu vidéo, qui associe l'*agir*[174] du sujet-joueur ou du sujet-créateur à un *faire* et à un *être* dans et hors du jeu, résonne – et raisonne – en écho à la rhétorique de la médiation selon Caune (2000). Ce dernier envisage les relations entre les individus, entre les individus et les objets, entre les communautés, à l'aide de trois métaphores : le contact, le lien et la brèche. Le *contact* rapproche les sensibilités tout en maintenant une certaine distance qui, à la fois, nous fait prendre du recul et nous ouvre à l'altérité. Le *lien* rassemble les individus en collectivités unies par des liens matériels, symboliques, imaginaires ou idéologiques. La *brèche*, quant à elle, vient rompre le contact et le lien : elle crée un écart qui, pour être resserré, implique l'interprétation de ce qui fait rupture. Le processus d'interprétation, selon Caune (2000 : section « La rhétorique de la médiation : le contact, le lien, la brèche »), participe d'une expérience esthétique « qui fait converger raison et sensibilité ».

Si nous passons en revue les domaines d'activité de la littératie vidéoludique à la croisée de la performativité du jeu vidéo et de la médiation culturelle dont il fait l'objet, conceptualiser de potentiels *agirs ludiques* (c'est-à-dire de la jouabilité) à destination des joueurs procède d'une série d'*agirs créateurs* qui, en tant qu'opérations de médiatisation, créent un écart entre la subjectivité du concepteur et sa matérialisation dans le jeu. Jouer – c'est-à-dire actualiser les agirs ludiques construits par les agirs créateurs – revient, pour le joueur, à explorer cet écart, à *faire* et *être* dans sa temporalité et dans son espace. Interpréter consiste, « dans le jeu entre la rationalité de l'objet et la sensibilité du

---

[174] J'emprunte le terme « agir » aux travaux de Danièle Boutet (2018), que j'ai présentés dans la section précédente. Si elle envisage les « agirs créateurs » comme des processus de médiatisation qui donnent corps à la subjectivité du créateur, on peut penser à une forme d'« agir ludique » qui, actualisé par le joueur, met ce dernier en contact – consciemment ou inconsciemment – avec un flux d'idées et de messages médiatisés par le concepteur. Pour remonter le flux des agirs créateurs – ou, à tout le moins, leur attribuer des significations –, le joueur doit alors actualiser des « agirs interprétatifs », soit des activités de médiation qui lui permettent de donner du sens à ce qu'il joue. Par son caractère performatif, l'*agir* correspond ainsi à un point d'ancrage commun des domaines jouer, interpréter, conceptualiser, et peut être déployé dans les quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique, culturelle) de ces derniers. Pour éviter tout malentendu, je précise que je n'envisage aucune correspondance de cette adaptation avec les travaux de Jürgen Habermas (1987) autour de la notion d'« agir communicationnel ».

sujet » (*ibid.*) à chercher à réduire cet écart, à remonter le flux des agirs créateurs tout en maintenant une distance suffisante avec ces derniers, condition *sine qua non* pour que le joueur puisse construire son propre parcours d'interprétation, sans que ce dernier ne soit prédéterminé. La pratique d'éducation aux jeux vidéo peut dès lors être considérée comme un ensemble articulé de médiations qui vont permettre à un sujet-créateur et/ou à un sujet-joueur de créer[175] et/ou de resserrer[176] cet écart. Cet effort implique un éclairage des processus de médiatisation qui génèrent cette mise à distance, ce qui ramène sur le devant de la scène l'intérêt d'identifier un métalangage qui constitue un système de références partagées.

Ainsi, l'agir cristallise en puissance une variété d'activités de médiation et de médiatisation à la croisée des trois domaines d'activité et de leurs dimensions. Tentons alors de le définir. Selon le CNRTL, le mot « agir » recouvre plusieurs significations : il est question du pouvoir propre à l'homme de transformer ce qui est et de s'exprimer par des actes. Lorsqu'il agit, l'individu sort de l'inaction et se met à l'œuvre ; il (se) remue : il (s')émeut, fouille l'espace investi et fournit des efforts pour atteindre un but. Agir, c'est aussi essayer et/ou suivre des démarches qui peuvent produire un effet. Le verbe renvoie également au fait de se conduire et de se comporter, voire d'user de son influence sur quelqu'un.

Ce réseau de sens s'avère particulièrement évocateur lorsqu'on l'étend aux activités de la littératie vidéoludique : *conceptualiser* un jeu vidéo appelle à se mettre à l'œuvre pour produire une œuvre ; ce travail implique la possibilité de modeler sa subjectivité et de s'exprimer en lui donnant des formes particulières. La recherche conceptuelle peut conduire à s'émouvoir par l'acte créatif et/ou à toucher le joueur, voire à l'influencer. *Jouer* revient à se conduire et à se comporter dans un univers vidéoludique dont on pousse les portes : c'est à la fois être en son espace et dans sa temporalité et y expérimenter une série d'actions, en évaluer les résultats et construire des stratégies pour atteindre un but imposé ou qu'on s'est fixé. C'est aussi s'émouvoir de ce qui est joué. Enfin, *interpréter* invite à fouiller cet univers que l'on investit et à donner sens à ce qu'on y vit. Autrement dit, l'*agir* constitue à la fois le processus et le produit d'un « conceptualiser », l'essence d'un « jouer » et le cadre d'un « interpréter ».

Chaque croisement de ces domaines d'activité avec l'une de ses dimensions (sémiotique, systémique, transludique et culturelle) constitue un espace temporairement verrouillé qui enferme ce qui peut être joué, interprété et

---

[175] Par exemple, en enseignant / apprenant des processus de médiatisation qui vont nourrir et inspirer les agirs créateurs.
[176] Notamment en aidant le joueur à construire et à actualiser des agirs interprétatifs, soit des activités de médiation qui vont lui permettre de donner du sens à ce qu'il joue.

conceptualisé. C'est par des activités de médiatisation et de médiation que se construisent le jeu et le sens qui lui est donné :

1. En identifiant des *agirs créateurs* [domaine « conceptualiser »], on identifie des processus créatifs de médiatisation qui créent des écarts entre des référents et leurs mises en forme ludiques.
2. En partant des agirs créateurs identifiés, il devient possible de définir des *agirs interprétatifs* [domaine « interpréter »], soit des activités de médiation qui permettent potentiellement de resserrer les écarts induits par les agirs créateurs, de donner sens à ce qui est joué.
3. Ces agirs interprétatifs peuvent être appliqués aux *agirs ludiques* [domaine « jouer »] actualisés par le joueur, afin qu'il construise son propre parcours d'interprétation à travers les jeux qu'il explore : puisqu'il mobilise ses ressources et son capital vidéoludique, le référent qu'il a reconstruit n'est dès lors pas forcément celui déconstruit par l'agir créateur.

Dans un projet d'éducation aux jeux vidéo, l'opérationnalisation de la matrice de la littératie vidéoludique en activités pédagogiques dépend donc de la capacité d'un médiateur à faire sauter ces verrous, l'art de la médiation consistant, dès lors, à préserver la quintessence des jeux mobilisés et à ne pas corrompre l'expérience des publics[177]. Cette quintessence réside dans la jouabilité, qui marque d'ailleurs, par son caractère performatif, la *présence* et l'*intervention* du joueur dans le rapport de sens qui se construit entre les agirs créateurs et les agirs interprétatifs.

S'inscrivant justement dans une certaine tradition de construction d'une grammaire de l'hypermédium vidéoludique, Frederic Seraphine (2016) a élaboré un cadre pour produire des significations à partir de la jouabilité. Il envisage la conceptualisation de jeux sur base de blocs « interactions-signes[178] », qui représentent autre chose qu'eux-mêmes (c'est-à-dire que leurs significations outrepassent leur statut mécanique). Ces blocs peuvent prendre trois formes distinctes (Seraphine, 2014 : 10) :

- → L'*actum* est une interaction déclenchée par le joueur (le saut de l'avatar à la suite de l'appui d'une touche, par exemple) ;
- → Le *factum* est une interaction qui n'affecte que des éléments non jouables entre eux (quand vient la nuit, de nouvelles créatures apparaissent) ;

[177] Par exemple, en sombrant dans une approche sur-intellectualisante, en dénaturant le jeu, en bridant les agirs ludiques ou en dépossédant un concepteur de sa liberté créative.
[178] « *Interaction-signs* » dans le texte original.

→ Le *tactum*[179] est une interaction entre un objet manipulé par le joueur (son avatar, par exemple) et un objet non jouable, qui peut en modifier les états (marcher sur un pic venimeux et être empoisonné, obtenir un objet spécial et transformer momentanément son pistolet en lance-grenade, sauter pour casser un bloc, etc.).

Seraphine (2014 : 30) explique qu'il est possible de combiner ces blocs pour former des « ludophrases ». Ces dernières constituent des combinaisons d'interactions qui, dans le jeu, structurent un cadre interprétatif pour le joueur. Là où les mécaniques sont définies comme des « méthodes invoquées par les agents pour interagir avec le monde du jeu » (Sicart, 2008 : section « Conclusion », trad. personnelle[180]), il s'agit, pour Seraphine, d'essayer de montrer comment les éléments inférieurs du jeu (ici, les interactions, tant au niveau des blocs que des ludophrases) produisent déjà du sens en puissance, que le joueur va manipuler au gré de ses agirs interprétatifs. Prenons, par exemple, un échantillon d'agirs ludiques – dont il est possible d'explorer la boîte noire grâce aux actums et aux tactums[181] – du jeu vidéo *Animal Crossing : New Horizon* : contracter un prêt pour acheter une maison, récolter des clochettes pour effectuer des achats et rembourser ses dettes, surveiller le cours des navets (qui rappelle celui de la Bourse) pour tirer un maximum de profits, déforester afin d'augmenter sa rentabilité, etc. Ces derniers constituent des blocs déjà signifiants ; il est toutefois possible de les combiner en une ludophrase qui constitue alors une analogie du capitalisme.

Dès lors, conceptualiser un jeu ne revient pas qu'à envisager des mécaniques, mais aussi à préfigurer des rapports de sens. La mécanique n'est jamais qu'une proposition – que le joueur saisit, ignore, invente, détourne, etc. – induite par un agir créateur :

> Le fait de considérer la mécanique comme l'élément central du *Game Design* est un barrage à l'émergence d'un cadre narratif qui serait entièrement basé sur le *gameplay* (Seraphine, 2016 : section « *Mechanics and ludophrases, what is the difference* ? », trad. personnelle[182]).

Il faut toutefois distinguer les propriétés mécaniques d'un ludème (Hansen, 2019) – son positionnement, ses paramètres de déplacement et d'animation, la possibilité qu'il soit par exemple poussé, etc. – des mécaniques de jeu. Ces

---

[179] Seraphine (2014) a emprunté ces termes au latin : l'*actum* traduit l'idée d'une action accomplie par le joueur, le *factum* renvoie à un fait dont les conditions de réalisation échappent au contrôle du joueur et le *tactum* correspond au changement d'état d'un objet (manipulé par le joueur) atteint par un élément non jouable.

[180] « *…methods invoked by agents for interacting with the game world.* »

[181] L'*actum* et le *tactum* procèdent d'agirs ludiques puisqu'ils sont actualisés par le joueur. Ce n'est pas le cas du *factum* qui échappe à son contrôle.

[182] « *…considering mechanics as the core element of Game Design is a roadblock to the emergence of a narrative framework that would be entirely based on gameplay.*»

dernières, d'une part, renvoient aux énergies potentielles que le joueur va activer – souvent sous l'impulsion d'un mouvement – pour interagir dans le jeu, sous l'effet des contraintes et des possibilités posées par les agirs créateurs ; d'autre part, concourent généralement à un résultat dans le jeu (le changement des propriétés graphiques et mécaniques d'un ludème, par exemple) et/ou hors du jeu (comme une émotion ressentie au moment de l'interaction). Dès lors, les mécaniques de jeu sont mues par le joueur : elles relèvent de son agentivité et actualisent les agirs ludiques.

PAR L'ARTICULATION DES AGIRS CRÉATEURS, LUDIQUES ET INTERPRÉTATIFS

Compte tenu de la démonstration théorique entamée ci-dessus, les agirs créateurs, interprétatifs et ludiques semblent articulés dans un même processus sémiotique, autrement dit, dans un rapport triadique de sens entre un signe, un objet et un interprétant (Everaert-Desmedt, 2011). Cette articulation – rendue possible par l'agir créateur (domaine « conceptualiser »), animée par l'agir ludique (domaine « jouer ») et sémantisée par l'agir interprétatif (domaine « interpréter ») – traverse potentiellement les quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique, culturelle) de la matrice de la littératie vidéoludique, selon l'étendue du sens qui lui est donnée et des discours qui l'encadrent. Un détour par la théorie peircienne nous aidera à comprendre ce possible mouvement d'extension du sens.

Peirce[183] distingue trois catégories pour représenter le sens d'un objet : la priméité (la conception de l'objet indépendamment de toute autre chose), la secondéité (la conception de l'objet relativement à autre chose) et la tiercéité (la médiation à travers laquelle un premier et un second sont mis en relation). Autrement dit, la priméité, la secondéité et la tiercéité renvoient respectivement au possible, à l'existant et au concept. Le processus sémiotique est un rapport entre ces trois dimensions, et plus spécifiquement entre un signe (priméité), un objet (secondéité) et un interprétant (tiercéité). À titre illustratif, prenons l'exemple de la peur dans le jeu vidéo : avant même d'être ressentie, elle est une possibilité (priméité) ; je la ressens quand je joue à ***Slender : The Eight Pages*** (Parsec Productions, 2012) (secondéité) et plus précisément quand le Slender Man fait irruption devant moi (tiercéité).

Un signe – considéré comme une potentialité avant d'être interprété – représente autre chose que lui-même : son objet (par exemple, un mot est un signe : il représente ce qu'il désigne). L'objet est ce que le signe représente (autrement dit, le signe exprime quelque chose à propos de l'objet et ce quelque

[183] Pour poursuivre la démonstration, je me base sur les travaux d'Everaert-Desmedt (1990 ; 2011).

chose peut être perçu par l'interprète selon ses expériences antérieures[184]). À ce propos, Peirce distingue l'objet dynamique (tel qu'il apparait dans la réalité) de l'objet immédiat (tel que le signe le représente). Quand un signe est traité par un interprète, il se génère un interprétant, qui est une représentation de la relation entre le signe et l'objet. Par exemple, la définition que je donne d'un mot est un interprétant (elle renvoie à l'objet qu'elle définit). Pour être compris, un interprétant nécessite généralement la mobilisation d'autres interprétants (pour comprendre la définition d'un mot, il faut pouvoir comprendre les mots qui sont employés dans cette définition). Cet interprétant peut être interprété à nouveau et ce, de façon illimitée. Toutefois, l'habitude peut court-circuiter le processus sémiotique en attribuant une signification particulière à un signe particulier, dans un contexte bien défini. Ainsi, si l'on parle du « jeu vidéo », le mot « jeu vidéo » est un signe, l'objet est la réalité qu'il désigne à mes yeux (un jeu sur console ou sur ordinateur), l'interprétant est la définition que l'on partage d'un jeu vidéo (par exemple, pour reprendre celle proposée dans cette thèse : « produit d'une série de processus créatifs et techniques qui façonnent des mondes vidéoludiques et communiquent des informations aux joueurs, dont ils vont potentiellement se saisir et faire usage en mobilisant leurs propres ressources »). Le processus sémiotique peut continuer : par exemple, à partir du signe « jeu vidéo », je pense à un certain jeu (qui correspond à mon idée, à ma définition personnelle du jeu vidéo) dont je parle à un ami, ce qui déclenche chez lui un interprétant du jeu vidéo dont il peut à son tour discuter.

Il existe plusieurs modes de renvoi du signe à l'objet et plusieurs niveaux de médiations de l'interprétant entre le signe et l'objet. Au *niveau syntaxique* (c'est-à-dire au niveau des relations entre les signes), le signe peut être un qualisigne (domaine de la priméité), un sinsigne (secondéité) ou un légisigne (tiercéité). Le qualisigne est une possibilité de signification qui ne se réalise qu'une fois matérialisée dans une chose ou un événement (par exemple, « froid » pourrait renvoyer à une température peu élevée si on l'associe à une sensation, à un certain type de couleur si on l'applique à un tableau, ou encore au caractère d'une personne si on l'emploie dans un portrait). Autrement dit, un qualisigne est un « pourrait être ». Le sinsigne est un événement réel, spatialement et temporellement déterminé (par exemple, la girouette indique que le vent, à ce moment précis, souffle dans cette direction ; le portrait de Peach* est un sinsigne qui la représente à tel moment de sa vie). Tout sinsigne matérialise un qualisigne. Le légisigne est un signe fondé par une loi « établie *a priori*, par convention, décision arbitraire ; ou *a posteriori*, par habitude » (Everaert-Desmedt, 1990 : 51). Par exemple, représenté dans le code de la route, le feu rouge est un légisigne marquant le devoir de stopper sa voiture devant un feu

[184] Par exemple, une vignette verte (signe) dans un magasin de bricolage indique que la couleur à l'intérieur du pot de peinture (objet) placé dans le rayon est verte. En revanche, cette vignette n'indique pas le type de peinture (mat ou brillante, par exemple).

rouge. Les légisignes ne peuvent se réaliser que dans des « répliques », c'est-à-dire des sinsignes où ils s'actualisent (par exemple, en allant faire mes courses, je vois un « vrai » feu rouge – réplique du légisigne « feu rouge » du code de la route – et je m'arrête).

Au *niveau sémantique* (c'est-à-dire au niveau des relations entre les signes et ce qu'ils signifient), le signe peut être une icône (primeité), un indice (secondéité) ou un symbole (tiercéité) selon qu'il entretient un rapport de similarité, de contiguïté contextuelle ou de loi envers l'objet auquel il renvoie. Le signe renvoie à son objet de manière iconique lorsqu'il lui ressemble par abstraction (il s'agit alors d'un qualisigne iconique, comme le sentiment de tristesse évoqué par un morceau de musique), lorsqu'il en donne une image inscrite dans le réel (c'est alors un sinsigne iconique, comme le plan architectural d'une maison à construire)[185], soit par convention ou loi (il est alors un légisigne iconique, comme l'image d'un verre sur une caisse qui signale la fragilité de son contenu). Le signe renvoie à son objet de manière indicielle quand il est affecté par cet objet : il attire l'attention vers l'objet qui n'est pas directement perceptible. Il ne peut donc jamais être un qualisigne (puisqu'il dépend de son objet) et prend alors souvent la forme d'un sinsigne : les symptômes d'une maladie, la position de la flèche de la girouette qui indique la direction du vent, etc., en sont des exemples. Enfin, le signe renvoie à son objet de manière symbolique lorsque ce renvoi est régi par une convention ou une loi. Dans le code de la route, le feu rouge est un légisigne symbolique (il signifie l'obligation de s'arrêter) mais ses répliques en contexte sont des sinsignes indiciels (ce feu rouge, au croisement de cette route, à ce moment précis, m'indique que je dois m'arrêter). En résumé, « le symbole signifie son objet par l'intermédiaire d'un interprétant, alors que l'indice ne fait que désigner son objet et que l'icône s'assimile à son objet, le décrit, en donne une image » (Everaert-Desmedt, 1990 : 68)[186].

Au *niveau pragmatique* (c'est-à-dire au niveau des relations entre les signes et leurs utilisateurs), le signe peut être un rhème (primeité), un dicisigne (secondéité) ou un argument (tiercéité) selon les perceptions de l'interprète. Un rhème est une variable, une possibilité d'interprétation qui pourrait être associée à plusieurs signes. Par exemple, dans le jeu ***Super Mario Odyssey*** (Nintendo, 2017), le gribouillage d'une tête aux longs cheveux blonds pourrait représenter plusieurs personnages féminins du jeu sans en désigner un spécifiquement (les

[185] Peirce distingue trois types de sinsignes iconiques : les images (par exemple, la carte d'un niveau de jeu vidéo représente la structure de ce niveau), les graphes (le poing signifie que l'attaque de ce personnage est physique et non magique) et les métaphores (un monstre urbain représente la déforestation).
[186] Un objet peut être lu à la fois comme icône, indice et symbole. Par exemple, dans la saga du *Seigneur des Anneaux* de Tolkien, les chevaliers du Gondor se regroupent sous un sceau qui est un arbre blanc. Ce sceau est l'icône d'un arbre, mais c'est également un indice car il représente l'arbre blanc de Minas Tirith. C'est aussi un symbole car selon les coutumes des chevaliers du Gondor, arborer un arbre blanc signifie que vous êtes une lame du Gondor (Seraphine, 2016).

possibilités sont nombreuses). Si un Toad*, à côté du portrait, indique qu'il s'agit de la princesse Peach, alors ce portrait devient un dicisigne car il met en relation un sujet (le tableau) avec un prédicat (Peach) : il en délimite le sens. Le dicisigne peut être vrai ou faux (c'est ou ce n'est pas le portrait de Peach) tandis qu'un rhème n'est que possibilité. L'argument, qui est toujours un légisigne symbolique, formule une règle qui lie un signe et son objet et qui permet de savoir si un dicisigne est vrai ou faux. Les règles peuvent être imposées (chaque fois que je me retrouve face à un feu rouge, je déduis que je dois m'arrêter car c'est une règle imposée), résulter de faits (chaque fois qu'il y a de la fumée, j'induis qu'il y a du feu) ou être formulées sous forme d'hypothèses pour expliquer un fait, ce que Peirce nomme « abduction » : par exemple, je constate de nombreux monstres qui m'assaillent à l'écran et leur nombre ne diminue pas, même quand j'en abats des dizaines ; j'aperçois alors une sorte de nid d'où je pense qu'ils s'échappent et je tente de le détruire en posant l'hypothèse qu'une fois le nid détruit, de nouveaux monstres n'apparaitront plus[187].

En fin de compte – et c'est surtout ce qu'il faut retenir de cette démonstration théorique –, l'approche peircienne situe l'interprétation dans l'expérience : elle est toujours infléchie par un contexte et toute chose, tout phénomène peut devenir un signe, une fois intégré dans un processus sémiotique. Le concept d'agir répond bien à ce processus : par un agir créateur – c'est-à-dire une opération de médiatisation qui génère un écart entre un référent[188] et sa mise en forme ludique –, le concepteur matérialise un référent à l'intérieur du jeu, avec lequel le joueur peut potentiellement interagir selon les agirs ludiques qu'il actualise. Ce faisant, le référent n'est plus qu'un potentiel signifiant (primétié), remédié dans un agir ludique (secondéité), auquel le joueur va attribuer un sens singulier au gré de son propre parcours d'interprétation (tiercéité). Varier les modes de renvoi entre les agirs créateurs, ludiques et interprétatifs, notamment par le biais d'activités de médiation qui *donnent prise* sur eux, permet donc d'explorer les différentes dimensions de la littératie vidéoludique et ainsi modeler le potentiel signifiant.

---

[187] Selon Peirce, le processus d'abduction repose sur quatre phases : (1) on se retrouve face à une situation surprenante ou étrange, que nos connaissances antérieures ne permettent pas d'éclairer ; (2) on formule alors une hypothèse pour expliquer cette situation, en se basant sur des éléments de cette situation ; (3) on applique cette hypothèse pour la mettre à l'épreuve et (4) on généralise jusqu'à ce que la règle que nous avons fondée soit contrariée – ce qui peut activer un nouveau cycle d'abduction. De nombreuses boucles de *gameplay* (Cook, 2012) reposent sur ce processus d'abduction en forçant le joueur à apprendre des mécaniques que le jeu vient bousculer et/ou amplifier en proposant des variantes (un double saut, la nouvelle capacité d'une arme, un nouveau monstre au *pattern** différent, etc.), qui complexifient ou transforment les boucles.

[188] Le référent désigne ce dont on parle quand on emploie un signe. Il peut correspondre à un élément concret (une manette) ou abstrait (le deuil), réel (une personnalité historique) ou fictif (une créature imaginaire), à une entité (un joueur) ou à un processus (jouer), etc. (Klinkenberg, 2000). Le référent renvoie également à une vision du monde qui circule dans un média et/ou d'un média à l'autre (Begy, 2015).

Par exemple, dans la franchise *Pokémon*, le fait de lancer une pokéball est un agir ludique qui peut être actualisé par le joueur. Quelles significations donner à ce geste ? À travers leurs agirs interprétatifs, certains n'y verront que la possibilité de capturer le pokémon devant eux. D'autres y retrouveront un souvenir d'enfance que le créateur de la franchise, Satoshi Tajiri, a remédié, puisque, petit, il passait son temps à capturer et à étudier des insectes (Tobin, 2013)[189]. Les joueurs qui ont vu l'adaptation animée de la saga corroboreront peut-être la piste de l'agir créateur autobiographique en notant que, dans la version japonaise du dessin animé, le héros (Sacha, en français) s'appelle Satoshi. D'autres y décèleront une analogie de l'asservissement animal, dont le thème est d'ailleurs traité dans les opus *Pokémon Blanc 2* et *Pokémon Noir 2*.

Le parcours d'interprétation du joueur est donc infléchi par son capital vidéoludique et les référents qu'il active dans l'articulation entre les agirs créateurs, ludiques et interprétatifs. De même, son parcours peut être influencé par des tiers avec qui il dialogue ou à qui il emprunte les points de vue[190]. Ce faisant, il est possible que le produit de ses agirs interprétatifs ne corresponde pas forcément – partiellement ou intégralement – au référent transformé par l'agir créateur. Autrement dit, le parcours d'interprétation du joueur ne concorde pas forcément avec le parcours de création du concepteur : les agirs ludiques impliquent une nécessaire reformulation du sens du jeu par le joueur, qui peut dès lors le négocier, voire le subvertir. Par ailleurs, la possibilité qu'a ce dernier de mobiliser ses ressources assure l'inclusion, dans cette articulation, de la part affective de l'expérience vidéoludique : son parcours d'interprétation résonne forcément avec son individualité (son vécu, sa sensibilité, ses dispositions, etc.) ; il peut donc en jaillir une gamme d'émotions imprédictibles – bien qu'elles puissent être attisées par les agirs créateurs – et diaprées.

Concédons que, d'une certaine façon, les agirs créateurs contiennent déjà le joueur dans les potentiels d'action qu'ils déploient à travers les agirs ludiques : dès lors, il lui est possible de se rapprocher du référent remédié dans le jeu en remontant le flux des agirs créateurs. Dans cette dynamique, les agirs interprétatifs – c'est-à-dire les activités de médiation réalisées par le joueur – ne cherchent pas à (re)construire un sens commun et universel autour d'un jeu : le joueur reste libre de mobiliser ses propres référents et/ou de laisser ses émotions orienter sa lecture du jeu, puisqu'elles permettent après tout « la subjectivisation et […] la singularité du [sujet-joueur] dans l'acte d'interprétation du [jeu[191]] » (Lemieux et Lacelle, 2016 : 6). Autrement dit, un agir interprétatif ne

---

[189] Dans la plupart des jeux de la franchise, les pokémons que l'on rencontre au début de l'aventure sont d'ailleurs souvent de type insecte.
[190] Par exemple, en consultant un ouvrage dédié au jeu, en lisant des forums ou des wikis à son propos, en visionnant une vidéo qui en parle ou en écoutant un podcast qui en livre une proposition d'analyse, etc.
[191] Pour appuyer l'idée, j'ai remplacé « lecteur » par « sujet-joueur » et « texte » par « jeu vidéo ».

vise pas l'objectif herméneutique de refléter le référent. Il s'agit plutôt, dans une esthétique de la réception (Iser, 1995), d'envisager l'espace de jeu comme un lieu d'indétermination : les significations en son creux peuvent être interprétées de multiples façons, sans qu'un sens canonique ne soit imposé. En conséquence, l'unité de sens du jeu émerge du parcours d'interprétation du joueur comme une réponse aux agirs créateurs et aux agirs ludiques : le sens n'est jamais imposé ; tout au mieux peut-il être suggéré par un écart relativement faible entre un référent et sa remédiation vidéoludique.

Cette plasticité du parcours d'interprétation suppose la possibilité de l'orienter, notamment dans le cadre d'une activité d'éducation aux jeux vidéo. Par exemple, le médiateur peut mettre à la disposition du joueur une série de clés de lecture qui vont baliser son interprétation du jeu[192]. Cette intervention affecte forcément l'expérience du joueur : plutôt que d'explorer le potentiel signifiant du jeu et de le modeler selon ses hypothèses, il y recherche les traces des référents qui ont été médiatisés, un peu à la manière d'un jeu de piste.

En définitive, en remontant le flux des agirs créateurs (des processus créatifs de médiatisation qui créent des écarts entre des référents et leurs mises en forme ludiques) à travers les agirs ludiques (contenus dans les actums et les tactums) et leur articulation en ludophrases (des combinaisons d'interactions au cœur du jeu qui structurent un cadre expérientiel pour le joueur), le joueur construit, par les agirs interprétatifs (les activités de médiation) qu'il mobilise, un *ludotexte* (le produit de son parcours d'interprétation qui constitue *une* signification possible du jeu) empreint de ses propres représentations. Ce, même si ces dernières sont affectées par des

> conditions [qui] sont à la fois préparées par le [jeu] avec ses procédés de disposition logique et ses matérialités, et par l'horizon d'attente [extraludique[193]], c'est-à-dire les imaginaires, attentes, espoirs et habitudes du [joueur] (Saemmer et Tréhondart, 2014 : 109).

Les agirs interprétatifs procèdent d'une forme de synesthésie[194] artificielle (Wark, 2005) : ils se réalisent au croisement des actualisations sensorielles des agirs ludiques et de leurs résultats dans le jeu, de l'expérience émotionnelle du joueur, du traitement des significations, du contexte dans lequel ce dernier est joué, etc. Ils se déploient à travers des phénomènes de paréidolie[195], quand le

---

[192] De même, interpréter le jeu en s'appuyant sur une rétrospective des agirs créateurs énoncés par les concepteurs eux-mêmes (en consultant un making-of, par exemple) peut conduire à une reconstruction, sans doute partielle, du référent de départ.
[193] « Extratextuel » dans le texte original.
[194] La synesthésie désigne un trouble de la perception des sensations d'un individu, qui associe plusieurs sens à un même stimulus (par exemple, il associe une lettre à une couleur). Il peut aussi s'agir d'une association d'impressions venant de domaines sensoriels différents.
[195] La paréidolie est un phénomène psychologique synesthésique qui consiste, par exemple, à identifier une forme familière dans un nuage.

joueur identifie un invariant, c'est-à-dire une trace du référent qu'il reconnait dans l'espace du jeu : de là nait la signification qu'il donne à ses agirs ludiques.

Ces paréidolies se réalisent une fois que le parcours d'interprétation traverse les dimensions sémiotique, systémique, transludique et culturelle des activités de la littératie vidéoludique : elles le raccrochent à des discours sur le monde et sur la société, à des œuvres antérieures ou à des récits mythiques réactualisés, à des expériences de vie personnelles, etc. Elles créent ainsi des ponts entre notre monde et celui du jeu et en effilochent les frontières. Ce faisant, elles suscitent des ambiguïtés d'informations qui prolongent le travail interprétatif, tout en brisant le caractère monadique du *game design*. L'intérêt d'enrichir la littératie vidéoludique des (moins) jeunes joueurs, réside ainsi, notamment, dans la possibilité d'augmenter leurs capacités à produire des ludotextes, tout en sélectionnant et en mobilisant des clés de lecture de plus en plus complexes.

PAR LES CLÉS MATRICIELLES

En vue d'opérationnaliser la matrice de la littératie vidéoludique, je propose, sur base de l'exposé qui précède, d'envisager l'articulation entre les agirs créateurs, interprétatifs et ludiques en tant que *clé matricielle*.

Il convient de prendre un instant pour réfléchir au sens de ce syntagme. Selon le CNRTL, une clé désigne ce qui ouvre et ferme, ce qui met en marche ou en arrêt. Elle permet également d'ouvrir ou de verrouiller une enceinte fortifiée. En architecture, elle désigne une pierre taillée en coin, qu'on appelle claveau et qu'on insère dans un arc en plein cintre pour le fermer et en maintenir la construction. Prise dans le champ lexical maritime, une clé est un nœud qui peut être aisément défait (peu importe la force qui a été employée pour le nouer) sans pouvoir se dénouer de lui-même. En cryptographie, une clé désigne la connaissance d'un ensemble de conventions ou d'un code qui permettent de rédiger un message secret et de le déchiffrer. En littérature, elle éclaircit certaines obscurités d'un texte afin d'en révéler un sens caché. De plus, un élément clé est un essentiel dont dépend l'existence et l'équilibre d'un ensemble ; il permet également d'accéder à la connaissance et à l'intelligibilité de quelque chose. L'adjectif « matriciel », quant à lui, désigne, toujours selon le CNRTL, une fonction génératrice qui, à la fois, produit quelque chose, en est à l'origine et l'enracine, tout en fournissant un axe de travail qui permet de donner forme à ce quelque chose et de l'intégrer dans un cadre déjà existant.

Ce champ définitionnel offre une série de métaphores qui élucident les fonctions possibles de la « clé matricielle » dans le domaine de la littératie vidéoludique. Par ailleurs, l'identification de ces fonctions permet d'articuler l'ensemble de l'appareil théorique élaboré jusqu'à ce stade. Tout d'abord, la clé matricielle

définit un *processus de médiatisation* par lequel un agir créateur (domaine « conceptualiser » de la littératie vidéoludique) verrouille du sens au creux du jeu, en remédiant de l'information dans des agirs ludiques – inscrits en puissance dans les actums et tactums – (domaine « jouer ») et leurs éléments contextuels (environnement de jeu, factums, règles, musique et son, etc.), dont l'assemblage et l'équilibre construisent, notamment à travers des invariants, des ludophrases. Celles-ci ne se (dé)nouent qu'au gré de l'intervention du sujet-joueur et s'étendent potentiellement à travers les quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique, culturelle) de chaque domaine d'activité. Une clé matricielle, si elle génère un écart trop important entre un référent et sa (re)mise en forme ludique, peut brouiller les messages et entraver la compréhension du sujet-joueur, l'invitant alors à mobiliser certaines stratégies d'interprétation.

Ensuite, la clé matricielle définit aussi une *activité de médiation* qui actualise un agir interprétatif (domaine « interpréter ») et qui concourt au parcours d'interprétation du sujet-joueur : elle fait sauter les verrous posés par les processus de médiatisation et lui permet d'explorer l'espace sémantique du jeu, en mettant à sa disposition un code ou un ensemble de conventions qui lui donnent accès au sens, parfois cryptique, inscrit dans les ludophrases et les éléments qui les constituent. Ce faisant, le joueur produit un ludotexte, singularisé par son expérience personnelle – et émotionnelle – et son capital vidéoludique.

La littératie vidéoludique d'un individu constitue dès lors *l'ensemble des activités de médiation et de médiatisation qu'il est capable de réaliser en autonomie dans un environnement de (création de) jeu et ce, en mobilisant, en socialisant et/ou en enrichissant son capital vidéoludique*.

Pour rendre le modèle pleinement opérationnel, il nous reste deux étapes à franchir : premièrement, il s'agira de fournir un métalangage qui nous aidera à approcher les processus de médiatisation (autrement dit, à définir une série de clés matricielles qui médiatisent de l'information) en œuvre dans les jeux vidéo. Pour ce faire, je procèderai à l'examen de plusieurs types d'articulation entre les agirs créateurs, ludiques et interprétatifs. Deuxièmement, sur base des clés formalisées, il sera alors possible de planifier des activités de médiation qui accompagneront leurs publics dans la réalisation des objectifs de l'éducation aux jeux vidéo, spécifiés précédemment.

Pour approcher les processus de médiatisation, il est toutefois important d'identifier les éléments vidéoludiques qui contextualisent le parcours d'interprétation du joueur. En effet, les agirs créateurs ne se limitent pas à façonner des agirs ludiques : ces derniers sont ancrés dans une écologie plus large qui contribue aux significations que le joueur leur attribue.

AUTOUR DU PARCOURS D'INTERPRÉTATION DU JOUEUR

♫ Inmost – He never was a Knight

Parmi les éléments qui contextualisent le parcours d'interprétation du joueur, je reviendrai dans cette section sur l'environnement spatial et temporel du jeu, les factums, les règles, la musique et les sons, le texte, l'interface ou encore les cinématiques.

L'ENVIRONNEMENT SPATIAL ET TEMPOREL DU JEU

L'environnement spatial et temporel donne des repères quant à la dimension narrative du jeu et, corollairement, à son interprétation. Espace de contemplation ou d'interaction, ses propriétés graphiques et techniques présentent une fonction ergodique[196] et le rendent navigable pour le joueur (Arsenault *et al.*, 2015). À ce titre, l'environnement constitue un lieu de médiation entre l'agentivité du joueur et l'intelligibilité du jeu : les repères visuels (et sonores d'ailleurs) orientent souvent les interactions parce qu'ils sont chargés en affordances. Balela et Mundy (2011), dont les travaux cherchent à analyser et évaluer[197] le rapport entre un objet culturel et sa représentation historique dans un jeu, ont listé une série d'éléments observables (artéfacts, paysages, personnages historiques, religion, etc.), qu'ils ont classés en deux catégories : les éléments tangibles (qui sont des traces matérielles) et les éléments intangibles (qui relèvent plutôt de l'esprit humain). Parmi les éléments tangibles qui constituent l'environnement de jeu, ils citent l'architecture, les sculptures, les « images » (posters, flyers, peintures, etc.) disséminées dans l'espace, les documents écrits à compulser, les créations artistiques, les vêtements, les objets, les lieux d'intérêt (panoramas, paysages, etc.). Parmi les éléments intangibles, ils relèvent le langage, la musique jouée par les personnages, le folklore, le climat, le comportement des personnages, la religion ou encore les voix.

Les agirs ludiques s'actualisent dans l'espace de jeu matérialisé par l'enchevêtrement et l'articulation de ces éléments (dont la liste pourrait sans

---

[196] L'ergodicité est un concept qui s'applique aux systèmes discursifs à partir desquels un utilisateur va produire un parcours d'interprétation singulier selon les informations qu'il rencontre et la façon dont il les traite (Poulin, 2008). Notamment mobilisé dans la narration environnementale des jeux vidéo, ce concept sous-tend que deux joueurs interprèteront sans doute différemment un même univers vidéoludique selon la manière dont ils explorent l'environnement du jeu et les connaissances qu'ils en ont.

[197] Leur méthodologie repose sur quatre étapes : (1) l'exploration initiale consiste à jouer à un jeu sélectionné en suivant la trame narrative et en interagissant avec l'environnement ; (2) l'exploration ciblée invite à rejouer au jeu sélectionné en portant attention aux objets culturels représentés ; (3) l'analyse objective sélectionne une variété d'éléments culturels et les analyse grâce à une grille spécifique et (4) l'analyse critique analyse le rapport entre l'élément culturel « réel » et sa représentation dans le jeu.

doute être étoffée), qui offrent dès lors un cadre interprétatif. Un même actum et/ou un même tactum peuvent ainsi prendre des sens totalement différents d'un jeu à l'autre selon l'environnement dans lequel ils s'actualisent puisque ce dernier organise, par son agencement, une série de composantes fictionnelles. Par exemple, le déplacement du joueur vers la droite n'a pas la même portée significative dans ***New Super Mario Bros*** (Nintendo, 2006) que dans ***Passage*** (Jason Rohrer, 2007). Dans ce dernier, montré ci-après, le joueur guide un jeune homme à travers un couloir parsemé d'obstacles. Il est possible de progresser en ligne droite ou d'explorer la zone au-dessus et en dessous de la portion de l'environnement visible à l'écran, notamment pour récolter des coffres qui augmentent le score affiché en haut à droite. Ce score varie également selon la distance latérale parcourue par le personnage. Ce dernier peut croiser la route d'une figure féminine qui s'associe à lui : la progression dans le labyrinthe se fait alors plus difficile et certains accès deviennent impossibles, ce qui entrave notamment la collecte des trésors. L'avatar – et sa compagne, s'il se lie à elle – vieillit inexorablement au fil des cinq minutes que dure chaque partie. Une fois la dernière seconde grignotée, notre personnage finit par mourir, ce qui relance une nouvelle partie. Entretemps, la figure féminine s'est elle aussi éteinte.



Figure 20 - Capture du jeu *Passage*.

Dans *Passage*, aucun but n'est assigné au joueur. Il est d'ailleurs possible de ne rien faire dès le début de la partie et d'attendre, tout simplement, que la mort vienne nous cueillir. Pris dans un tel cadre interprétatif, la (non-)réalisation[198] des agirs ludiques dans l'environnement construit par les agirs créateurs file une métaphore – dont on peut bien entendu discuter – du parcours d'une vie, dont l'intensité du vécu dépend des interactions réalisées dans l'espace du jeu et que certains joueurs traduiront, peut-être, par le *scoring** ; d'autres, peut-être, à travers les émotions ressenties au gré de leur expérience.

[198] Nous pourrions débattre de l'idée de « non-réalisation » des agirs ludiques. Par exemple, dans le cadre de *Passage*, l'inertie du joueur participe au parcours interprétatif : il est possible d'évoquer la non-actualisation de certains agirs ludiques (le refus de se déplacer et d'explorer, l'absence d'interaction avec les coffres ou la figure féminine, etc.) pour soutenir la proposition d'un homme qui attendrait passivement que le temps passe et que la mort vienne. Néanmoins, puisque les paramètres mécaniques de notre avatar prévoient déjà un vieillissement automatique et inéluctable de ce dernier, l'inaction du joueur s'avère potentiellement déjà significative à travers les agirs créateurs qui ont configuré des changements graphiques inscrits dans le temps. Dès lors, on peut considérer l'inaction du joueur comme un agir ludique qu'il peut actualiser (et interpréter) selon la manière dont il souhaite vivre son expérience vidéoludique. Dans un tel contexte, l'inaction du joueur n'est pas synonyme d'inactivité : elle est gonflée de sens.

L'analyse formelle et visuelle des espaces vidéoludiques s'avère aussi particulièrement stimulante pour interpréter les jeux vidéo. Par exemple, Guillaume Grandjean (2019) propose une lecture sociologique d'une série de villages de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*, dont il décortique les valeurs sociales et politiques à travers leur agencement spatial. De même, interprétés au niveau de la dimension culturelle de la matrice de la littératie vidéoludique, certains environnements vidéoludiques peuvent traduire des cadres idéologiques où s'inscrivent, se reproduisent et se normalisent des visions du monde bien spécifiques. Magnet (2006) souligne à ce propos que les instrumentalisations de jeux contrecarrent le projet d'une éducation au médium vidéoludique : prenant l'exemple du jeu de gestion ***Tropico*** (PopTop Software, 2001) qui transpire, dans sa configuration environnementale, le capitalisme, la colonisation et l'hétéronormativité, il explique que considérer un tel jeu comme un potentiel outil éducatif reviendrait à reconnaître implicitement une valeur à ces représentations. Or, de son avis, si un jeu comme *Tropico* devait franchir les murs de la classe, il conviendrait plutôt, dans une perspective d'éducation aux médias, d'envisager les procédés de reproduction sociale inscrits dans le cœur du jeu et d'étudier comment ces derniers font adhérer les joueurs aux représentations qui y sont inscrites (ce, dans l'idée de les déconstruire et, pourquoi pas, de réfléchir à des alternatives).

Parmi ces éléments contextuels, nous aurions pu citer la caméra pour approcher la manière dont elle nous donne à voir l'environnement. Toutefois, le joueur pouvant exercer un contrôle plus ou moins fort sur le point de vue, la caméra semble faire partie du corpus des agirs ludiques. En effet,

> la singularité du récit actualisé par le joueur – successions d'actions, parcours choisi – est renforcée par le contrôle du point de vue. La monstration actée à laquelle participe le joueur transparaît dans ses déplacements au sein de l'espace diégétique, mais aussi dans sa manipulation active de la caméra. L'action consistant à jouer à voir rejoint ainsi la spirale du *gameplay* et peut mener à la progression du récit en dévoilant de nouveaux protagonistes ou en organisant à l'écran le trajet à suivre en vue de compléter tel ou tel segment ludique (Krichane, 2018 : 397-398).

D'ailleurs, un joueur qui explore l'environnement ludique pour contempler la beauté d'un paysage n'actualisera pas un agir ludique lié au contrôle de la caméra de la même manière qu'un joueur qui recherche un objet précis caché dans l'espace qu'il fouille. En outre, le paramétrage de la caméra affecte forcément l'expérience du joueur et son pouvoir d'intervention dans l'environnement. À ce propos, Arsenault *et al.* (2015) proposent un cadre de travail pour l'analyse de la représentation visuelle dans les jeux vidéo, qui permet de rendre compte de ce pouvoir d'intervention. Ainsi, parmi les possibilités de cadrage proposées ou imposées au joueur, ils distinguent l'ancrage et la mobilité. L'ancrage fixe la position du point de vue et définit l'élément visé par le cadrage. Dans le premier exemple montré ci-dessous, le cadrage est

intersubjectif : comme dans ***Super Smash Bros Ultimate*** (Nintendo, 2018), il cadre plusieurs personnages à la fois, qui peuvent d'ailleurs être jouables. Dans le second illustré par ***Owlboy*** (D-Pad Studio, 2016), il est subjectif et suit un personnage en particulier (ici, le héros du jeu). Dans le troisième exemple extrait des ***Chevaliers de Baphomet : Les Boucliers de Quetzalcoatl*** (Revolution Software, 1997), le cadrage est objectif : il offre au joueur une vue d'ensemble de l'environnement de jeu. Dans le dernier exemple, le cadrage est désancré : la caméra peut être déplacée librement, à l'instar du jeu ***Fire Emblem: Three Houses*** (Intelligent Systems et Koei Tecmo Games, 2019) où le joueur peut visuellement naviguer à travers l'ensemble de l'espace de combat.



Figure 21 - Types de cadrage par la caméra

Quant à la mobilité, elle caractérise le contrôle du point de vue : une mobilité non réfrénée donne au joueur le contrôle du point de vue ; une mobilité connectée suit le sujet ou l'objet ancré par la caméra ; une mobilité autoritaire impose un point de vue au joueur (comme dans le cas d'un *auto-scrolling**) ; une mobilité fixe immobilise le point de vue dans un espace défini. À travers cette grille de lecture, le cadrage et la mobilité sont donc intimement liés aux agirs ludiques. Montembeault et Perron (2018) parlent d'ailleurs de « focalis-action » pour caractériser le pouvoir qu'a (ou non) le joueur sur la configuration visuelle de l'environnement qu'il explore. Il existe évidemment des cas-frontières : par exemple, dans ***Super Mario 64*** (Nintendo, 1996), le joueur épouse en fait le point de vue de Lakitu, un personnage perché sur un nuage. Ce dernier suit, caméra en main, le plombier moustachu. Néanmoins, le joueur peut prendre le contrôle de ce point de vue pour orienter la portion de l'environnement cadrée par la caméra.

LES FACTUMS

Inscrits dans un environnement vidéoludique spécifique, les factums (Seraphine, 2014) constituent des embrayeurs dans le parcours d'interprétation du joueur : ils sont *a priori* indéterminés tant qu'ils ne se réalisent pas dans un contexte d'énonciation qui les rend interprétables. Si l'on reprend l'exemple de *Passage*, la mort qui vient frapper l'avatar après cinq minutes de jeu constitue un factum : elle a lieu indépendamment de l'action du joueur et son rôle dans l'interprétation livrée ci-dessus ne prévaut que par le contexte dans lequel elle s'inscrit. Les factums, même s'ils échappent au contrôle du joueur, participent intimement à l'histoire qu'il se raconte en jouant : ils enrichissent la diégèse et le lore et attisent des émotions selon leurs conditions d'existence. Par exemple, dans ***Stardew Valley*** (Eric Barone, 2016), le joueur est amené à assurer la gestion d'une ferme héritée de son grand-père. Dans ses alentours et dans le village qui la borde, il peut interagir avec des PNJ et s'engager, avec eux, dans des relations amicales et/ou amoureuses. Chacun de ces personnages possède son *background*, dont la profondeur ne se révèle totalement qu'au gré de nos interactions avec lui, à condition notamment de lui offrir des cadeaux qui améliorent la relation. Par ailleurs, les habitants sont animés par des interactions qui leur sont propres et qui peuvent avoir lieu en dehors de la présence du joueur : ils « vivent » leur vie dont la routine n'est brisée que par notre intervention. Chaque factum (chaque interaction actualisée par un personnage en dehors de la participation du joueur) concourt à nous présenter le personnage : il livre une bribe de sa personnalité, révèle ses habitudes, dévoile un de ses (dé)goûts, etc. Mis bout à bout par le parcours d'interprétation du joueur à travers la dimension systémique, ces factums constituent des ludophrases qui, à la manière d'un puzzle, révèlent l'histoire et l'identité du personnage.

Certains PNJ, par leurs récits, leurs combats et leurs traits de caractère ainsi recomposés, nous touchent alors plus que d'autres, ce qui peut d'ailleurs contribuer au choix de celui ou de celle que l'on aimerait éventuellement épouser[199]. Par exemple, le personnage de Shane, présenté dans la capture ci-dessous, travaille pour une enseigne alimentaire multinationale qui menace le commerce local. Tandis qu'il rêve d'une vie où il aurait été éleveur de poulets, il souffre au quotidien d'une dépression et présente une tendance à l'alcoolisme. Sa boucle, déjà métaphorique du cercle vicieux dans lequel il est enfermé, est brisée dès que nous nous rapprochons de lui, en lui parlant, en lui offrant des cadeaux, en l'épousant et en l'invitant à vivre dans notre ferme. L'évolution de Shane nous livre alors une série de prises pour prolonger le parcours

[199] L'exemple de *Stardew Valley* m'a en partie inspiré un article sur l'attachement aux personnages vidéoludiques à travers les interactions qui nous lient à eux. Voir Gilson, G. (2019). L'attachement aux personnages vidéoludiques. *Ludum Invaders* [en ligne]. URL : https://luduminvaders.com/....

interprétatif dans la dimension culturelle, à travers les thématiques que le personnage incarne. Autrement dit, au gré de nos agirs ludiques, les actums et les tactums que nous actualisons viennent modifier les factums qui animent le personnage, lesquels étendent, en plus des possibilités de jouabilité, la portée – et le contexte – du parcours interprétatif à une dimension qui outrepasse le jeu.



Figure 22 - Capture du jeu *Stardew Valley*.

LES RÈGLES

Bien qu'un *gameplay* minimaliste à l'instar de celui du jeu *Passage* puisse déjà être potentiellement chargé en significations fortes, les contraintes et les possibles ludiques conditionnent tout de même la portée des messages et la puissance des émotions de l'expérience vidéoludique. La dimension systémique de la matrice de la littératie vidéoludique dévoile à ce propos des éléments qui méritent d'être épinglés pour comprendre leurs potentiels effets sur le parcours interprétatif du joueur. Tout d'abord, du fonctionnement technique du jeu dépend une série de procédés d'exposition des informations livrées au joueur. Pour Jonathan Lessard (2015), l'innovation technologique n'est pas que potentiel. En effet, elle impose également son lot de contraintes, comme en témoigne l'exemple historique d'***Adventure*** (William Crowther, 1976) :

> William Crowther, le concepteur de la première version d'*Adventure* (1976), a explicitement exprimé qu'il s'agissait d'une tentative d'adapter *Dungeons & Dragons* (1974) pour l'ordinateur. Cette technologie est donc au cœur du projet et les modalités de l'informatique de l'époque suggèrent et contraignent à la fois les formes possibles de l'éventuel jeu. Par exemple, le « maître du donjon », normalement joué par un humain, y prend la forme d'une base de données de descriptions pré-écrites avec laquelle un joueur interagit par le biais de commandes textuelles simples. Ce programme obligeant les joueurs à découvrir par essai et erreur les phrases exactes qui leur permettront de progresser dans un labyrinthe de cavernes décrites textuellement, est bien loin de la souplesse et

> de l'improvisation collective de son modèle. Vu sous cet angle, il est difficile de défendre que la technologie incarnée par l'ordinateur a permis d'améliorer le jeu de rôle. L'informatique offre bien des affordances, mais c'est davantage ses contraintes que cet exemple met en lumière : sourd, muet, idiot et dénué d'imagination, l'ordinateur fait un bien piètre maître du donjon (Lessard, 2015 : 7).

La technologie pèse ainsi sur le design de jeu et sur l'expérience que vit le joueur. En effet, dans ce circuit influencé par une série de facteurs sociaux, culturels et économiques, l'évolution et le choix des technologies (par exemple, la sélection d'un moteur de jeu[200]) offrent aux concepteurs de nouvelles opportunités de création de jeu, tout en contraignant cette dernière. De même, la conceptualisation de jeux pose des défis à la technologie, qui doit être adaptée pour répondre aux besoins des créateurs.

En même temps, les choix effectués au niveau du design du jeu vont cadrer l'expérience du joueur, en mettant à sa disposition une série d'agirs ludiques qu'il va actualiser pour éprouver les possibles et les contraintes qui lui sont imposés. De même, certains joueurs interviennent au niveau de la technologie en modifiant le jeu ou en utilisant, sur le côté, des outils auxiliaires (des *bots** ou des *add-ons**, par exemple) pour optimiser leur expérience.

De ce circuit dépendent notamment la richesse, la variété et la complexité des règles qui vont faire fonctionner et progresser le jeu. Salen et Zimmerman (2003) définissent la règle comme un « processus par lequel un concepteur crée un contexte rencontré par un participant et duquel émerge un sens » (Salen et Zimmerman, 2003 : 41, trad. personnelle[201]). Le travail de conceptualisation, en marge des agirs ludiques qu'il façonne, paramètre une série de règles qui vont cadrer ces derniers. Certaines règles, même si elles peuvent être brisées ou détournées, vont ainsi gouverner les agirs ludiques que le joueur va actualiser : elles déterminent, par exemple, ce qu'il peut ou doit faire et comment il peut procéder. De même, les règles déterminent les conditions d'existence et de réalisation des factums ; dès lors, elles constituent des prises pour le parcours d'interprétation du sujet-joueur. Le jeu vidéo étant aussi un programme, l'exécution des règles est prise en charge par la machine et mise en marche dès lors que le joueur actualise des agirs ludiques. Comme il n'y a pas d'arbitre intégré au jeu pour faire appliquer ces règles, il n'existe pas vraiment de phénomène de triche (Consalvo, 2007) : les astuces employées par les joueurs à la suite de la découverte d'un *bug**, l'utilisation de codes, le partage de

---

[200] Un moteur de jeu vidéo regroupe une série de fonctions utiles au développement de jeux vidéo. Il peut aussi s'agir d'un ensemble de composants logiciels qui opèrent les traitements physiques et mathématiques d'un jeu : dans ce cas, il rassemble souvent des logiciels tiers qui permettent de gérer, par exemple, la 3D, la physique du jeu, l'animation, les scripts, les rendus graphiques, etc.

[201] « *…a process by which a designer creates a context to be encountered by a participant, from which meaning emerges* ».

sauvegardes entre joueurs, etc., relèvent davantage de la découverte de règles cachées dont ils profitent[202].

Dans leur ouvrage *Rules of play* – écrit majeur pour toute étude portant sur le *game design* – Salen et Zimmerman (2003) proposent une esthétique des systèmes interactifs, envisageant la règle comme un système informatif, narratif, social et culturel. Il est dès lors possible d'aborder la règle à travers les quatre dimensions que nous avons structurées dans la matrice de la littératie vidéoludique.

Au niveau sémiotique, le paramétrage d'une règle contribue à la fonction sémiotique des agirs : en déterminant des conditions d'exposition des informations, il participe à la remédiation du référent à travers les agirs créateurs et offre des prises aux agirs interprétatifs appliqués aux agirs ludiques actualisés. Par information, il faut entendre toute connaissance, tout contenu manipulé, caché, acquis et/ou révélé par l'expérience de jeu. L'information d'un jeu peut être objective (elle est explicitée par le système de jeu) ou subjective (elle est perçue par le joueur qui lui donne sens au fil de son parcours d'interprétation) ; elle a rarement une valeur intrinsèque : celle-ci se constitue plutôt dans sa relation avec d'autres règles (autrement dit, dans la construction des ludophrases).

Au niveau systémique, la règle assure la structure logique et mathématique du jeu. En ce sens, elle est opératoire (elle permet au jeu d'avoir lieu) et constitutive (elle donne forme au jeu). Elle interagit avec d'autres règles du jeu et forme, avec celles-ci, un « environnement ludique[203] » dans lequel le joueur doit apprendre à s'orienter (il développe, à cet effet, un méta-jeu*). Cet environnement détermine l'espace des possibles du joueur en délimitant ce qu'il peut ou ne peut pas faire dans le jeu. Salen et Zimmerman parlent de « jeu signifiant[204] » pour désigner l'ensemble des significations que le joueur élabore selon les résultats de ses actions dans le jeu. Ce dernier devient ainsi signifiant dès que le joueur discerne la règle (il comprend que ses actions ont un résultat) et à condition que la règle soit intégrée (c'est-à-dire qu'elle affecte toute l'expérience de jeu). Toutefois,

---

[202] Il se peut toutefois qu'un groupe de joueurs qui discutent sur *Discord**, dans le cadre d'un défi, s'impose certaines règles, comme, par exemple, terminer une *run** dans *Hades* (Supergiant games, 2018) avec une arme bien spécifique, sans consommer certains bonus et dans un temps imparti. S'il est vrai que ces règles ne sont pas imposées par le programme, elles délimitent tout de même la façon dont le joueur doit composer avec celles du jeu. Si triche il y a, ce n'est pas au sein du système de jeu mais bien envers le cadre fixé par le groupe.

[203] L'environnement ludique articule les règles dans un système qui présente plusieurs niveaux de complexité : ce système est dit fixe quand les relations entre les règles sont figées, périodique quand des boucles simples répètent les mêmes règles périodiquement, complexe quand les boucles dépassent le stade périodique et quand les règles présentent des attributs élaborés et interagissent avec d'autres règles, chaotique quand les règles sont régies par l'aléatoire et l'imprévu, émergent lorsque la mise en relation des règles par le joueur dépasse leur somme et produit de nouvelles significations (Salen et Zimmerman, 2003).

[204] « *Meaningful play* » dans le texte original.

une règle est dite élégante quand elle autorise le joueur à se concentrer davantage sur l'expérience de jeu plutôt que sur sa structure logique. Dans le même ordre d'idée, la règle, malgré son aspect technique et fabriqué, doit relever de l'incertitude : si le jeu est déjà prédéterminé, les actions du joueur n'auront pas d'effet sur le déroulement de la partie et le jeu ne sera donc pas significatif à ses yeux[205]. De manière générale, l'interactivité offerte par les règles peut être explicite (le joueur est conscient des choix qu'il peut effectuer, comme dans un dialogue à répliques multiples) ou fonctionnelle (l'interactivité régule des paramètres comme le temps de réaction à l'écran suite à l'appui d'une touche, dont le joueur est aujourd'hui souvent inconscient, à moins qu'il n'ait analysé et maîtrisé finement le système de jeu).

Au niveau transludique, dans le cadre d'une même franchise, les règles récurrentes, que l'on retrouve d'un opus à un autre, façonnent l'identité de l'univers ludique et remobilisent des apprentissages déjà effectués par le joueur dans un épisode précédent (il sait, par exemple, comment résoudre tel type d'énigme, quelle attaque utiliser contre tel type d'ennemi, etc.). Dans des logiques d'héritage, d'hommage, voire de parodie, certains jeux empruntent également des règles à d'autres œuvres vidéoludiques, sans forcément partager le même univers : à travers ces codes partagés, les règles peuvent ainsi dessiner un horizon d'attente (Hansen, 2019) plus ou moins familier au joueur, qui influence parfois sa décision d'acquérir un jeu. Ces logiques ne se cantonnent pas au jeu vidéo : il arrive que des jeux de société reprennent des codes du jeu vidéo et inversement[206], façonnant à travers ces emprunts une culture – ou, tout du moins, un réseau – ludique, qui transcende les frontières du support. Par ailleurs, des jeux qui partagent des règles similaires mais dont les mécaniques varient peuvent porter des discours divergents ou complémentaires sur le monde. En outre, par la pratique ludique, les joueurs développent une encyclopédie personnelle. Ringot (2018) donne l'exemple d'un joueur dont le personnage affiche des points de vie proches de zéro : grâce à ses expériences passées, il sait à ce moment-là qu'il doit utiliser une compétence de soin ou consommer une potion, voire fuir le combat.

Au niveau culturel, les règles, une fois partagées entre les joueurs, structurent un contexte pour des interactions sociales. Elles peuvent être explicites (lorsqu'elles déterminent les possibilités d'interactions), implicites (lorsqu'elles

---

[205] À ce titre, selon Salen et Zimmerman (2003), la règle peut présenter trois niveaux d'incertitude : une « incertitude certaine » (le jeu est prédéterminé), une « incertitude à risque » (le joueur connait les probabilités de résultats de ses actions sur le jeu), une « incertitude incertaine » (le joueur ne peut pas anticiper le résultat de ses actions). Ces niveaux d'incertitude agissent sur des moments isolés du jeu ou sur ses finalités ultimes.

[206] Par exemple, le jeu de société *Kitchen Rush* (David Turczi et Vangelis Bagiartakis, 2018) adapte les règles du jeu vidéo ***Overcooked*** (Ghost Town Games, 2016) ; le jeu de plateau *Bad Bones* (David Flies, 2019) a été conçu en reprenant les codes du genre *tower defense**, etc.

cadrent le comportement des joueurs sans être imposées par le jeu – un exemple-type est le *fair-play*) et parfois contournées ou augmentées grâce à des logiciels qui optimisent l'expérience de jeu. Dans ce cadre, les règles peuvent générer, entre les joueurs, un conflit extérieur au jeu qui les pousse à se coordonner, à collaborer, voire à s'affronter (en présentiel ou à distance) : une aire de jeu méta se duplique alors à l'aire formelle du jeu et est elle-même significative (elle produit par exemple un discours sur le monde et sur les liens entre les individus). Il arrive également que le jeu confronte le joueur à des situations qui l'appellent facultativement à interagir avec d'autres joueurs au cours de son aventure[207] : l'actualisation de ces agirs ludiques qui ne sont jamais imposés vient alors forcément infléchir le parcours d'interprétation. Il se peut aussi que de nouvelles règles – révélées par les joueurs qui ont mis à l'épreuve le design du jeu – soient finalement intégrées par les développeurs : Salen et Zimmerman (2003) parlent d'ailleurs de « jeu transformateur[208] » lorsque l'expérience du joueur transforme ou adapte la structure interne du jeu. Les règles paramétrées par les agirs créateurs ne permettent donc pas toujours, lors de la conception du jeu, d'anticiper toutes les formes de jeu qu'ils déploieront. Par ailleurs, lorsque les joueurs actualisent les agirs ludiques à leur disposition, leurs ressources culturelles, leur éthique, leurs habitudes, leurs valeurs, etc., peuvent influencer les décisions qu'ils prennent dans le jeu. Salen et Zimmerman (2003) parlent de joueur « rationnel » lorsque ce dernier applique une stratégie en accord avec ses émotions, son éthique et ses liens sociaux. En outre, à travers les règles qui les cadrent, les agirs ludiques peuvent être interprétés en dialogue avec un ensemble plus vaste d'œuvres culturelles qui partagent avec un jeu des rapports intertextuels. Par exemple, dans ***Ys III : Lacrimosa of Dana*** (Nihon Falcom, 2016), représenté ci-dessous, le joueur incarne Adol Christin qui, après le naufrage de son bateau, se retrouve sur l'île mystérieuse de Serein. De nombreux factums, ainsi que les objectifs du jeu (cartographier l'île et chercher un moyen de s'enfuir, obtenir des outils pour explorer les lieux, trouver des ressources pour améliorer son confort de vie, récolter des vivres en pêchant, etc.) remédient une série d'éléments du roman *Robinson Crusoé* écrit par Daniel Defoe en 1719[209].

---

[207] Dans ***Death Stranding*** (Kojima Productions, 2019), une expérience multijoueur facultative est imbriquée dans l'expérience solo : le joueur peut, par exemple, laisser des objets à destination de ses pairs pour les aider à survivre dans l'environnement particulièrement hostile du jeu, « *liker* » les constructions d'autres joueurs qui l'ont aidé à progresser dans l'aventure pour marquer sa reconnaissance, etc. Dans *Journey*, les règles liées à la possibilité de jouer en ligne produisent un discours sur le rapport à l'altérité, en contraignant les joueurs à jouer avec un avatar de la même apparence et à interagir avec des commandes basiques, dépourvues de textes.

[208] « *Transformative play* » dans le texte original.

[209] À titre anecdotique, lors de ma partie, le fait d'avoir en tête la progression narrative de ce récit m'a permis d'anticiper certaines étapes scénaristiques du jeu et quelques-unes de ses mécaniques. J'ai d'ailleurs personnellement interprété l'histoire d'Adol comme une réécriture de la robinsonnade dont elle semble s'inspirer.



Figure 23 - Capture du jeu *Ys VIII : Lacrimosa of Dana*.

Pour Leconte (2019), les règles d'un jeu vidéo ne définissent pas ce qui est *autorisé* au joueur, mais ce qui lui est *possible* de faire :

> Le fait que les règles du jeu vidéo soient algorithmisées (c'est-à-dire appliquées par une procédure de calcul itérative) a une conséquence supplémentaire : ces règles sont essentiellement opaques et implicites, là où les règles d'un jeu non vidéo doivent être publiques et explicites (Leconte, 2019 : 13).

Afin de simplifier l'analyse des règles (et, conséquemment, faciliter l'étude des agirs ludiques), il peut être intéressant de les catégoriser. Frasca (2003) distingue à cet effet trois types de règles : les règles liées à la jouabilité (ce que le joueur peut faire dans le jeu), qui renvoient aux actums et aux tactums ; les règles liées aux objectifs (ce que le joueur doit faire dans le jeu) ; les règles liées au méta-jeu (les règles articulées dans des mécaniques de jeu, modifiées et/ou ajustées par les joueurs, notamment lorsqu'ils élaborent des stratégies).

Djaouti *et al.* (2008) expliquent que certains éléments du jeu sont animés par une intelligence artificielle, soit un ensemble articulé de règles autonomes. Ces éléments renvoient aux factums : les règles qui les cadrent s'actualisent sans forcément être provoquées par le joueur (par exemple, un ennemi dans le jeu – qui n'est pas jouable – détruit aléatoirement l'obstacle derrière lequel vous vous cachiez) ou affectées par les actions de ce dernier (pensons à un cycle jour-nuit sur lequel vous n'auriez aucun contrôle). Djaouti *et al.* (2008) proposent alors de compléter la classification de Frasca (2003) en ajoutant une quatrième catégorie de règles : les règles liées au cosmos. Ces dernières permettent à l'univers du jeu de « vivre » par lui-même : elles observent l'état des éléments du jeu et les modifient en conséquence (il s'agit, par exemple, des interactions de personnages non jouables, des événements qui se déclenchent une fois la nuit tombée, etc.). Ce panel de règles régule « l'univers en tant que tel, censé exister par lui-même, indépendamment de la participation du joueur, de l'intrigue et de

l'objectif de jeu » (Amato, 2005 : 301). Les règles du cosmos cadrent généralement l'arrière-plan d'un récit, appelé diégèse : « au fur et à mesure que l'exploration de l'univers a lieu, que l'intrigue se développe, que de nouveaux aspects (personnages, motivations) sont découverts et assimilés, la dimension diégétique s'enrichit et se densifie » (Amato, 2005 : 302). Cette catégorisation, résumée ci-dessous, génère une grille qui nous permettra, dans l'exploration des jeux qui va suivre, de repérer plus aisément les règles afin de réfléchir à leur rôle dans le parcours d'interprétation du joueur.

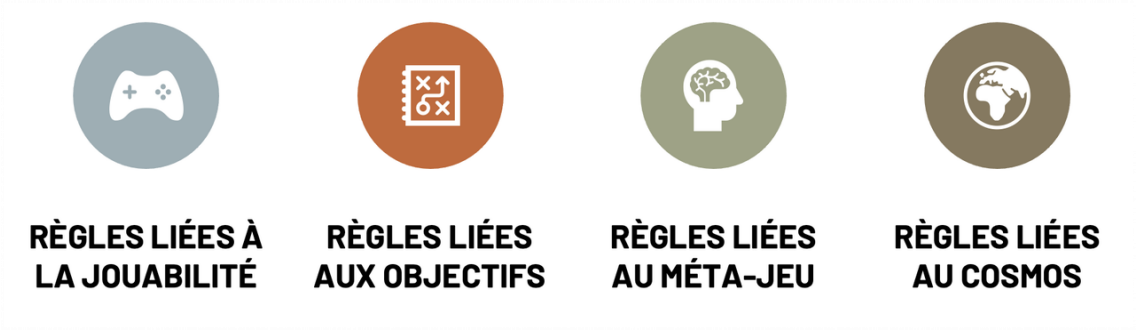


Figure 24 - Classification des règles dans un jeu vidéo.

LA MUSIQUE ET LES SONS

Il est intéressant d'envisager l'environnement sonore du jeu comme un élément potentiel du contexte du parcours d'interprétation du joueur. Prenons, par exemple, le jeu vidéo ***Eternal Sonata*** (Namco Bandai, 2007), centré sur le personnage de Chopin, représenté ci-dessous. Alors que ce dernier s'apprête à succomber à la tuberculose, le joueur est propulsé dans son dernier songe, un monde inspiré par la musique et la vie du pianiste que l'on peut incarner à l'écran. Les compositeurs du jeu y ont réarrangé quelques classiques du musicien, comme l'*Étude révolutionnaire*. Ce morceau accompagne le combat contre le boss final, qui n'est autre que Chopin lui-même et que ses compagnons – dont les noms correspondent au champ lexical de la musique (Polka, Allegretto, Crescendo, Harpe, Jazz, etc.) et que l'on pourrait, dès lors, interpréter comme des personnifications de celle-ci – doivent alors affronter. Ce choix artistique n'est pas anodin : en effet, en vainquant Chopin, le joueur met un terme au rêve du virtuose et déclenche ainsi la mort de ce dernier, ce qui conduit à la fin du jeu. Or, l'*Étude révolutionnaire* a été composée en 1831, à la suite de l'insurrection de Novembre, au cours de laquelle la Pologne s'était soulevée contre la domination russe. Chopin explorait à travers ce morceau le thème de la perte des rêves, rendant sensible son engagement après la défaite polonaise, qui fut suivie d'une sévère période de répression.



Figure 25 - Capture du jeu *Eternal Sonata*.

Bien que non cité explicitement dans le jeu, ce référent remédié à travers la sonorisation du combat final offre au parcours interprétatif une puissance émotionnelle plus forte à qui rattache ce combat aux luttes dans lesquelles Chopin était engagé.

Par ailleurs, le traitement des sons peut s'avérer particulièrement intéressant dans le cadre d'une activité d'éducation aux jeux vidéo. Balela et Mundy (2011) citent l'exemple d'***Assassin's Creed*** (Ubisoft Montréal, 2004) : selon eux, il existe un écart entre l'authenticité des voix arabes et leur « hollywoodisation » dans le jeu, qui en rend l'accent plus dur et finalement éloigné de celui qu'on aurait pu entendre, par exemple, à Damas. Ils expliquent que cet écart peut avoir un effet sur les représentations culturelles des individus et qu'au-delà de l'évaluation de la fiabilité historique du jeu, finalement accessoire (notamment parce qu'elle n'est pas un objectif poursuivi par les développeurs), il conviendrait de sensibiliser les joueurs et les concepteurs aux effets de tels « modificateurs » culturels sur notre manière de voir le monde. Leur perspective n'est pas pour autant protectionniste : elle s'inscrit plutôt dans un projet d'inclusion culturelle à travers la production vidéoludique.

DES ÉLÉMENTS PUREMENT CONTEXTUELS ?

Il existe sans doute d'autres éléments contextuels qui peuvent infléchir le parcours d'interprétation du joueur, parmi lesquels le texte, l'interface ou encore la cinématique pourraient être comptés. Néanmoins, il me semblerait maladroit de les essentialiser à un rôle contextuel (tout comme les éléments abordés ci-dessus) puisque, dans certains jeux, ils procèdent plutôt des agirs ludiques. Par exemple, dans ***Elegy for a Dead World*** (Dejobaan Games et Popcannibal, 2014), illustré ci-dessous, le texte n'oriente pas l'interprétation du jeu mais correspond

à une production du joueur qui est invité, au fil de son exploration d'un monde désolé, à rédiger un journal de voyage qu'il peut ensuite partager avec d'autres joueurs. L'écriture y constitue donc clairement un agir ludique et le texte une trace du parcours d'interprétation[210].

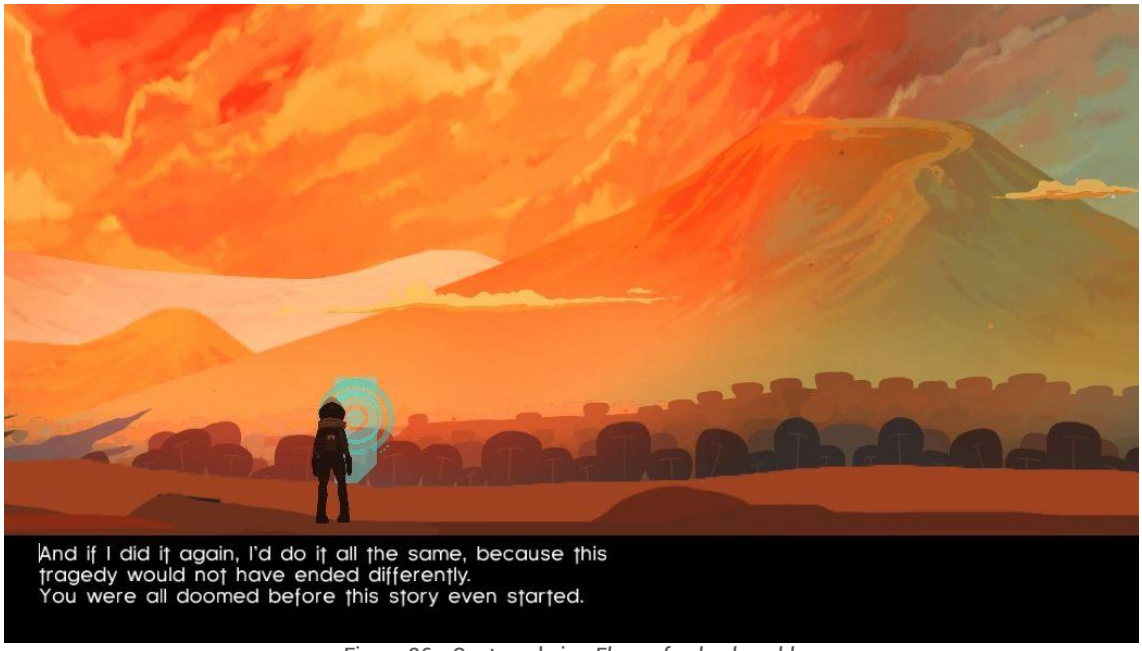


Figure 26 - Capture du jeu *Elegy of a dead world*.

Dans *Nier : Automata*, pour accéder à la vraie fin du jeu, le joueur doit sacrifier toutes ses données de sauvegarde. Lorsque s'impose à lui le choix d'accepter ou de refuser – ce qui lui octroie le pouvoir de trépaner le système de jeu –, l'interface se fond dans l'agir ludique : en cas d'acquiescement, cette dernière s'émiette et se détruit sous les yeux impuissants du joueur, qui voit toute trace de sa présence dans le jeu s'effacer. Cette annihilation renforce évidemment la puissance émotionnelle de l'expérience, surtout qu'elle permet au joueur d'adresser un message destiné à un inconnu qui lui succèdera et de lui octroyer une aide nécessaire pour terminer l'aventure.

Quant aux cinématiques, si elles mettent le jeu en suspens et imposent au joueur une posture de spectateur, celle-ci n'est pas forcément absolue : dans un jeu comme ***Until Dawn*** (Supermassive Games, 2015), les cinématiques sont régulièrement ponctuées de choix et/ou de *quick time events**, dont les résultats – qui relèvent donc d'agirs ludiques – orientent la composition diégétique : une cinématique peut ainsi être jouée et se conclure par la mort ou la survie d'un personnage selon l'adresse et les choix du joueur.

---

[210] Toutefois, le joueur peut sélectionner des modes de jeu différents qui régulent la difficulté du processus d'écriture : par exemple, un mode libre lui permet d'écrire tout ce qu'il veut tandis qu'un mode accompagné lui propose un texte lacunaire à compléter. De même, une variété de défi l'invite à modifier son regard sur le monde exploré : il est tantôt l'archéologue de ce monde en ruines, tantôt un chasseur fouillant les vestiges à la recherche d'artéfacts, tantôt barde préparant la complainte de ces terres dévastées, etc.

De même, les éléments contextuels cités précédemment procèdent aussi dans certains cas d'agirs ludiques : par exemple, de nombreux jeux invitent le joueur à configurer ou à modifier la structure spatiale et temporelle de l'environnement (par exemple, en modifiant l'heure ou en personnalisant l'environnement), à produire de la musique, ou encore à paramétrer les règles. Dès lors, au lieu de qualifier ces éléments de « contextuels », il convient plutôt d'envisager la *fonction contextuelle* qu'ils peuvent occuper dans la construction du parcours d'interprétation. Ainsi, à la catégorisation – difficilement compatible avec la notion de performativité –, on préfèrera une approche exploratoire des jeux investis : en effet, par sa configuration, chaque œuvre vidéoludique produit une grille de lecture qui lui est spécifique, bien que certains de ses codes puissent être partagés avec d'autres jeux[211]. Un projet d'éducation aux jeux vidéo devrait donc viser des activités de médiation qui permettent au joueur de recomposer cette grille, plutôt que de le forcer à en appliquer une qui serait universalisante et, conséquemment, désincarnante.

À ce propos, en présentant la matrice de la littératie vidéoludique, j'ai expliqué que l'activité « jouer », orchestrée en contexte scolaire, pouvait se décliner en deux sous-activités : le « jouer-explorer », forme de jeu libre où le joueur découvre les possibilités ludiques que le jeu met à sa disposition, et le « jouer-rechercher », forme de jeu orientée où le joueur recherche une information précise. Le choix de l'une ou de l'autre modalise forcément le parcours d'interprétation du joueur.

JOUER-EXPLORER ET JOUER-RECHERCHER : EFFETS SUR LE PARCOURS D'INTERPRÉTATION

En mode « jouer-explorer », le sujet-joueur interprète librement ce qui lui est donné à jouer : il mobilise son propre capital vidéoludique et ses référents personnels, sans que l'intervention d'un tiers ne vienne infléchir son parcours d'interprétation. Les éléments du contexte ne sont pas explicités : c'est lui qui les découvre et les appréhende. De même, aucun repère ne lui est proposé pour traverser les dimensions sémiotique, systémique, transludique et culturelle de la matrice de la littératie vidéoludique. Pour chaque agir ludique qu'il actualise, il expérimente un agir interprétatif qui ne lui est ni suggéré ni imposé : il reformule les agirs créateurs en hypothèses et la construction du ludotexte, qui se fonde sur ces dernières, est alors autonome et personnelle.

En revanche, en mode « jouer-rechercher », des référents et/ou des agirs créateurs sont d'emblée explicités et mis à la disposition du sujet-joueur par un

[211] Ce dont permet d'ailleurs de rendre compte la dimension transludique de la matrice de la littératie vidéoludique.

tiers médiateur : il doit alors les retrouver à travers leurs mises en forme ludiques pour reconstituer un ludotexte en partie préfabriqué mais qu'il restera libre de nuancer, en convoquant ses ressources personnelles, et de subjectiviser à travers ses émotions. Les pistes d'interprétation qui lui sont proposées peuvent également déjà inclure une reformulation ou une précision des éléments contextuels qui infléchissent fortement le parcours d'interprétation du sujet-joueur. Dès lors, pour chaque agir ludique qu'il actualise, il met à l'épreuve des agirs interprétatifs qui lui ont été suggérés. De même, des repères posés dans les dimensions sémiotique, systémique, transludique et culturelle balisent le parcours d'interprétation qui devient, de fait, accompagné.

Le jouer-explorer et le jouer-rechercher apparaissent comme complémentaires dans la perspective de modéliser une pratique d'éducation aux jeux vidéo. En effet, ils constituent deux pratiques de médiation encadrant des agirs interprétatifs qui permettent de (re)construire le sens de ce qui est joué à partir d'un travail sur les processus de médiatisation au cœur du *game design*. Le jouer-explorer invite le sujet-joueur à expérimenter des agirs interprétatifs de son choix pour construire le sens par tâtonnements, par intuition et par hypothèses, en s'appuyant sur son capital vidéoludique et/ou sur les ressources partagées par le groupe auquel il appartient. Toutefois, certains jeux peuvent se montrer particulièrement résistants, tant leur environnement narratif est complexe : pensons, par exemple, à des jeux à « double récit », dont l'articulation sémiotique et systémique d'un récit premier structure métaphoriquement un récit second, accessible uniquement à qui détient les clés de lecture nécessaires pour le déverrouiller. Dans un tel cas, le jouer-rechercher relève potentiellement d'un acte éducatif : un tiers médiateur met à disposition de l'audience une série de clés de lecture, dont les participants vont se saisir pour faire sauter les verrous des espaces sémantiques qui, jusque là, leur résistaient. La recherche consiste alors essentiellement à découvrir dans quels verrous insérer quelles clés. Ce faisant, elle aiguille un nouveau jouer-explorer au cours duquel le public est invité à expérimenter les agirs interprétatifs appris, notamment pour identifier des invariants et remonter le flux des agirs créatifs.

Le cas d'***Hyper Light Drifter*** (Alex Preston, 2016) est assez illustratif. Le joueur y guide un avatar mourant en quête d'étranges artéfacts. Il erre dans un monde en proie à la désolation, montré ci-dessous, et dont l'architecture se délite.



Figure 27 – Capture du jeu *Hyper Light Drifter*.

Les phases de jeu reposent sur une courbe de difficulté qui oscille entre moments calmes, où l'on explore les différents environnements, et combats épiques, où l'on doit faire montre d'habileté pour défaire les ennemis. Le joueur commande régulièrement au personnage de s'injecter des seringues pour panser ses blessures, à condition d'avoir au moins un sérum en réserve. Parfois, pris par la maladie et crachant du sang, le personnage tangue et le joueur en perd brièvement le contrôle. De plus, des boss uniques et coriaces nous confrontent souvent à la mort du personnage et nous poussent à recommencer l'affrontement, jusqu'à réussir l'épreuve. Le récit du jeu, dénué de texte, s'avère relativement cryptique.

Là où l'on pourrait interpréter le récit d'une errance, Alex Preston, l'auteur du jeu, explique, dans des entretiens de presse[212], qu'il souffre d'une maladie cardiaque incurable et de maux graves (problèmes digestifs, faiblesses du système immunitaire, etc.) qui l'ont forcé à être régulièrement hospitalisé. Tout comme son personnage, il recherche désespérément un remède et le nom de son studio, *Heart Machine*, a été inspiré par sa dépendance aux machines (il a subi une opération à cœur ouvert à l'âge d'un an et ces dernières années, on lui a installé un pacemaker puis une valve artificielle). Ainsi, l'exploration de l'épitexte du jeu permet de découvrir que les agirs ludiques et les éléments contextuels remédient du contenu autobiographique : ils constituent un ensemble d'éléments qui forment un prisme à travers lequel le concepteur se raconte. Une fois en main, de telles clés de lecture modifient forcément le parcours interprétatif du joueur qui va alors *rechercher* les biographèmes à travers les

[212] Voir, par exemple, l'article de Priestman, C. « Hyper Light Drifter – how heart disease inspired one of 2016's great games », *The Guardian*, mis en ligne le 2 juin 2016. URL : https://www.theguardian.com/... (consulté le 24 juillet 2018).

constituants vidéoludiques, comme l'illustre la prise de notes ci-dessous (qui représente un exemple de trace de mes analyses).

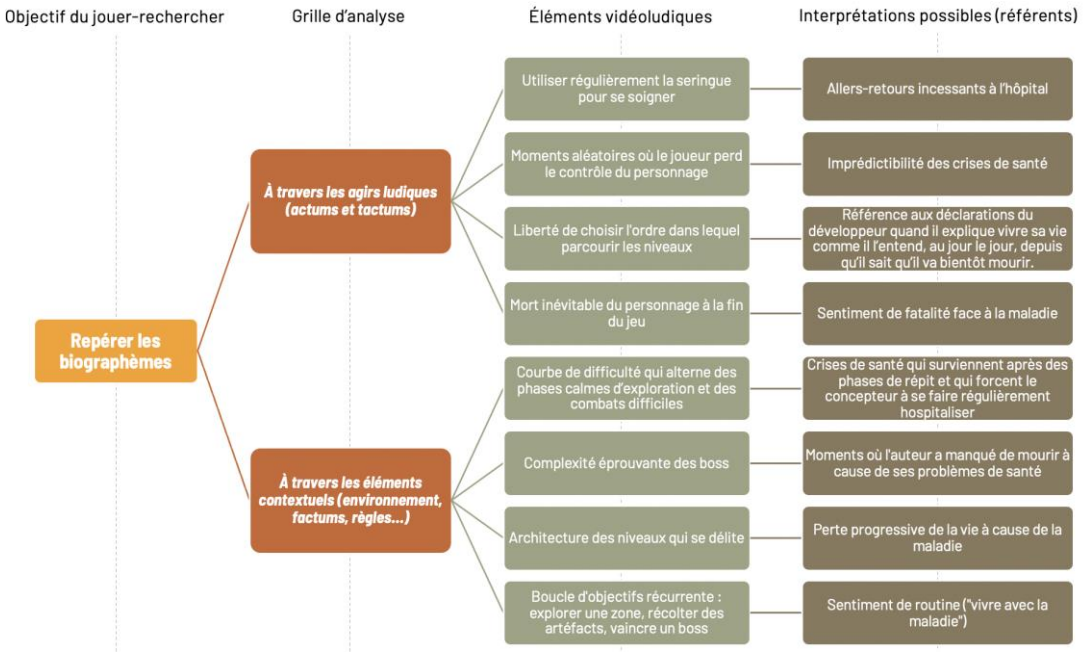


Figure 28 – Prise de notes lors de mon parcours d'interprétation (*Hyper Light Drifter*, aperçu non exhaustif).

Par le jouer-rechercher, le récit d'une errance devient ainsi celui d'une lutte contre la mort et le parcours d'interprétation conduit à un récit second, caché derrière le vernis des éléments vidéoludiques. Les processus créatifs qui façonnent le jeu relèvent ici d'un projet d'exposition de soi (Gilson, 2018)[213] ; toutefois, les agirs créateurs jouent une fonction de brouilleurs (Bell, 2012) dans la médiatisation des contenus autobiographiques, à travers les agirs ludiques et les éléments contextuels : ils les transmuent. Par ailleurs, en infléchissant le parcours d'interprétation, le jouer-rechercher localise le joueur dans une relation plus vaste que celle qui se borne au système : les agirs ludiques qu'il actualise et les éléments contextuels qu'il décrypte l'amènent à trouver la voix du concepteur derrière le jeu, le jeu se faisant voie. Le circuit affectif du jeu intègre alors une nouvelle donnée : nous ne jouons plus seulement avec l'avatar mourant mais nous interagissons, aussi, avec la culture de son auteur. Ce faisant, nous partageons indirectement ses expériences, ses émotions, son histoire et sa détresse.

[213] Cette étude de cas a été présentée dans un article que j'ai publié dans la revue *Hermès*. Cet article s'intéresse aux œuvres vidéoludiques autobiographiques et à la construction d'un modèle exploratoire – d'ailleurs mis à jour dans la présente thèse – permettant d'analyser comment elles figurent des espaces de médiation et de médiatisation entre le concepteur, le joueur et le système de jeu. À partir de l'analyse des jeux *Brothers : A Tale Of Two Sons* (Starbreeze Studios, 2013) et *Hyper Light Drifter* (Heart Machine, 2016), j'y ai élaboré une grille de lecture qui articule les notions de référent, de figure-souvenir (représentation du référent dans le jeu) et de figure-action (interaction possible du joueur avec la figure-souvenir) pour aider à mieux interpréter le sens des règles qui cadrent l'activité ludique. Voir Gilson, G. (2018). Confessions sur écran : quand le « je » devient jeu. *Hermès, 82*(3), 105-112.

Dans cet exemple, le jouer-rechercher a spécifié l'agir interprétatif : il a été question d'associer un référent autobiographique à sa remédiation dans le jeu pour (re)produire un ludotexte tissé à partir des biographèmes qui y sont parsemés. En ce sens, l'agir interprétatif constitue une activité de médiation qui permet de donner sens aux processus de médiatisation et, en l'occurrence ici, de remonter le flux des agirs créateurs. L'agir interprétatif ainsi spécifié dans le cas d'*Hyper Light Drifter* opérationnalise la mise au point conceptuelle réalisée précédemment autour de la notion d'agir :

1. Nous avons identifié un agir créateur qui consiste, en tant que processus créatif de médiatisation, à créer un écart entre un discours autobiographique référent et sa remédiation dans le jeu, à travers une série d'éléments ludiques ;
2. Compte tenu de cet agir créateur, nous avons défini un agir interprétatif qui consiste à repérer les biographèmes inscrits dans le jeu ; autrement dit, à resserrer l'écart entre les agirs ludiques et les éléments contextuels d'un côté, et leurs référents de l'autre côté, en identifiant les invariants qui les relient ;
3. Cet agir interprétatif peut être appliqué aux agirs ludiques actualisés à travers le jouer-rechercher, afin que le sujet-joueur construise son parcours d'interprétation du jeu au fil de l'expérience vidéoludique. Le ludotexte ainsi produit reste toutefois nuancé par les ressources du joueur, ses émotions, ses dispositions personnelles et le sens qu'il a déjà élaboré lors du jouer-explorer, qui singularisent forcément l'interprétation.

Dans la perspective d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo, cette opérationnalisation fait émerger plusieurs problématiques dont pourrait se saisir une activité pédagogique : par exemple « *comment inscrire du contenu autobiographique dans un jeu vidéo à travers le cas d'Hyper Light Drifter ?* » (l'intérêt est alors porté sur l'activité de conceptualisation et sur la formalisation d'agirs créateurs, qui pourraient être inspirants dans le cadre d'un projet créatif personnel ou dans un contexte de formation en création de jeux) ou « *que raconte, selon vous, le jeu Hyper Light Drifter et par quels processus de médiatisation des informations ?* » (l'intérêt est alors porté sur l'activité d'interprétation, qui consisterait à apprendre à une audience de nouveaux agirs interprétatifs pour l'accompagner dans son expérience d'un jeu, dont la portée autobiographique est cryptée). Bien que répondant à des enjeux différents de l'éducation aux jeux vidéo, ces deux problématiques impliquent une analyse entrelacée des agirs ludiques et de leurs éléments contextuels. En outre, cette analyse peut difficilement se départir du fait de jouer au jeu, l'actualisation des agirs ludiques étant particulièrement signifiante.

En fin de compte, en échafaudant la pratique d'éducation aux jeux vidéo sur base des clés matricielles, nous développons un projet éducatif qui se construit à

partir des spécificités du médium – et des expériences que l'on peut en vivre – et qui reste ouvert aux mutations du paysage vidéoludique (par exemple, en incluant potentiellement de nouveaux processus de médiatisation et en réfléchissant aux activités de médiation qu'elles impliquent).

UN ÉCHANTILLON DE CLÉS MATRICIELLES

♫ Hades – Lament of Orpheus

CONSTRUCTION DES CLÉS MATRICIELLES : MÉTHODOLOGIE

Avant de planifier des activités d'éducation aux jeux vidéo, il est nécessaire de fournir un métalangage qui nous aidera à approcher les processus de médiatisation en œuvre.

À cette fin, j'ai procédé à une analyse de contenu, en recourant à une lecture attentive de jeux vidéo. Comme déjà expliqué dans le segment dédié à l'appareil méthodologique, et plus particulièrement dans la présentation et l'argumentation de mes terrains, cette lecture attentive procède de pratiques de jeu personnelles qui s'étalent sur plusieurs centaines d'heures. La façon de conduire cette analyse a évolué au fur et à mesure de l'élaboration du cadre théorique et des itérations du cycle de ma recherche. Au début, il s'agissait essentiellement de prendre des notes sauvages au fil de mes parties. Remises en ordre, ces notes ont progressivement constitué un carnet de recherche dont j'ai partagé certaines parties sur mon blog. J'y consignais essentiellement la trajectoire de mes parcours interprétatifs, qui s'élaboraient alors plutôt par intuition que par méthode. Je croisais et confrontais ensuite ces données produites avec les parcours interprétatifs d'autres joueurs (en explorant une série de paratextes comme des podcasts, des vidéos, des publications sur des forums ou sur *Reddit*[214], etc.) ou en consultant les travaux de concepteurs (à travers des *artbooks*, des blogs ou des conférences de développeurs, des *making-of* intégrés ou non aux jeux, etc.), des articles de presse spécialisés ou des publications scientifiques. Cette prise de documentation impliquait souvent des moments de rejeu, au cours desquels j'affinais ou réajustais mon analyse en m'attachant davantage aux processus de médiatisation des informations, ce qui, par ailleurs, me permettait de redécouvrir des jeux qui m'avaient, jusqu'alors, en partie résisté, sans même que je m'en rende compte.

---

[214] Créé en 2005, *Reddit* est un site Internet communautaire d'actualités diversifiées, où les utilisateurs et les utilisatrices – les « redditors » – partagent des signets et/ou des billets rédigés personnellement et votent pour les contenus qu'ils apprécient chez les autres, tout en les commentant. Le score d'une publication influence le classement de cette dernière parmi celles des autres redditors.

Au fil des mois, et corollairement au développement du cadre théorique, j'ai développé une méthode d'analyse plus rigoureuse et plus cadrée. J'ai d'abord constitué une première base de données qui répertoriait, pour chaque jeu exploré, un échantillon d'éléments vidéoludiques que je codais selon leur « nature ». Par exemple, si l'élément correspondait à une règle, il était codé [1] s'il s'agissait d'une règle liée à la jouabilité, [2] si liée aux objectifs, [3] si liée au méta-jeu, [4] si liée au cosmos[215]. S'il correspondait à un élément de l'environnement, le code [1] était assigné si cet élément était tangible ou [2] s'il était intangible[216]. S'il s'agissait d'un son ou d'une musique, le code [1] était attribué s'il entretenait un lien avec la diégèse (comme l'a montré l'exemple du jeu *Eternal Sonata*) ou [2] si aucun rapport n'avait été perçu. À chaque élément était également associé un essai d'interprétation, codé [1] s'il s'agissait d'une interprétation personnelle, [2] s'il était emprunté à une source tierce. Deux modes d'exploitation ont été appliqués à ces données : d'une part, pour un même jeu, j'articulais les données entre elles pour constituer des ludophrases et produire un ludotexte, alors construit à partir des éléments observables échantillonnés. D'autre part, par des manipulations de classement, des regroupements transludiques ont été générés : ce travail a permis de regrouper les éléments échantillonnés qui partageaient un même codage, peu importe le jeu dont ils provenaient.

Toutefois, cette base de données s'est révélée insuffisante pour décrire et approcher méthodiquement les processus de médiatisation, en vue de construire des activités de médiation qui leur soient liées. En effet, si cette base de données permettait de caractériser formellement les éléments vidéoludiques échantillonnés et de les associer à un possible référent, elle ne rendait pas compte de la manière dont le sujet-joueur pouvait construire son parcours d'interprétation (comme j'ai pu le faire plus tard avec l'exemple d'*Hyper Light Drifter*, présenté ci-dessus). Il m'était alors difficile d'induire des spécifications des agirs interprétatifs, pourtant essentiels pour réfléchir ensuite à des activités de médiation qui leur soient corrélées. Afin de pallier cette difficulté, la construction du concept de clé matricielle s'est révélée particulièrement féconde pour approcher à la fois les processus de médiatisation marqués par les agirs créateurs et les activités de médiation qu'il est possible de leur associer.

Ainsi, dans les (re)lectures attentives des jeux que j'ai explorés, j'ai mobilisé ce modèle théorique et j'ai procédé par subsomption[217]. Plus précisément, pour chaque jeu exploré,

---

[215] Ce codage reposait sur le classement effectué par Frasca (2003) et Djaouti *et al.* (2008).
[216] Ce codage exploitait la typologie proposée par Balela et Mundy (2011).
[217] Il s'agit de penser le général sous le particulier et de considérer un fait comme une loi, en ramenant des données issues de l'intuition vers une unité conceptuelle.

1. J'ai produit un ludotexte – forcément subjectif – que j'ai parfois ajusté et/ou nuancé lorsque les agirs créateurs ont été explicités par les développeurs dans des sources documentaires que j'ai décrites précédemment. Si l'on reprend l'exemple d'*Hyper Light Drifter*, le ludotexte produit plus haut est un portrait d'Alex Preston élaboré à partir de mon expérience du jeu et d'interviews qu'il a données. Chaque ludotexte constituant *une* interprétation possible du jeu, on peut, pour un même jeu, produire plusieurs ludotextes : il est fondamentalement supposé que l'expérience d'un sujet-joueur ne sera pas forcément la même qu'un autre sujet-joueur, d'autant plus qu'elle est infléchie par les émotions et le capital vidéoludique de chacun.
2. J'ai associé des référents du ludotexte produit à des éléments constitutifs du jeu : d'un côté, les agirs ludiques (les tactums et les actums) ; de l'autre, les éléments contextuels (l'environnement, les factums, les règles, les sons et les musiques, etc.). De même, lors des phases de « rejeu », l'interprétation de nouveaux éléments constitutifs repérés a permis d'ajuster le ludotexte. Dans l'exemple d'*Hyper Light Drifter*, comme le montre la figure 28, il a par exemple s'agi d'associer l'actum « utiliser la seringue » au référent « allers-retours incessants à l'hôpital », soit par hypothèse (jouer-explorer), soit en repérant le biographème dans le jeu, suite à une recherche documentaire (jouer-rechercher).
3. J'ai décrit la manière dont les éléments constitutifs repérés interagissent entre eux au niveau sémiotique (notamment dans leur articulation en ludophrases), tout en essayant de caractériser l'écart entre le référent et sa remédiation. Dit autrement, l'objectif de cette étape a consisté à décrire l'agir créateur. Concernant *Hyper Light Drifter*, on peut dire qu'une série d'agirs ludiques et d'éléments contextuels partagent une fonction de relais autobiographique dans la production du ludotexte puisque l'auteur du jeu s'y expose à travers eux.
4. En imaginant que ce processus de médiatisation ainsi pré-formalisé corresponde à une « loi », j'ai recherché s'il était effectif dans d'autres jeux. Lorsque plusieurs récurrences colligées semblaient marquer une anticipation possible sur les pratiques d'interprétation, j'ai alors défini cette anticipation en tant que clé matricielle. Par exemple, pour interpréter le jeu *Hyper Light Drifter*, j'ai eu besoin d'éléments biographiques à propos de son développeur pour comprendre qu'il s'agissait d'un jeu autobiographique. Il se fait que d'autres jeux, à l'instar de *Brothers : A Tale of Two Sons* et ***Sea of Solitude*** (Jo-Mei Games, 2019), contiennent aussi une série de marqueurs autobiographiques remédiés dans des agirs ludiques et des éléments contextuels. Dès lors, j'ai pu valider la clé matricielle « relais autobiographique » tout en la décrivant à partir de la manière dont elle articulait les agirs créateurs, ludiques et interprétatifs dans les jeux échantillonnés.

Puisque le terrain investigué correspond essentiellement à ma carrière et à mon expérience de joueur, les interprétations construites en appui ne représentent que *des* interprétations possibles, élaborées pour échafauder des « anticipations sur les pratiques [d'interprétation], qui se trouvent actualisées de façon plus ou moins complète lors du processus de réception » (Saemmer et Tréhondart, 2014 : 109). Toutefois, la mobilisation des outils théoriques présentés dans cette recherche permet de ne pas réduire les interprétations proposées à des exercices intuitifs et purement subjectifs, puisque ces dernières répondent à une méthodologie spécifique, basée sur des sources documentaires qui balisent en partie le parcours d'interprétation.

Outre les questions de rigueur scientifique qu'impose la rédaction d'un manuscrit de thèse, l'explicitation de ma démarche répond également aux besoins d'une recherche design en éducation. En effet, comme je l'expliquerai plus tard, le travail analytique réalisé ici correspond aussi en partie à la phase pré-active d'un praticien qui concevrait une activité d'éducation aux jeux vidéo : tout en mobilisant les outils offerts par cette recherche, c'est à lui d'appliquer une démarche similaire et documentée à des œuvres vidéoludiques qu'il aura soigneusement sélectionnées et préparées selon les objectifs qu'il poursuit, sa culture personnelle et les spécificités de son public.

Puisque cette méthodologie se rapproche au plus près d'un tel travail, elle ne peut prétendre à l'exhaustivité et ne fournit certainement qu'un échantillon de clés matricielles, ici formalisées sous l'angle des sciences de l'information et de la communication. Deux perspectives intéressantes pour prolonger cette recherche consisteraient, d'une part, à mobiliser d'autres champs disciplinaires pour révéler de nouvelles clés ; d'autre part, à rencontrer des professionnels de l'industrie (indépendants ou non, provenant de studios et de pays différents), voire des créateurs amateurs, afin de les interroger sur les processus créatifs qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils créent des jeux. Une telle enquête sur les agirs créateurs permettrait d'enrichir davantage – et au plus proche des processus de conceptualisation – la liste des clés matricielles et, pourquoi pas, de tendre vers une heuristique de la création vidéoludique, dont le domaine de l'éducation aux médias pourrait profiter.

La suite du travail déploie l'éventail des clés matricielles repérées dans le cadre de cette recherche, selon la méthodologie explicitée ci-dessus. Elles constituent le cœur névralgique des activités de médiation en littératie vidéoludique qui seront présentées dans le segment suivant, lors de l'élaboration du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo. Pour des raisons d'intelligibilité, l'exposé des clés n'évoque pas forcément chaque jeu du corpus : à un effet « catalogue », j'ai préféré une approche illustrative qui vise à rendre compte des processus de médiatisation formalisés. Un des prolongements possibles de cette thèse pourrait dès lors consister à mobiliser davantage le corpus dans des travaux qui

spécifient de nouvelles façons d'approcher et de concevoir un jeu vidéo grâce aux clés matricielles. Je mets en garde le lecteur : pour les besoins de l'argumentation, le taux de *spoil** est particulièrement élevé dans cette section.

LE RELAIS (AUTO)BIOGRAPHIQUE

La première clé récurrente ici formalisée prolonge le travail amorcé quelques pages plus tôt, avec l'exemple d'*Hyper Light Drifter*. Tout comme le cinéma a ses biopics ou la littérature ses récits de vie, le jeu vidéo présente lui aussi son lot de propositions à travers lesquelles des vies s'exposent. Le relais (auto)biographique est à ce titre un agir créateur dont le processus de médiatisation consiste à remédier dans le jeu un fragment de soi (il s'agit alors d'une démarche autobiographique, comme dans *Hyper Light Drifter*) ou de la vie d'un autre (la démarche est biographique, comme dans *Eternal Sonata*) à travers les agirs ludiques et/ou le paramétrage de certains factums. Cette clé inscrit donc un récit de vie dans les artères du jeu et plus spécifiquement dans sa jouabilité. Celle-ci cristallise une série de biographèmes vidéoludiques, soit des invariants qui remédient des traces de vie dans les éléments constitutifs du jeu.

La question du pacte autobiographique, soit « l'engagement que prend un auteur de raconter directement sa vie (ou une partie, ou un aspect de sa vie) dans un esprit de vérité » (Lejeune, 2006 : section « Qu'est-ce que le pacte autobiographique ? »), pourrait dès lors se poser : dans quelle mesure le joueur explore-t-il cette « vérité » au plus proche de l'authenticité du récit narré, dès l'instant où son intervention dans le jeu l'amène à construire son propre ludotexte ? Toutefois, poser cette question reviendrait à questionner l'intention de l'auteur (que le joueur ne peut jamais totalement saisir) plutôt que l'agir créateur – même si ce dernier ne se départit pas totalement d'un tel questionnement – qui reste la matière la plus appréhensible pour le joueur. En effet, ce sont bel et bien les agirs ludiques actualisés qu'il interprète au fil de son expérience en remontant le flux des agirs créateurs, et la démarche (auto)biographique de ces derniers ne se révèle qu'au moment où il associe un contenu du jeu à un référent (auto)biographique remédié.

Concernant plus spécifiquement la démarche autobiographique, l'archivage de soi par médiatisation répond souvent à une triple intention à laquelle peuvent répondre les agirs créateurs : une intention émotionnelle qui cherche, par exemple, à exorciser la perte ou la nostalgie ; une intention informationnelle, qui communique des faits ou partage un témoignage ; une intention présentationnelle, à travers laquelle l'auteur révèle une part de lui jusqu'alors dissimulée (Schwarz, 2013). Lorsqu'il médiatise du contenu autobiographique,

le développeur d'un jeu se met en posture d'*anamnesis*[218]: en concevant son jeu, il y inscrit, voire y refaçonne, un souvenir de son passé. Ce processus de médiatisation peut évidemment brouiller le récit de soi en échafaudant un récit autre au sein duquel le concepteur cloisonne obscurément ses traces de vie. Face au jeu, le joueur se retrouve dans une zone de *mneme*[219] où il entre en contact avec le vécu de l'autobiographe. Toutefois, il y actualise des agirs ludiques dont il ne parvient pas forcément à décoder la portée autobiographique s'il n'a pas les clés de lecture requises. Il est possible d'élever ce degré zéro de l'exploration du *mneme* en rendant le joueur actif dans sa relation avec le concepteur, c'est-à-dire en lui donnant un accès intelligible aux traces mémorielles stockées qui concourent à la reconnaissance des invariants, c'est-à-dire des biographèmes vidéoludiques. Les activités de médiation liées au relais autobiographique peuvent dès lors jouer avec le degré d'exploration du *mneme* en élevant peu ou prou ce dernier à travers la mise à disposition du joueur de référents autobiographiques. La délinéation du discours autobiographique peut, en outre, participer à l'expérience émotionnelle du joueur qui voyage alors entre deux récits, celui du jeu et celui de son auteur.

Le degré de *mneme* est lié à l'écart entre le référent autobiographique et sa remédiation dans le jeu. Cet écart peut se révéler faible, notamment lorsqu'un jeu est d'emblée présenté comme autobiographique et livré avec des éléments contextuels qui en balisent l'interprétation, comme le projet ***Lie in my heart*** (Expressive Gamestudio, 2019)[220]. Dans ce *visual novel**, l'auteur, Sébastien Genvo, emploie l'hypermédium vidéoludique à la fois pour raconter la maladie mentale et le suicide de son ex-épouse, et pour mettre le joueur à l'épreuve en lui imposant des choix moraux alternatifs quant à la façon de vivre ce drame. Il lui faut par exemple, à un moment de l'histoire, choisir d'expliquer au petit garçon de Sébastien – protagoniste et prénom du concepteur – la mort de sa mère par un système de valeurs athée ou religieuses, ce qui influencera l'accompagnement de l'enfant dans son deuil. Par ailleurs, la progression des dilemmes révèle petit à petit des schémas structurels qui traduisent des attitudes possibles face au deuil, comme la résilience. Entre chaque chapitre, un récapitulatif présente au joueur l'éventuel écart entre ses choix et ceux de l'auteur, qui ne sont jamais totalement révélés mais que l'on peut petit à petit

[218] Il s'agit d'un phénomène de remembrance qui désigne, selon le CNRTL, « ce qui revient à l'esprit, fortuitement ou volontairement, des expériences passées ».
[219] Il s'agit d'un ensemble de traces mémorielles qui permettent de vivre ou de faire revivre des remembrances (Schwarz, 2013).
[220] Ainsi peut-on lire, dans le kit presse de *Lie in my heart*, le synopsis du jeu : « Mon quotidien a basculé brusquement lorsque Marie, mon épouse, a subitement mis fin à ses jours. La nature violente de la mort entraîna une enquête médico-légale, les journalistes s'empressèrent de remettre en question la nature du décès... et alors que Marie souffrait de bipolarité, les démons du remord d'une séparation encore récente firent irruption. Pour essayer de comprendre ce qui a poussé Marie à tout abandonner, je ne cesse depuis de me remémorer notre vie, mes décisions. C'est un mal nécessaire si je veux trouver les bonnes réponses aux questions de Théo, notre fils de 5 ans, pour l'aider à faire face à ce drame... Vivez mon histoire et découvrez si vos choix sont identiques aux miens... » (voir http://www.expressivegame.com/...).

retracer, en rejouant plusieurs fois au jeu. Ainsi, si les agirs ludiques actualisés permettent potentiellement de reconstruire une rétrospective de la vie de l'auteur qui fait office de témoignage, ils conduisent également le joueur, par le ludotexte qu'il produit, à se distancier de lui et à expérimenter d'autres façons de vivre cette expérience, ce qui étend la portée culturelle de la question du deuil. Toutefois, si les agirs ludiques actualisés font s'éloigner ou se rapprocher le joueur de la réalité de l'autobiographe, les agirs créateurs correspondent à une réflexion de l'auteur sur sa propre condition : chaque agir ludique imaginé correspond à un chemin qu'il aurait lui-même pu emprunter (Genvo, 2019). La démarche autobiographique des agirs créateurs est également perceptible dans la direction artistique du jeu : comme l'illustre la figure ci-dessous, Genvo explique par exemple avoir retravaillé des photographies authentiques pour élaborer les contenus graphiques.



Figure 29 - Capture du jeu *Lie in my heart*.

L'écart entre le référent autobiographique et sa remédiation dans le jeu peut, à l'inverse, être fort. C'est le cas de *Brothers : A Tale Of Two Sons*, premier jeu vidéo du réalisateur de film suédois Josef Fares. Le récit s'ouvre sur une maison en bord falaise. Agenouillé devant une tombe, le jeune Naiee pleure sa défunte mère qui s'est noyée sous ses yeux tandis que son grand frère, Naia, l'appelle : leur père vient de tomber malade. Le médecin du village les envoie alors en quête d'un élixir caché au pied d'un arbre sacré. L'aventure, qui s'étale sur plus ou moins trois heures de jeu, conduit les deux frères à travers une série de lieux (leur village, une vallée où a sévi une lutte épique entre géants, une grotte sombre, etc.) parsemés d'ennemis qu'il faut esquiver et au gré desquels nous rencontrons des personnages qui parlent une langue inconnue. Si la structure narrative du jeu emprunte celle du conte, l'exploration du paratexte du jeu nous apprend que derrière le vernis monomythique se dissimule du contenu autobiographique. En effet, l'auteur a passé son enfance au Liban, alors

tourmenté par les conflits civils et les bombardements, qu'il a fui avec sa famille. Ce souvenir a été reforgé dans le jeu, notamment, d'une part, à travers l'environnement de la plaine des Géants (montrée ci-dessous) qu'une guerre a dévastée ; d'autre part, par les agirs ludiques que le joueur doit actualiser – comme franchir des ruisseaux de sang et pousser des corps – afin de s'échapper.



Figure 30 - Capture du jeu *Brothers : A Tale Of Two Sons*.

Dans une interview donnée pour la revue *Polygon* (Mahardy, 2013), Josef Fares explique avoir quitté son pays en 1987 pour rejoindre sa grand-mère en Suède. L'exil est notamment remédié dans le jeu à travers l'isolement de la maison du reste du village. De même, la découverte et l'incompréhension d'une langue étrangère se retrouve dans le paramétrage des factums, puisque les personnages non jouables parlent une langue fictive. En outre, le thème de la fuite est mis en scène dans les actums, plus particulièrement dans les affrontements, qui reposent davantage sur un principe d'évitement que de confrontation. Enfin, l'auteur raconte qu'il avait toujours rêvé d'avoir un petit frère pour lui transmettre ce qu'il avait appris. Il avait alors été heureux d'apprendre que sa mère était tombée enceinte. Malheureusement mort-né, l'enfant a dû être enterré à la hâte et c'est Josef qui s'est chargé de mettre son petit frère sous terre, dans une sépulture qu'il a improvisée car la situation au Liban ne lui a pas laissé d'alternative. Ce souvenir douloureux semble, d'une certaine manière, projeté dans le jeu puisque vers la fin du récit, le grand-frère succombe à ses blessures et Naiee doit alors l'enterrer dans la précipitation, avant de ramener l'élixir auprès de son père malade. L'expérience du deuil est alors mise en abyme dans les agirs ludiques. En effet, dès le début de l'aventure, le joueur guide simultanément les deux frères avec une seule manette : le *stick* et la gâchette gauches permettent de diriger l'aîné tandis que la zone droite du périphérique pilote le cadet. La jouabilité asymétrique impose ainsi un effort de

coordination pour parvenir à manœuvrer les personnages à travers les obstacles : par exemple, pour franchir une paroi en hauteur, Naia doit hisser son petit frère, tandis que ce dernier peut se faufiler dans des espaces étroits pour débloquer le passage. Une fois l'aîné décédé, la zone gauche de la manette devient inerte et la dissymétrie réplique la perte du frère ; toutefois, dans certaines phases de jeu (par exemple, faire traverser une rivière au cadet tandis qu'il a peur de l'eau), le joueur peut à nouveau utiliser la partie gauche, comme si la puissance invisible du frère mort venait soutenir son puîné et lui rappeler les apprentissages qu'il lui a transmis.

Si le jeu vidéo fait, à travers ces exemples, figure d'outil mémoriel de soi, des développeurs emploient également le médium pour inscrire la mémoire d'autres. J'ai déjà cité *Eternal Sonata* mais c'est aussi le cas de ***Spiritfarer*** (Thunder Lotus Games, 2020), qui aborde de façon poétique le thème du deuil. Le joueur y incarne Stella, une passeuse d'âmes qui prend la suite de Charon, dont la mission consiste à apaiser des esprits pour les guider vers la mort. À cette fin, il faudra les accueillir sur un bateau que l'on construit petit à petit et que l'on personnalise en vue de réaliser les missions assignées par chacun. Bien que le jeu ne le revendique pas explicitement, la lecture de l'*artbook* réalisé par le studio nous apprend que de nombreux esprits, tant dans leur construction graphique, narrative qu'interactive, ont été inspirés par des proches des membres de l'équipe.

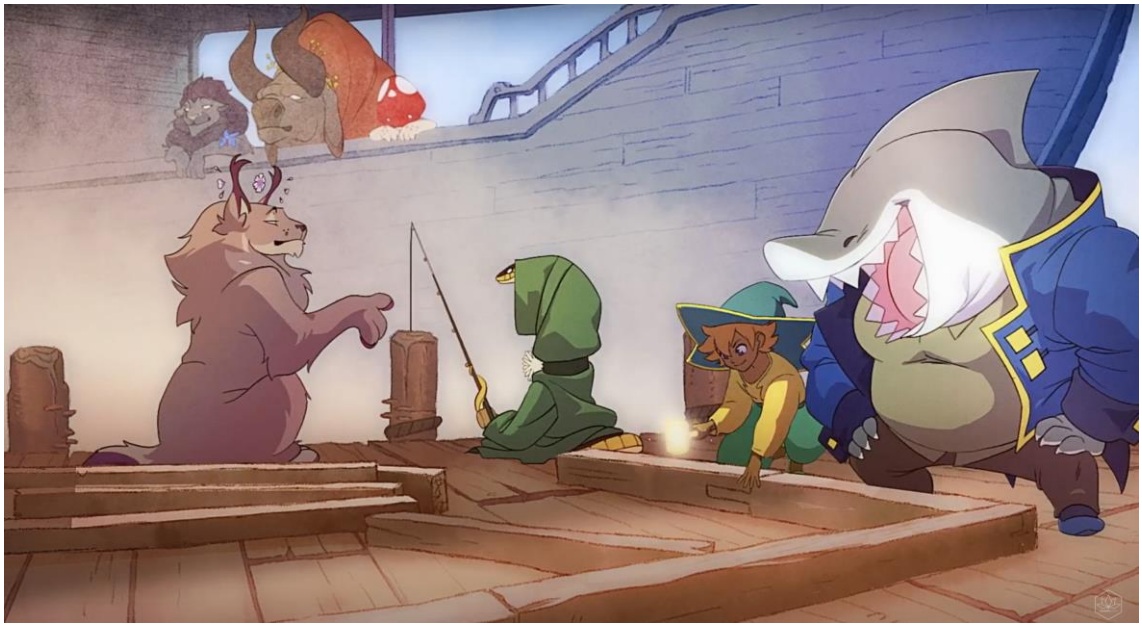


Figure 31 - Capture du *trailer* animé de *Spiritfarer*.

Par exemple, Atul a été construit à partir du souvenir de l'oncle de l'un d'entre eux et joue d'ailleurs le rôle de l'oncle de Stella dans le jeu ; Alice est basée sur la grand-mère d'un collègue qui est décédée au moment où la production du jeu a commencé. Le studio souhaitait, à travers ce personnage, aborder la douleur de la perte d'un être cher que l'âge et la maladie nous ont arraché. Les grands-

parents du directeur artistique ont, quant à eux, inspiré les personnages d'Astrid et de Giovanni, dont la maison a d'ailleurs été dessinée à partir de ses anecdotes d'enfance. Qu'il s'agisse des objets appréciés ou réclamés par les personnages, de leurs interactions dans le jeu (qu'elles relèvent de factums ou de tactums), des conditions qu'ils imposent pour réussir une quête, des informations qu'ils nous livrent, fragment par fragment, au gré des dialogues, des environnements où ils évoluent, etc., leurs histoires sont autant de traces de vie que les concepteurs du jeu, par leurs agirs créateurs, y ont inscrites. Ce faisant, ils perpétuent des souvenirs fugaces et souvent anecdotiques, qui exsudent la personnalité des passagers que l'on rencontre.

D'autres jeux exploitent la clé matricielle du relais (auto)biographique pour proposer des récits à plusieurs niveaux, que le parcours interprétatif du joueur traverse ou non selon les informations à sa disposition. On pourra citer ici *Sea of Solitude*, par lequel la conceptrice, Cornelia Geppert, raconte son expérience de la dépression à travers le personnage monstrueux de Kay, qui erre dans une ville engloutie rappelant Berlin – lieu de vie de la créatrice – à la recherche de son humanité. ***That Dragon Cancer*** (Ryan Green et Josh Larson, 2016), affiché ci-dessous, remédie quant à lui l'histoire de Ryan Green, l'un des concepteurs, et de son épouse Amy Green, dont le jeune enfant est atteint d'un cancer en phase terminale. Le film *Thank you for playing*, dirigé par David Osit et Malika Zouhali-Worrall et sorti en 2015, documente le processus créatif du jeu et met particulièrement en avant la fonction cathartique de ce régime d'agirs créateurs, par lesquels les parents ont souhaité créer un souvenir de leur enfant et des moments qu'ils ont partagés jusqu'à sa mort.

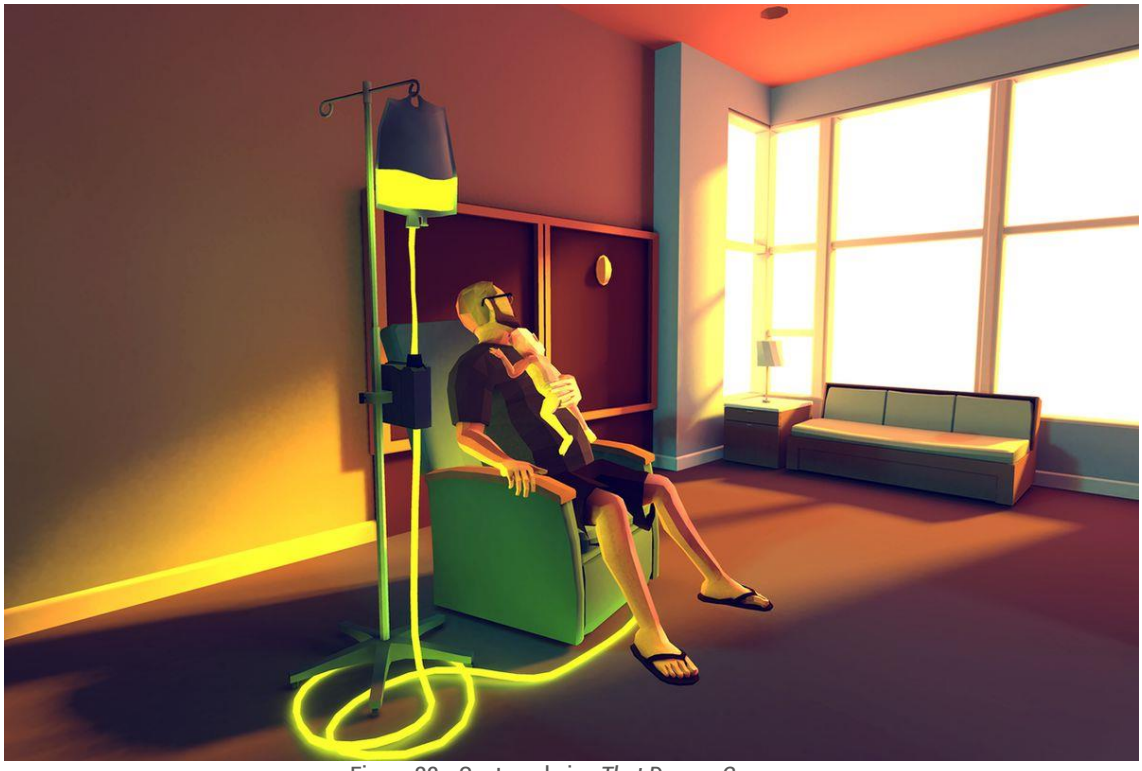


Figure 32 - Capture du jeu *That Dragon Cancer*.

Par ailleurs, les agirs ludiques de *That Dragon Cancer*, qui gravitent essentiellement autour de l'errance et de la contemplation, placent souvent le joueur en position d'impuissance : s'il lui est parfois possible de faire rire le petit Joël, à certains moments, il ne peut simplement pas soulager ses pleurs ou doit le regarder vomir sans pouvoir intervenir. Plus que leurs émotions, c'est aussi leur expérience parentale que les époux ont remédiée dans le jeu à travers les agirs ludiques mis à disposition du joueur.

LA PSEUDOMORPHOSE

Une autre clé matricielle récurrente est ce que j'appelle la pseudomorphose. Ce terme, que j'ai découvert dans un article d'Arrivé (2015), est emprunté à Panofsky (1972) qui le définit dans *Studies in Iconology* comme la migration complexe d'un motif culturel d'un régime à un autre[221]. Dans le cas du jeu vidéo, il s'agit d'un processus de médiatisation par lequel un motif culturel est remédié sous une autre forme à l'intérieur du jeu, tout en conservant un rapport de sens proche du motif qui a migré. Autrement dit, la pseudomorphose procède par disjonction : le signifiant et le signifié se détachent et ce dernier est porté dans un nouveau signifiant, sans modifier le rapport de signification.

Par exemple, le jeu ***My Memory of Us*** (Juggler Games, 2018) raconte l'histoire de deux enfants qui tentent de fuir une ville assiégée par des robots-soldats envahisseurs. Sous le commandement du Roi Robot, ces derniers malmènent et pourchassent le Peuple Rouge, considéré comme un ensemble de « bons à rien » et qui se retrouve discriminé au fil de la partie. Bien que dépourvu d'iconographie explicite, le jeu regorge d'indices visuels qui font référence à l'occupation allemande et à la création de ghettos en Pologne dès 1939. Comme l'illustrent les deux captures suivantes, certains de ces indices sont des pseudomorphoses : le référent de la croix gammée est remédié sous la forme d'une tête de mort mécanisée qui évoque la suprématie des robots ; les insignes de discrimination et de marquage imposés par l'Allemagne nazie durant la Seconde Guerre mondiale sont remédiés dans la couleur rouge, laquelle devient un paramètre identitaire ; les soldats nazis sont remédiés sous la figure de robots qui évoquent l'infanterie motorisée que l'Allemagne déploie en Pologne à partir de 1942 ; les murs des ghettos – sûrement ceux de Varsovie – sont quant à eux remédiés à travers les murs barbelés et en chantier qui évoquent un camp en pleine construction ; les panneaux ségrégateurs rappellent la propagande nazie. Toutefois, ces référents historiques ne sont détectables que si le joueur est capable de réduire l'écart entre les pseudomorphoses et leurs référents. Dans le cas de *My Memory of Us*, cette réduction passe par une

[221] En géologie, la pseudomorphose désigne un phénomène par lequel un minéral prend l'apparence d'un autre minéral.

analyse fine de l'artisanat visuel et de l'articulation des pseudomorphoses dans une écologie narrative qui les relie entre elles : isolées et décontextualisées, elles semblent en effet difficilement interprétables. Par ailleurs, la pseudomorphose, pour être décodée, présuppose un certain capital de ressources qu'une activité de médiation pourrait d'ailleurs approvisionner.



Figure 33 - Captures du jeu *My Memory of Us*.

En opérant une pseudomorphose, l'agir créateur procède par substitution (comme la tête de mort qu'il substitue à la croix gammée) ou par altération. Dans ce dernier cas, le niveau de la Tour dans *Journey*, affiché ci-dessous, est un exemple assez illustratif. Le joueur doit faire grimper son personnage en haut d'une tour dont il faut débloquer l'ascension, en passant par des paliers où des fresques dévoilent des fragments d'histoire d'une civilisation disparue.



Figure 34 - Capture du jeu *Journey*.

Le jeu revisitant certains mythes (à l'instar de celui de Sisyphe), si l'on considère cette tour comme une altération – c'est-à-dire une modification ou une imitation dont les traits d'origine sont directement perceptibles – de la tour de Babel, alors l'élucidation de cette pseudomorphose ajoute une hypothèse au parcours interprétatif du joueur quant à l'une des causes possibles de la disparition de la civilisation illustrée : la vanité de l'homme et le désir d'atteindre la position d'un dieu.

Si la plupart des pseudomorphoses repérées dans mon échantillon habillent des éléments contextuels du jeu et orientent la diégèse, elles en enrichissent la dimension culturelle par les thématiques qu'elles abordent et/ou l'écologie narrative qu'elles étendent. En même temps, elles participent à la cohérence esthétique de certains univers vidéoludiques. Par exemple, *Pokémon Épée* et *Pokémon Bouclier* invitent le joueur à explorer la région de Galar, qui regorge de pseudomorphoses enracinées dans la culture britannique : si la forme de la carte géographique du jeu ressemble à celle de l'Angleterre, la ville de Winscor rappelle clairement Londres de par les pseudomorphoses, représentées ci-dessous, du London eye ou du Big Ben.



Figure 35 - Capture du jeu *Pokémon Épée*.

De même, dans le village de Greenbury, le géoglyphe montré ci-dessous pseudomorphise le Géant de Cerne Abbas, que l'on peut trouver au nord de Dorchester.

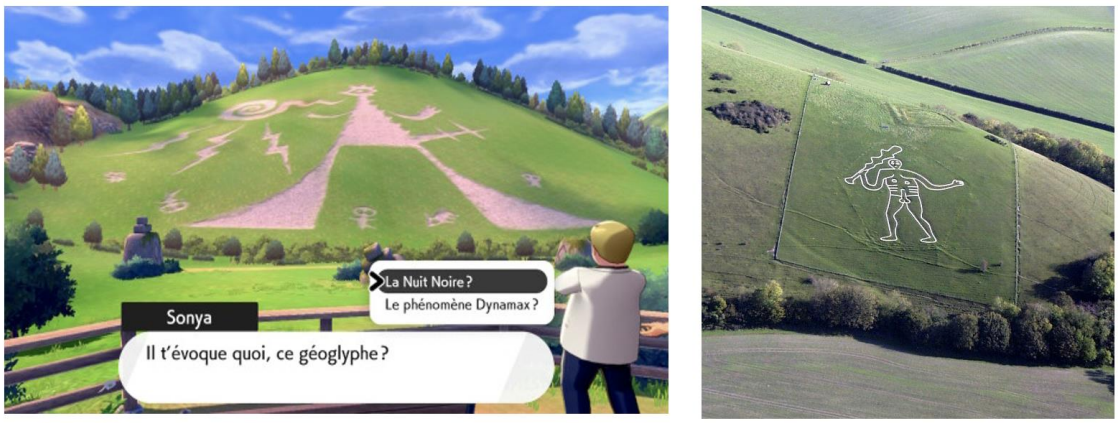


Figure 36 - Capture du jeu *Pokémon Épée* et photographie du Géant de Cerne Abbas.

Ces pseudomorphoses se muent en un jeu de piste qui invite le joueur à chasser tous les marqueurs culturels qui rappellent l'Angleterre. Certains pokémons constituent d'ailleurs, eux aussi, des pseudomorphoses à part entière : par exemple, Pyrobut rappelle la passion des Anglais pour la football, Théffroi et Polthégeist leur goût pour le thé. De même, la nouvelle apparence de Smogogo reprend le motif de la révolution industrielle, tandis que Corvaillus évoque les corbeaux de la Tour de Londres, censés protéger la Couronne britannique.



Figure 37 – Quelques pokémons de Galar emblématiques de la culture anglaise.

La pseudomorphose ne se restreint pas à l'image : repensons à l'exemple du jeu *Eternal Sonata* où l'*OST** du combat final, *Scrap And Build Ourselves*, pseudomorphise par altération, dans sa composition, l'*Étude révolutionnaire* de Chopin et le contexte associé à cette dernière.

L'ICONOMORPHOSE

Proche de la pseudomorphose, l'iconomorphose[222] est une clé matricielle dont le processus de médiatisation consiste à remédier un référent dans le jeu par abstraction, tout en l'inscrivant dans un signifiant concret et sémantiquement autonome, qui occupe une fonction iconique dans le processus sémiotique. Autrement dit, l'iconomorphose crée dans le jeu un signifiant qui devient l'icône d'un signifié remédié. Là où la pseudomorphose procède par disjonction du signifié et du signifiant, l'iconomorphose déconstruit un signifié indépendamment d'un signifiant pour lui attribuer, dans le jeu, une forme qui le conventionne de manière iconique.

Par exemple, dans *Spiritfarer*, l'exploration de l'*artbook* nous apprend que Gwen, l'un des esprits que Stella doit apaiser, est l'héritière d'une famille aristocratique et dysfonctionnelle. Elle a commencé à fumer très jeune pour se rebeller contre son tuteur qu'elle était obligée d'appeler « père », bien qu'elle n'ait jamais osé fumer devant lui. Les bois qu'elle porte sur la tête « symbolisent l'admiration que Stella porte à son amie, et la façon dont celle-ci a réussi à se tailler une brillante carrière dans un monde professionnel dominé par les hommes » (Thunder Lotus Games, 2020 : 18, trad. personnelle[223]).



Figure 38 - Capture du jeu *Spiritfarer*.

[222] Si la notion d'iconomorphose est employée par Arrivé (2015) pour désigner les processus de recontextualisation de l'image, elle est également mobilisée par Bisson (2019) pour décrire les relations métaphysiques entre l'enregistrement et l'événement d'un morceau de jazz : l'enregistrement musical consiste en une iconomorphose – soit une opération esthétique – de l'événement sonore enregistré.

[223] « *…which symbolise the admiration Stella has for her friend, and how she managed to carve out a brilliant career in a male-dominated professional world.* »

Le motif de l'émancipation de la femme est donc iconomorphisé dans les bois de Gwen, un attribut mâle ici chargé d'une signification particulière qui pourrait d'ailleurs être déployée dans la dimension culturelle de la matrice de la littératie vidéoludique, pour interroger notamment les représentations de la femme dans une société patriarcale. Contrairement à la pseudomorphose, le signifiant iconomorphique conserve un lien sémantique faible avec le référent remédié. Dans *My Memory of Us*, l'écologie narrative du jeu souligne, avec une certaine évidence, le lien sémantique entre la croix gammée et la tête de mort. La portée significative de cette pseudomorphose est d'ailleurs étendue à travers les autres pseudomorphoses du jeu. En revanche, dans *Spiritfarer*, les bois de Gwen ne renvoient à aucun signifiant hors du jeu et leur signification est autonome : ils signifient par eux-mêmes en tant qu'icône et le joueur n'a pas besoin de les rattacher à un autre signifiant pour les interpréter (tandis qu'il doit associer la tête de mort à la croix gammée pour interpréter le récit de *My Memory of Us* comme une allégorie de la Seconde Guerre mondiale).

Un même constituant ludique peut être interprété à la lumière de la pseudomorphose ou de l'iconomorphose, ce qui infléchira le parcours d'interprétation du joueur. Si l'on reprend l'exemple du Smogogo de Galar présenté plus haut, il renvoie, en tant que pseudomorphose, à la révolution industrielle en Angleterre, de la même manière que de nombreux éléments constitutifs de *Pokémon Épée* correspondent à des motifs culturels britanniques pseudomorphisés. Toutefois, en tant qu'iconomorphose, Smogogo pourrait tout à fait signifier le motif universel de la pollution. D'ailleurs, les deux versions du jeu, *Épée* et *Bouclier*, fonctionnent chacune sur un plan sémiotique différent. Dans l'épisode *Épée*, on lit dans le pokédex la description suivante de Smogogo : « Il aspire les particules polluantes dans l'air et excrète de l'air purifié » (l'universalité du propos fait de Smogogo une iconomorphose de la pollution) ; dans l'épisode *Bouclier*, la description change : « À l'époque où il y avait des usines partout et où l'air était pollué, il a pris cette forme. Personne ne sait pourquoi » (la contextualisation opérée par le syntagme « à l'époque où il y avait des usines partout » contribue à l'écologie narrative de la remédiation de la culture anglaise et concourt à la fonction pseudomorphique de Smogogo).

Les iconomorphoses, en tant que marqueurs culturels, sont intéressantes à décrypter et à expérimenter pour analyser les discours inscrits explicitement ou implicitement, volontairement ou inconsciemment, dans les jeux explorés et qui font, eux aussi, société. Par exemple, les factums de certains personnages de *Stardew Valley* iconomorphisent des problématiques comme le culte de la beauté, la dépendance à l'alcool, l'artisanat local menacé par les méga-corporations commerciales, le statut précaire de l'artiste, etc. Par ailleurs, de nombreux jeux participent à la normalisation de stéréotypes de genre, en iconomorphisant ces derniers à travers les agirs ludiques mis à la disposition du joueur : des modèles comme la demoiselle en détresse, la femme comme

récompense ou le personnage féminin masculinisé (Planques, 2017) sont des recettes souvent reproduites mais qu'une vague de nouveaux jeux comme ***Horizon Zero Dawn*** (Guerrilla Games, 2017) contrecarrent en construisant des personnages qui s'émancipent de ces représentations. Ainsi, Aloy, montrée ci-dessous, échappe par exemple au carcan de l'hypersexualisation. Elle n'est pas un outil d'intrigue qui sert l'aventure d'un homme et elle progresse au milieu de personnages féminins qui occupent des fonctions souvent accordées, dans le jeu vidéo, à des protagonistes masculins : ingénieure, matriarche, cheffe de guerre, etc. Toutefois, pour nuancer le discours médiatique qui souligne à raison ce progrès, Aloy peut difficilement être canonisée en tant que modèle féministe, comme on peut le lire dans une série d'articles : dans les faits, elle ne présente dans ses attributs aucune iconomorphose qui la rendrait iconique du féminisme. Par exemple, elle est dépouillée de toute identité sexuelle, son individualité n'est pas exacerbée à travers les agirs ludiques, elle ne lutte pas pour un contrat social basé sur l'égalité entre les hommes et les femmes, etc. De plus, si le jeu est qualifié de féministe, le modèle social qu'il met en scène – une société matriarcale qui reproduit le schéma patriarcal plutôt qu'elle ne le déconstruit – est pourtant éloigné du projet de ce mouvement, qui vise un principe d'égalité. Ainsi, au niveau des agirs créateurs, le jeu normalise plutôt – et sans doute inconsciemment – certaines représentations négatives et erronées du féminisme qui l'envisagent, à tort, comme un regroupement d'extrémistes défendant la suprématie du genre féminin, ce qui est évidemment très éloigné du projet social revendiqué par ses défenseurs.



Figure 39 - Capture du jeu *Horizon Zero Dawn*.

L'analyse des iconomorphoses permet ainsi potentiellement de mesurer et de nuancer certains discours médiatiques, à l'aune d'une analyse méthodique des représentations culturelles remédiées par les agirs créateurs. *Horizon Zero Dawn* n'est évidemment pas, dans les faits, un projet politique ; c'est une œuvre

vidéoludique de divertissement grand public, qui a d'ailleurs dépassé les 10 millions de ventes. Toutefois, le problème se pose quand on l'affuble de qualificatifs qu'il ne revêt finalement pas et que le public pourrait intégrer dans ses représentations du monde et dans les significations qu'il lui donne.

L'iconomorphose intervient également dans ce que Wong (2014) appelle la balance entre les mécaniques, l'esthétique et la sémantique. Pour illustrer son propos, il documente le processus créatif du jeu tactile ***Monument Valley*** (Ustwo Studio, 2014), où le joueur doit guider la princesse Ida à travers une série de niveaux composés à partir de formes géométriques impossibles. Dans un premier temps, l'équipe a construit les mécaniques : il s'agit, pour le joueur, d'appuyer sur l'écran à l'endroit où il veut que l'héroïne se déplace, tout en lui ouvrant la voie par la résolution d'une série de puzzles qui forment les niveaux : leviers à actionner, éléments de décor à pivoter, blocs à déplacer, etc. Ensuite, les développeurs ont cherché un univers graphique pour porter ces mécaniques et les habiller d'une esthétique poétisante. Ils se sont notamment inspirés de la géométrie d'Escher et de ce qu'ils appellent des « petits mondes », c'est-à-dire des images qui mettent en scène des micro-univers organiques et vivants, à l'instar de celles présentées ci-dessous.



Figure 40 – « Petits mondes » qui ont inspiré les développeurs de *Monument Valley*. Extrait de la conférence de Wong (2014).

Enfin, l'équipe a réfléchi à un récit qui permettrait d'apporter de la profondeur aux mécaniques et à l'univers graphique. Ils ont alors choisi de parler du thème de la complexité des relations humaines pour raconter une histoire de rédemption, à travers laquelle Ida tente de racheter le mal qu'elle a causé à son peuple. Punie pour avoir volé la géométrie sacrée, elle a été transformée en humaine privée de la parole. Ses sujets ont eux aussi été maudits : autrefois de majestueux corbeaux, ils doivent à présent marcher à la manière des humains

et ne peuvent plus voler. Une fois qu'Ida a remis à la Monument Valley toute la géométrie sacrée cachée dans son chapeau, le pardon lui est accordé et elle récupère sa véritable apparence dévoilée ci-dessous : un corbeau blanc avec une couronne sur la tête.

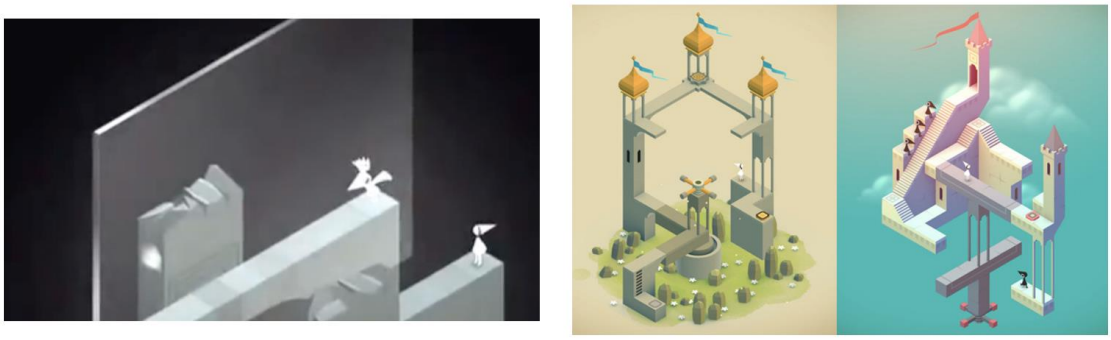


Figure 41 - Captures du jeu *Monument Valley*.

Au fil des itérations du développement du jeu, le récit imaginé par le studio a orienté des choix et des ajustements en matière de mécaniques et de *level design** afin que ces derniers rappellent, sans jamais tout à fait l'expliciter, le thème de la rédemption. Ainsi les dédales, les flots agités, l'alternance entre des mouvements de descente et d'ascension, le miroir, la réparation d'une architecture abîmée par les agirs ludiques, etc., sont autant d'iconomorphoses qui remédient par abstraction la quête du pardon, tout en l'inscrivant dans des constituants vidéoludiques qui revêtent alors une fonction iconique dans le processus sémiotique.

LE RÉALIGNEMENT THÉMATIQUE

Le réalignement thématique est un processus de médiatisation qui consiste à déconstruire un thème référent et à le remédier dans le jeu à travers une série de composantes contextuelles aux agirs ludiques (structure narrative, architecture des niveaux, comportements des personnages non jouables, etc.). Dans le parcours interprétatif du joueur, ces composantes deviennent des rhèmes auxquels le joueur donne sens pour remonter vers le thème déconstruit.

Par exemple, dans *My Memory of* Us, le thème de l'invasion de la Pologne par l'Allemagne nazie à partir de 1939 est réaligné dans le jeu, à travers une série de factums (dont certains sont montrés dans la capture suivante). Ces derniers en deviennent des rhèmes : des robots qui entrent en ville sous les ordres d'un Roi Robot, des prisonniers qui construisent des murs, des avions qui viennent bombarder l'arrière-plan, une statue qui est arrachée par une machine, un musée qui est détruit, etc.



Figure 42 - Capture du jeu *My Memory of Us*.

La structure et la transformation de l'environnement réalignent également cette thématique : par exemple, la ville devient un camp de travail forcé et des flyers discriminant le Peuple rouge sont affichés partout sur les murs. L'agencement de tous ces éléments constitue un contexte pour donner sens aux agirs ludiques, que le joueur actualise en vue de faire progresser la diégèse. Comme je l'ai déjà souligné, l'accès au thème référent peut être conditionné par certaines ressources culturelles que le joueur doit mobiliser dans son parcours interprétatif, sans quoi il risque de passer à côté de la fonction rhématique des éléments qui participent au processus sémiotique. Toutefois, si une activité pédagogique oriente d'emblée les agirs interprétatifs du joueur en lui livrant le référent thème (on se situe alors dans une approche « jouer-rechercher »), il peut tenter de faire progresser son parcours d'interprétation en repérant les éléments rhématiques qui réalignent le thème, comme ceux de l'échantillon dépliés dans la prise de notes ci-dessous.

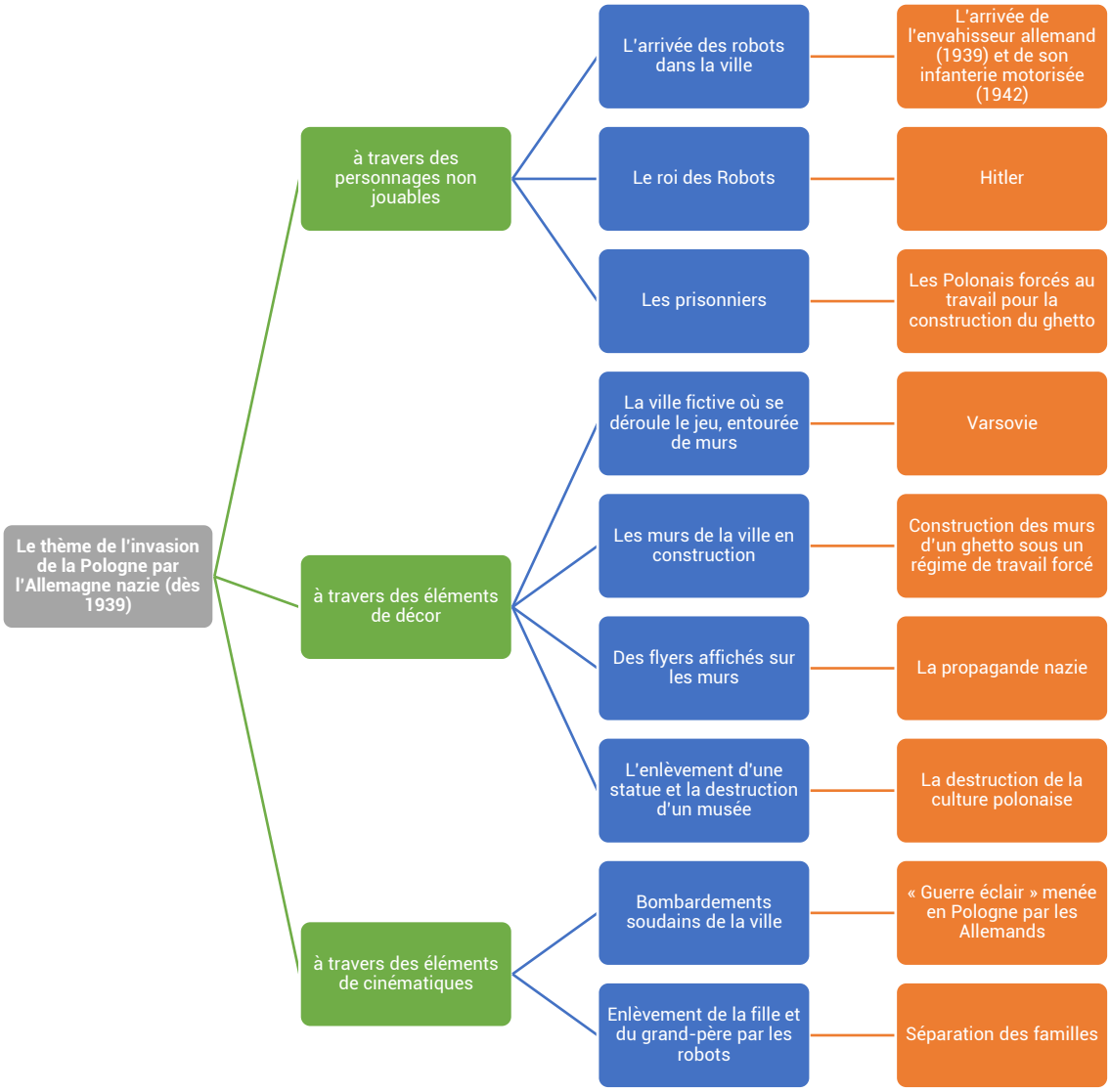


Figure 43 - Réalignement thématique dans *My Memory of Us* (prise de notes personnelle).

Le travail d'écriture d'un jeu peut également conduire les joueurs à être mis en contact avec une série de rhèmes qui leur sont dévoilés progressivement et/ou subrepticement, cryptant un récit qui se recompose petit à petit. C'est alors à eux, au fil de leurs parcours d'interprétation, d'assembler les rhèmes épars, à la manière d'un puzzle, pour reconstruire le thème qu'ils défragmentent. La révélation de ce dernier – dans un climax, par exemple – conduit d'ailleurs potentiellement à une expérience émotionnelle forte. Ainsi, dans ***Rime*** (Tequila Works, 2017), le joueur incarne un jeune garçon échoué sur une île déserte, parsemée de ruines. Guidé par un renard (représenté ci-dessous) et un étrange individu encapuchonné, il doit atteindre le sommet d'une tour, garnie d'un trou de serrure, qui lui donnera accès à une série de niveaux, en vue de percer le secret de sa présence en ce lieu. Au fil de son aventure, il croise, à plusieurs reprises, des ombres qui semblent le craindre et qui, dans un certain niveau, entravent sa progression. Par ailleurs, il est possible de récolter des objets, cachés dans des recoins de l'île, dont la signification ne se révèle qu'à la toute

fin de l'histoire, lorsque le dernier rhème est dévoilé au joueur. En outre, le jeu est dépouillé de dialogues : la narration est essentiellement environnementale et des interludes montrent, entre chaque chapitre, les cinématiques d'un naufrage qui semblent expliquer, épisodiquement, comment le héros est arrivé sur cette île.



Figure 44 - Capture du jeu *Rime*.

Ainsi, à la fin du jeu, le thème du deuil se dévoile : les joueurs apprennent que le jeune héros que l'on guide depuis le début de l'aventure est mort lors du naufrage, emporté par une vague, tandis que son père tentait de le rattraper. L'une des interprétations possibles du jeu consiste alors à envisager l'aventure vécue comme une réminiscence de la mort du petit garçon, dont le père est en train de faire le deuil. En effet, lors de la scène finale, on le voit entrer dans la chambre de son enfant disparu ; on comprend que le renard était en fait une peluche-doudou et les objets collectés par les joueurs y apparaissent comme des jouets qui dévoilent des souvenirs familiaux. Par ailleurs, les titres des chapitres du jeu sont débloqués depuis un menu et correspondent chacun à l'une des cinq étapes du deuil : le déni, la colère, le marchandage, la dépression et l'acceptation, qui deviennent autant de sous-thèmes eux aussi déclinés en sous-rhèmes. Par exemple, dans le premier niveau du jeu – qui met en scène le déni –, l'environnement est une île luxuriante, lumineuse et remplie de vie bien qu'en ruines, évoquant le refus de la mort. La colorimétrie du jeu s'assombrit d'ailleurs au fil des niveaux.

Au-delà du visuel, le son peut lui aussi jouer une fonction rhématique dans le réalignement d'un thème. Par exemple, dans le jeu ***Hellblade : Senua's Sacrifice*** (Ninja Theory, 2017), le joueur incarne Senua (représentée ci-dessous) qui, à la suite d'un profond traumatisme, a sombré dans la folie. Dans le documentaire du jeu accessible depuis l'écran-titre, on apprend que, pour créer un effet de

réalisme, les développeurs ont choisi de travailler avec la technique de la *motion capture**. Toutefois, de leur aveu, ce choix de mise en scène n'a pas été suffisant pour parvenir à faire éprouver au joueur la folie du personnage. En effet, à travers cette héroïne atteinte de psychose, pourchassée par de violentes visions et prise d'un stress émotionnel intense, Ninja Theory souhaitait générer chez ses joueurs un profond sentiment de malaise. Pour cette raison, l'équipe a alors collaboré avec Paul Fletcher, de l'Université de Cambridge, et Charles Fernyhough, de l'Université de Durham, deux spécialistes en troubles mentaux. L'objectif de cette collaboration était de trouver des moyens techniques pour permettre au joueur d'expérimenter, à travers le jeu, la perte de contact avec la réalité objective, l'hallucination et le délire. De ces échanges est ressorti un travail technique ingénieux : par exemple, pour permettre au joueur d'expérimenter la manière dont les malades entendent des voix – un murmure, un cri qui parait à la fois proche et distant, etc. – , les développeurs ont utilisé un micro binaural. Cette technologie permet de capter la localisation de la voix pour enregistrer sa position spatiale et, ensuite, reproduire la manière dont l'oreille la perçoit. Des échanges avec les patients, notamment lors des phases de test, ont permis d'assurer un certain degré d'adéquation entre l'impression du joueur face au jeu et le vécu des malades. Ainsi, l'environnement sonore du jeu rhématise le thème de la folie[224].



Figure 45 - Capture du jeu *Hellblade : Senua's Sacrifice*.

En outre, certaines données récoltées dans les témoignages ont été remédiées dans le jeu : par exemple, l'impression que tout se délite autour du personnage, celle que le décor se fragmente, que les objets s'agrandissent et se rapprochent, que le monde apparait comme vu à travers un kaléidoscope, etc., constituent un

[224] Pour profiter de cette expérience, les joueurs doivent toutefois avoir du matériel sonore qui permet de capter la dimension binaurale des enregistrements.

échantillon de rhèmes – ici, visuels – qui contribuent au réalignement du thème référent, que le joueur expérimente au fil de son expérience.

LA MÉTAPHORE SYSTÉMIQUE

Semblable au réalignement thématique, la métaphore systémique est un processus de médiatisation qui consiste à remédier un thème, une idée, un discours référent à travers un ensemble agencé d'agirs ludiques – actums et tactums –, qui en deviennent des analogies.

La métaphore systémique se rapproche de ce que Begy (2015) appelle la métaphore structurelle. Dans son étude des jeux de plateau, il pose l'hypothèse que ces derniers présentent la capacité à simuler des métaphores structurelles historiquement situées ; autrement dit, il serait possible, dans ces jeux, de dupliquer une représentation structurée de la réalité. Pour illustrer ses propos, il analyse trois jeux de société : *1830 : Railways and Robber Barons*, *Age of Steam* et *Empire Builder*, qu'il situe d'abord dans le contexte historique qu'ils mettent en scène, à savoir l'apparition, au 19è siècle, des chemins de fer, dans la société nord-américaine et européenne. Pour caractériser cette transition, il reprend trois métaphores du livre *The Railway Journey* de Wolfgang Schivelbusch, sorti en 1977 : l'annihilation de l'espace et du temps (les chemins de fer, en reliant les villes entre elles, permettent de franchir l'obstacle de la distance et de la durée du voyage) ; la création de nouveaux espaces (accès à des lieux auparavant inaccessibles) et la perte de l'aura[225] (des lieux reculés et peu fréquentés deviennent les environs de tout le monde). D'après l'analyse de Begy, les mécaniques de ces jeux permettent aux joueurs d'expérimenter, d'une certaine façon, cette transition sociétale. Par exemple, dans *1830 : Railways and Robber Barons* et *Age of Steam*, l'espace représente, au début de la partie, un obstacle : aucune ville n'est reliée, ce qui empêche le joueur d'accomplir de nombreuses actions. Il doit alors prendre le temps d'établir des connexions entre les lieux pour pouvoir profiter des autres mécaniques de jeu (se déplacer, investir, créer des gares, gagner de l'argent, etc.). Une fois les connexions établies, l'espace n'est plus un obstacle ; Begy voit là une duplication de l'annihilation de l'espace et les mécaniques de jeu en sont des métaphores structurelles. Il précise que ces dernières peuvent évidemment échouer en tant que représentations historiques légitimes parce qu'elles sont gouvernées par les interactions du joueur et parce que le caractère fictionnel du jeu peut générer des interprétations contrefactuelles.

[225] Le concept d'aura a été élaboré par Benjamin (2011) pour définir l'authenticité d'un objet culturel. Le postulat de l'auteur est que l'innovation technologique diminuerait l'aura des objets culturels (par exemple, la possibilité de reproduire un objet ne le rend plus unique dans un « ici » et un « maintenant » : la reproduction lui fait perdre son aura, son authenticité).

Ainsi, la métaphore systémique ne se révèle au joueur que par la performativité de l'expérience vidéoludique et, plus spécifiquement, à travers l'actualisation des agirs ludiques. Le jeu ***Concrete Genie*** (PixelOpus, 2019) est assez illustratif de ce processus. Le joueur y incarne Ash, un adolescent harcelé qui tente de sauver la ville corrompue de Denska. Dans l'*artbook* dédié au jeu, *The Art of Concrete Genie*, l'équipe du studio documente les choix artistiques qui ont orienté le développement du *gameplay* et, plus spécifiquement, la technique de la « peinture vivante ». Celle-ci agence les principaux actums qui font le sel de l'expérience : grâce à une fonction gyroscopique, le jeu associe le geste au message. Comme l'illustre la capture ci-dessous, on utilise ainsi la manette comme un pinceau pour tracer des génies que l'on souhaite invoquer et imbriquer des motifs collectés au fil de l'aventure. Ces derniers nous permettent de transformer les artères abîmées et polluées de la ville en fresques chatoyantes, qui sont autant de traces que l'on laisse dans l'instance du jeu et qui nous ancrent à l'intérieur de ses frontières.

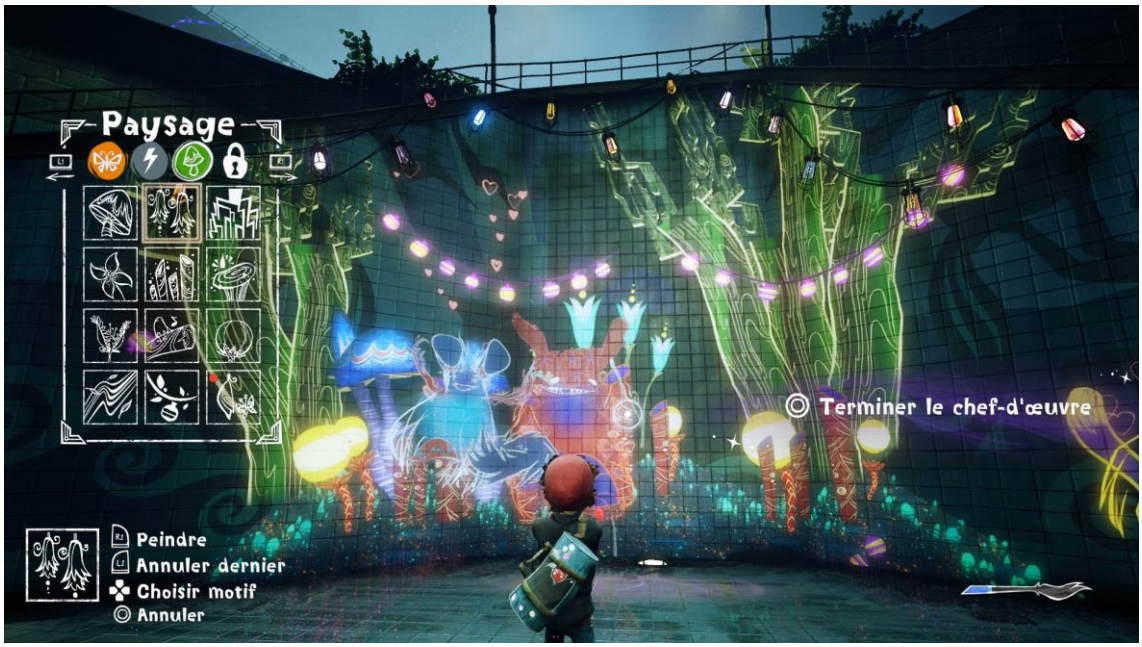


Figure 46 - Capture du jeu *Concrete Genie*.

Regroupés en biomes que l'on débloque au fil de l'aventure, les motifs sont essentiellement organiques et affichent une grande variété : herbes touffues, aurores boréales, champignons, arbres, fruits, points d'eau, etc., seront ainsi les seuls éléments naturels qui apparaissent dans la ville dénuée d'espaces verts et ravagée par un projet de sur-modernisation qui l'a anéantie. La nature y reprend alors ses droits sous les gestes du joueur – qui a la liberté de peindre presque partout où il le souhaite – et les agirs ludiques structurent la métaphore systémique de l'acte écologique salvateur, puisqu'il s'agit de poser des motifs

organiques pour sauver la ville et compenser les erreurs des adultes qui ont déserté le lieu, dévasté par l'industrialisation et la pollution[226].

Si l'on revient à l'exemple de *Spiritfarer*, on apprend, vers la fin du jeu, que Stella, l'héroïne, était en réalité une infirmière en soins palliatifs : les esprits qu'elle guide vers la mort sont en fait des patients qu'elle a accompagnés dans son quotidien professionnel et qui l'ont marquée, tandis qu'arrive le jour où, à son tour, elle va rendre son dernier soupir. La figure de l'infirmière est remédiée dans le jeu sous forme de métaphore systémique, à travers la boucle de *gameplay* qui évoque l'accompagnement d'un patient en fin de vie : il s'agit de trouver un esprit mourant, d'entendre son histoire et de répondre à ses dernières volontés, de l'accompagner psychologiquement en réalisant une série de quêtes qui l'apaisent, de le nourrir en lui préparant des plats qu'il apprécie, de le réconforter via la possibilité de le câliner (comme l'illustre l'image ci-dessous), etc[227].



Figure 47 - Capture du jeu *Spiritfarer*.

La difficulté peut également entretenir un lien analogique avec le thème remédié. Toujours dans *Spiritfarer*, un mini-jeu lié au personnage de Gwen se débloque lorsqu'un essaim de méduses s'approche du bateau : Stella doit alors les attraper au vol tandis que Gwen s'abrite, terrifiée par le spectacle. La difficulté du mini-jeu passe par quatre stades à travers lesquels les méduses gagnent en volume, en vitesse et en taille, tout en envahissant davantage

[226] Pour une analyse détaillée du jeu et des trois métaphores systémiques (le geste écologique salvateur, l'enfance brisée et la ville déshumanisée) repérées dans l'interprétation des agirs ludiques que le joueur y actualise, voir Gilson, 2021.

[227] Par ailleurs, l'accompagnement des personnes en fin de vie est également remédié dans le jeu à travers le réalignement thématique : par exemple, les factums propres aux esprits que l'on accueille sur notre bateau les rendent autonomes à certains égards et les font interagir même en notre absence. Ces factums remédient ainsi la mission d'assurer l'autonomie des personnes en fin de vie qui entrent dans un service de soins palliatifs.

l'écran. Or, au fil de nos dialogues avec Gwen, on apprend qu'elle a été atteinte d'un cancer et qu'au premier jour de son diagnostic, elle a été piquée par une méduse. Le mini-jeu se dévoile alors comme une métaphore systémique du cancer, dont les quatre niveaux de difficulté sont analogiques aux quatre stades de la maladie[228].

L'expérience de certains jeux repose presque entièrement sur le filage d'une métaphore systémique qui traverse l'ensemble des agirs ludiques que le joueur y actualise. Par exemple, dans ***Outer Wilds*** (Mobius Digital, 2019), le joueur explore un système spatial inconnu à la recherche des traces d'une civilisation perdue, les Nomaïs. Tandis qu'il erre de planète en planète, toutes ses découvertes sont consignées dans un journal de bord. Toutefois, au bout de 22 minutes, le système spatial, prisonnier d'une boucle temporelle, est détruit suite à l'explosion du soleil et le joueur doit alors recommencer l'aventure. Seules les notes de son cahier sont préservées d'une exploration à l'autre et lui permettent d'orienter la suite de ses recherches.



Figure 48 - Capture du jeu *Outer Wilds*.

Pour percer le secret du jeu, le joueur doit explorer minutieusement et méthodiquement chaque planète, en tentant de comprendre les *patterns* qui la font fonctionner. Autrement dit, les agirs ludiques visent essentiellement à décoder et à apprivoiser les factums des corps stellaires que l'on peut visiter, soit pour en comprendre la physique, soit pour y trouver des indices qui nous aideront à trouver l'œil de l'univers, essentiel pour terminer l'aventure. La prise

[228] Ainsi, au premier stade, la tumeur est unique et de taille modérée. Au deuxième stade, elle gagne en volume. Au troisième stade, elle envahit les ganglions lymphatiques ou les tissus avoisinants. Au dernier, des métastases apparaissent dans d'autres organes et le cancer se généralise au-delà de la tumeur d'origine.

en main du jeu demande par ailleurs un effort de familiarisation et de coordination, notamment pour piloter le vaisseau dont la maniabilité est loin d'être évidente dès les premiers essais. En outre, les échecs ne sont jamais punitifs : ils sont une invitation à recommencer et à persévérer dans la quête jusqu'à son aboutissement. De même, le jeu ne nous dit jamais si nous sommes sur la bonne voie ou pas et seul l'accès à l'épilogue témoigne de notre réussite. Jusqu'à débloquer ce dernier, le jeu est équilibré de sorte que le joueur, partant de rien, n'ait besoin que des éléments de l'écosystème vidéoludique pour en en percer le mystère : nulle autre connaissance que celles acquises en jouant n'est nécessaire. Le joueur doit d'ailleurs régulièrement bricoler à partir des éléments que le jeu met à sa disposition : par la « débrouillardise », il est souvent amené à détourner la fonction première des outils qu'il récolte pour débloquer certaines situations. Dans sa conclusion, le jeu prive le joueur du monde qu'il a arpenté, ne lui laissant dans sa tête et dans son corps que le souvenir de ses apprentissages ; en guise d'adieu, l'un des personnages que l'on a retrouvés au fil de notre périple nous dira d'ailleurs, dans un presque ultime dialogue : « Même si tout est fini maintenant, j'ai aimé apprendre et découvrir ». À travers les agirs ludiques que le joueur actualise, *Outer Wilds* métaphorise ainsi le thème de l'apprentissage en mettant en abyme certaines de ses grandes théories. Mais s'il s'agit avant tout d'apprendre un monde, une réflexion sur la condition humaine, que je tairai ici, ponctue le parcours du joueur.

LE RÉALIGNEMENT ARCHITEXTUEL

La dernière clé matricielle que je présenterai dans le cadre de cette recherche est le réalignement architextuel. Il s'agit d'un processus de médiatisation qui consiste à remédier la structure narrative et les motifs d'un récit source – un hypotexte – à travers les agirs ludiques et/ou leurs éléments contextuels du jeu : le ludotexte produit par le joueur au fil de son parcours d'interprétation peut dès lors correspondre à un hypertexte du récit source.

Le jeu ***Abzû*** (Giant Squid, 2016) revisite, par exemple, le mythe sumérien de l'Apsû[229]. Comme l'illustre la capture ci-dessous, le joueur y incarne un plongeur qui explore les fonds marins et rencontre la faune océanique. Le *gameplay* est très minimaliste puisqu'il s'agit essentiellement de nager et, éventuellement, de chevaucher certaines créatures aquatiques. Parcourant les huit niveaux sur les traces d'un requin blanc, l'objectif semble consister à redonner vie à l'écosystème au sein duquel on évolue (en faisant, par exemple, apparaitre de nouvelles espèces), sans forcément comprendre la raison de notre présence dans ces flots.

[229] La particule [a] signifie « océan » et [zu] « connaissance ». L'Apsû serait alors l'océan de la connaissance.



Figure 49 - Capture du jeu *Abzû*.

Au fil de l'aventure, des tablettes et des fresques communiquent des indices sur les origines de notre personnage et de l'océan, dont la vie semble avoir été menacée par le développement de la technologie. Pour passer d'un niveau à l'autre, nous passons par une zone mystique souterraine, le cœur du monde que notre périple permet de restaurer. L'une des interprétations possibles du jeu consiste à considérer ce lieu comme l'Apsû, l'océan souterrain qui, selon la mythologie sumérienne, aurait donné naissance à tous les points d'eau du monde. Le personnage que l'on incarne serait alors Enki, le dieu bâtisseur, qui en parcourait les flots avant même l'apparition des êtres humains. Ce dernier était capable de construire des technologies de pointe et créa même l'humain, à partir de graines de vie plantée dans l'Apsû, qui assurait la survie de toutes les créatures nées de l'océan, jusqu'à ce qu'un cataclysme ne réduise tout au néant. Toutefois, avant la fin du monde, Enki avait pris soin de préserver ses connaissances dans un artéfact indestructible que la quête du jeu nous invite à retrouver, pour redonner vie à la Terre. Cette interprétation n'est toutefois possible que si le joueur connait en amont l'épopée de l'*Enuma Elish*, qui raconte la création du monde selon les Babyloniens. En aucun cas imposée par le jeu, elle est loin d'être universelle puisque l'histoire peut également être comprise comme une tentative de rédemption de l'homme à l'égard de l'océan qu'il a détruit, conférant alors au jeu un statut de fable écologique contemporaine.

Le réalignement architextuel peut se marquer davantage dans les agirs ludiques, comme l'illustre le jeu ***Pyre*** (Supergiant Games, 2017). Le joueur y incarne un Lecteur qui n'apparait jamais à l'écran et qui a été exilé dans les Bas-Fonds, un purgatoire destiné aux dissidents de la Communauté – une dictature où la lecture est interdite et où les livres sont brûlés en masse – qui en ont enfreint les lois. Recueilli par d'autres exilés qui deviennent ses compagnons de

route, le joueur doit alors lire dans les étoiles et orchestrer une série de rites, sorte de matchs de football fantaisiste représentés ci-dessous, pour regagner son honneur et avoir une chance d'être à nouveau accueilli dans la Communauté.



Figure 50 - Capture du jeu *Pyre*.

Pour qui connait l'œuvre de Dante, *Pyre* apparait comme un réalignement architextuel de la *Divine Comédie*, célèbre poème italien composé au 14è siècle, où le poète Virgile – dont nous devenons un avatar – conduit l'auteur à travers l'Enfer et le Purgatoire pour que son âme puisse à nouveau s'élever de la déchéance dans laquelle elle a sombré. Dans le poème comme dans le jeu, l'histoire commence dans une forêt obscure, allégorie du péché, et l'enfer y est représenté sous la forme d'un cône renversé, ainsi que l'illustre la capture ci-dessous. De même, la géographie du texte originel a inspiré celle des Bas-Fonds, où le ciel, aux étoiles fixes, tourne autour de la Terre. Certains vers sont même repris textuellement dans le jeu (« Laissez toute espérance, vous qui entrez ici »).

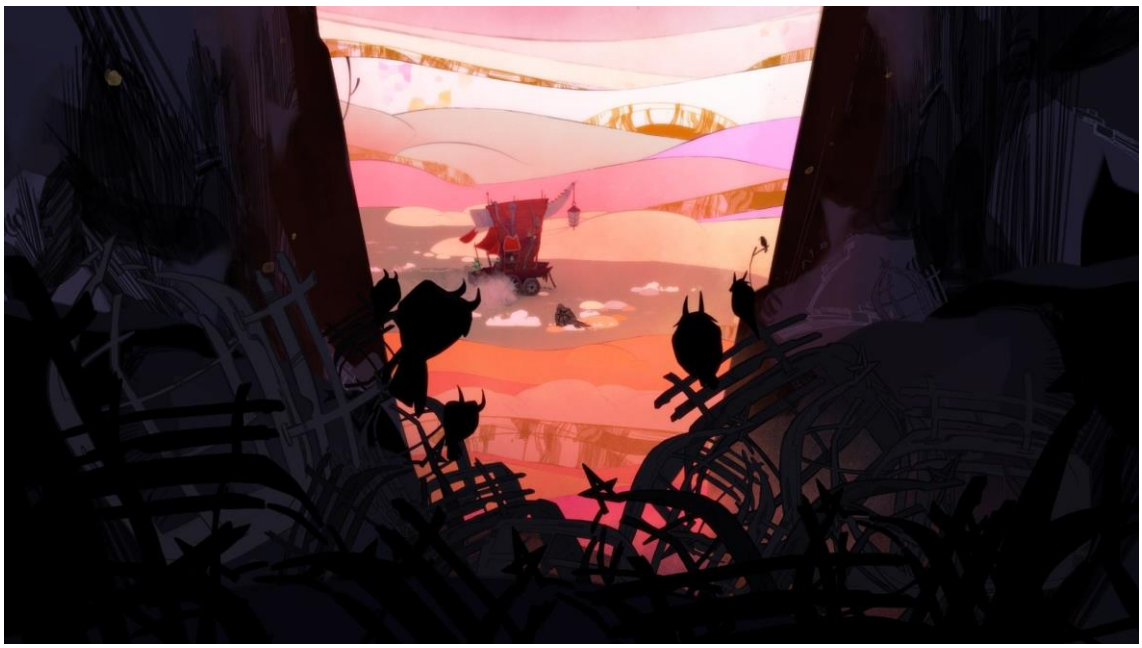


Figure 51 - Capture du jeu *Pyre*.

Le motif du contrapasso est également remédié dans le jeu. Dans le poème, il s'agit d'un principe selon lequel un individu doit subir une punition analogue ou contraire au crime qu'il a commis. Dans le jeu, l'objectif primordial, qui consiste à regagner son honneur perdu, peut être interprété comme un réalignement du contrapasso : les agirs ludiques du joueur correspondent alors aux efforts fournis pour l'honorer, qui outrepassent les notions de réussite ou d'échec. D'ailleurs, si l'on vient à perdre un match, le jeu ne nous punit jamais mais nous invite à mieux faire au prochain essai. De même, pour marquer un point, le joueur doit littéralement plonger, balle en main, dans le bûcher de l'équipe adverse. Or, dans l'imaginaire des enfers que le jeu remédie, le feu et le bûcher ont une fonction expiatoire (Biotti-Mache, 2007) : dans un ultime effort, se donner aux flammes permet d'adresser un message aux dieux pour se repentir et renaître, tout en retrouvant la pureté que l'on a perdue. La souffrance occasionnée par le feu est une forme d'offrande qui apaise leur colère et permet la transmigration de l'âme. Aussi, il est possible, au cours de l'aventure, de sauver certains de nos compagnons en les renvoyant vers la Communauté. En fonction de nos choix, les personnages réhabilités nous aideront à accomplir notre quête. Cette mécanique réaligne le principe de la prière dans la *Divine Comédie*, où les prières des vivants permettent aux exilés d'affronter et de traverser le purgatoire.

Ainsi, la richesse culturelle de jeux tels qu'*Abzû* ou *Pyre* ne se dévoile qu'au joueur dont le capital vidéoludique nourrit suffisamment le parcours interprétatif pour lui donner accès aux référents remédiés – et finalement esthétisés – par des agirs créateurs. Toutefois, le réalignement architextuel ne fonctionne pas toujours sur un régime aussi cryptique. L'hypertextualisation peut s'avérer beaucoup plus explicite, notamment dans des jeux tels qu'***Hades*** (Supergiant Games, 2020), qui réaligne une multitude de récits issus de la mythologie

grecque, *Ys VIII : Lacrimosa of Dana* qui revisite le récit de Robinson Crusoé, ou *Hellblade : Senua's Sacrifice* qui réécrit le mythe d'Orphée.

INTERPRÉTATION PAR ENCHEVÊTREMENT DE CLÉS : LE CAS DE *CELESTE*

Les clés matricielles offrent un cadre conceptuel stimulant pour approcher et interpréter des jeux vidéo. Son principal avantage réside, selon moi, dans sa capacité à faire dialoguer une analyse formelle avec une expérience plus intime qui inclut les dispositions et les ressources du joueur. La progression du parcours interprétatif ne procède bien évidemment pas de l'application isolée de l'une ou l'autre clé matricielle : le sens se construit plutôt par enchevêtrement de clés, que le joueur est libre de mobiliser dans l'imbroglio du jeu, soit par tâtonnement (jouer-explorer), soit guidé par une force médiatrice qui le guide dans le chaos sémantique du jeu (jouer-rechercher).

L'exemple du jeu ***Celeste*** (Matt Makes Games, 2018) montre bien l'étendue possible que peut prendre le parcours interprétatif du joueur une fois passé par plusieurs clés matricielles. Dans ce jeu de plateformes* en 2D, la protagoniste, Madeline, souhaite escalader une montagne qui, selon les rumeurs d'une vieille dame vivant à son pied, aurait le pouvoir de donner corps aux obsessions et aux peurs de ses alpinistes. Au début du jeu, elle découvre un miroir, montré ci-dessous : son reflet prend alors vie sous la forme d'un double aux apparences démoniaques, qui n'a de cesse de la faire douter, de lui rappeler la futilité de sa quête et de la pousser à rebrousser chemin. Ce double sera la principale figure antagoniste du jeu. Toutefois, au fil de son parcours, elle rencontre d'autres figures opposantes, comme le fantôme d'Oshiro, gérant névrosé d'un hôtel désordonné et délabré, obsédé par l'idée de satisfaire sa clientèle à tout prix. Tandis que Madeline tente de l'aider à ranger son hôtel pour l'apaiser, son double démoniaque repousse le gérant dans ses retranchements : pris de colère, ce dernier désire alors tout anéantir sur son passage jusqu'à l'existence même de Madeline. Ce n'est qu'une fois la raison retrouvée qu'il se calmera. Madeline rencontre également Théo, un jeune homme avenant et passionné de selfies, qui entreprend lui aussi l'ascension du Mont Céleste. Son objectif est de prendre une photo au sommet pour espérer atteindre un millier de followers sur Instagram. Derrière son apparence assurée, il cache un complexe d'infériorité par rapport à sa sœur qui a déjà trouvé sa voie, tandis qu'il ignore toujours ce qu'il souhaite faire de sa vie. Lorsqu'il se retrouve coincé dans un cristal, de nombreux yeux l'épient : Madeline sera sa seule chance d'en échapper.



Figure 52 - Capture du jeu *Celeste*.

Vers la fin du jeu, ce n'est que lorsque Madeline parvient à fusionner avec le corps de son double – ce qui lui permet d'obtenir une nouvelle compétence – qu'elle peut achever l'ascension de la montagne et trouver la sérénité. Le dernier niveau opère d'ailleurs une synthèse des obstacles croisés tout au long du jeu.

Le jeu est particulièrement retors : il s'agit d'un *die and retry**. Le joueur meurt souvent et apprend de ses erreurs pour franchir les différents tableaux qui composent le jeu et qui présentent chacun des obstacles et des agencements inédits. Très vite, le joueur comprend que l'interprétation de *Celeste* passe essentiellement par ses mécaniques et son *level design*. Dès lors, afin d'identifier des constituants du jeu qui permettraient d'en baliser *une* lecture, un premier effort consiste, en jouant, à repérer les agirs ludiques (les actums et les tactums) et leurs éléments contextuels (l'environnement, les règles, les factums, etc.) dont le tableau ci-dessous reprend, à titre illustratif, un échantillon non exhaustif[230]. Pour leur attribuer du sens, il s'agit ensuite de passer ces éléments au prisme des clés matricielles, afin de fabriquer progressivement un ludotexte.

[230] Ce tableau donne un exemple d'une méthode simple qui permet de récolter des données en jouant à un jeu : il s'agit de garder une trace organisée des agirs ludiques actualisés par le joueur et des éléments qui les contextualisent, pour ensuite les mettre en réseau afin d'élaborer un ludotexte. Chaque ludotexte ne doit pas forcément prétendre à l'exhaustivité puisqu'il peut être négocié, ajusté, complété à travers la rencontre et la socialisation avec d'autres joueurs.

AGIRS LUDIQUES	
Actums	Sauter.
	Grimper.
	S'accrocher.
	Dasher.
Tactums	Difficulté de progresser vers la droite à cause du vent qui nous pousse vers la gauche.
	Pas d'ennemi à combattre : il faut juste les éviter.
	Porter Théo
ÉLÉMENTS CONTEXTUELS	
Règles	Objectifs : escalader la montagne, libérer Théo, ranger l'hôtel d'Oshiro, récolter des fraises cachées, éviter d'être rattrapé par le double démoniaque.
	Méta-jeu : plusieurs chemins possibles, possibilité d'utiliser un mode « assisté » pour simplifier le jeu (déconseillé par les développeurs).
	Cosmos : yeux de la montagne toujours rivés sur Théo.
	Jouabilité : difficulté importante, échec non punitif (le jeu nous félicite pour nos morts).
Environnement	Le dernier niveau reprend tous les obstacles du jeu.
	Hôtel désordonné.
Factums	Théo qui escalade la maison.
	La vieille dame qui met en garde.
	Téléphérique qui se casse en pleine ascension.
	Crises d'angoisse de Madeline.

Tableau 8 - Échantillon d'agirs ludiques et d'éléments contextuels dans *Celeste* (prise de notes).

La fabrication du ludotexte peut, bien sûr, mobiliser des ressources externes au jeu qui viennent infléchir le parcours d'interprétation. Ainsi, dans une conférence donnée à la GDC, Maddy Thorson – qui a conçu *Celeste* – explique que le *level design* du jeu porte son histoire : cette dernière a été divisée en arcs et chaque arc a été décomposé en niveaux (illustrés ci-dessous), qui enseignent implicitement au joueur les mécaniques à apprendre pour progresser, tout en enrichissant progressivement les boucles de *gameplay*. En outre, chaque arc permet au joueur d'expérimenter un état émotionnel de Madeline : au fil du jeu, il comprend alors que les agirs ludiques agencent une métaphore systémique du combat contre la dépression, dont les mécaniques de saut, d'ascension, d'équilibre, de chute et de fuite – qui constituent les actums essentiels – sont les principales analogies. Ainsi, le vent qui repousse Madeline vers la gauche de l'écran tandis qu'elle cherche à progresser vers la droite peut être interprété comme un exemple de tactum qui iconomorphise la difficulté de se détacher d'un passé douloureux entravant l'espoir d'un futur plus radieux. Le thème de la dépression est donc notamment réaligné dans l'architecture des niveaux, dont les composantes deviennent des rhèmes. De même, l'absence d'ennemis à

combattre (et qu'il s'agit d'éviter) participe à cette métaphore en suggérant que Madeline est sa propre antagoniste : par exemple, sa part sombre se matérialise dans un double démoniaque surgi d'un miroir dans lequel elle s'est regardée. Ce reflet vivant n'a de cesse de la décourager et de la pousser à abandonner sa quête. Les niveaux du jeu – entendus comme des étapes de sa guérison – sont particulièrement retors mais l'échec n'est jamais punitif : le jeu nous félicite même de nos ratés, arguant qu'ils sont la preuve de notre persévérance.

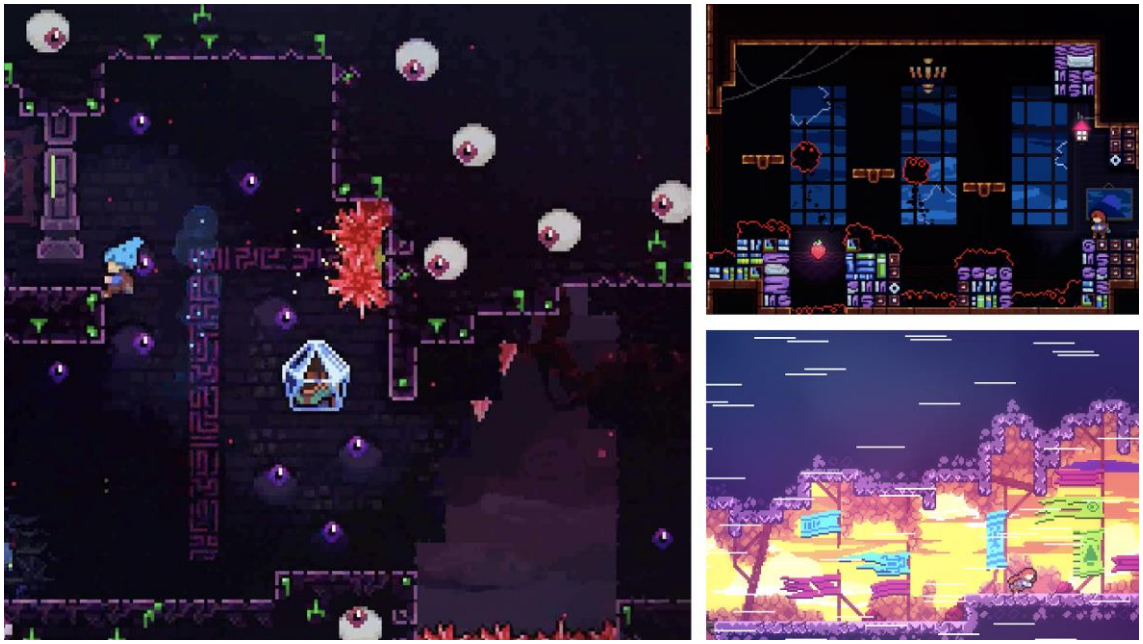


Figure 53 - Captures du jeu *Celeste*.

Certains factums rhématisent aussi le thème du combat contre la dépression. Par exemple, Théo se retrouve prisonnier d'un cristal et de nombreux yeux l'observent, indiquant peut-être un malaise existentiel ou, tout du moins, la peur du regard des autres. Puisque Théo est intégré au cosmos du jeu – et donc de la montagne – et si le mont Céleste iconomorphise la dépression de Madeline, alors ce personnage peut être considéré comme un indice du mal-être de l'héroïne elle-même : la peur du regard des autres. Des décors environnementaux fonctionnent également comme des indices de la dépression de l'héroïne : par exemple, dans le niveau de l'hôtel d'Oshiro, le désordre qui règne – et qui doit être rangé par la protagoniste – peut être interprété comme la représentation des pensées chaotiques de Madeline. Quant aux nuages noirs, expansifs, ils peuvent être compris comme une iconomorphose de son propre pessimisme, obstacle à son ascension.

Au niveau du méta-jeu, Maddy Thorson s'est inspiré·e du sport de l'escalade pour intégrer, dans chaque niveau, plusieurs routes vers la sortie (tout comme un même parcours d'escalade présente plusieurs voies d'ascension, simples ou complexes). En pseudomorphisant ainsi les règles de l'escalade et la structure des parcours dans l'architecture du *level design*, le jeu propose au joueur plusieurs moyens de franchir un niveau, soit par des techniques qui lui sont

enseignées implicitement au fil de sa progression, soit par des moyens qui ne lui sont jamais suggérés et qu'il doit trouver par lui-même. Cette pseudomorphose réaligne également le thème du combat contre la dépression, en suggérant qu'il existe plusieurs façons de vaincre la maladie, accompagnées ou non : à chacun de choisir son propre chemin vers la guérison. De même, la récolte des fraises (qui sont des objets cachés dans le jeu, dont l'obtention relève parfois de la prouesse) est un objectif que le joueur peut s'assigner, même s'il n'est jamais imposé par le jeu. Cette quête secondaire nourrit la métaphore du combat contre la dépression en mettant en abyme le motif de la prise de risque qu'entraîne un tel projet de réparation de soi. En outre, par souci de cohérence avec le propos véhiculé par le jeu, toutes les mécaniques innovantes mais qui ne concourent pas au récit ont été enlevées de l'aventure principale, pour être proposées dans un mode bonus.

Enfin, dans un article publié sur son blog, Maddy Thorson revient sur l'identité transsexuelle de Madeline, après que des joueurs ont perçu des indices disséminés dans la dernière extension du jeu. Se définissant aujourd'hui comme non-binaire, iel explique que le développement de *Celeste* a été comme un dialogue intime mais inconscient avec iel-même :

> Concevoir *Celeste* avec mes amis m'a aidé·e à atteindre le stade où je pouvais réaliser cette vérité sur moi-même. Pendant le développement de *Celeste*, je ne savais pas que Madeline et moi-même étions transsexuel·les. Durant le développement du dernier DLC, j'ai commencé à avoir une intuition. Je sais maintenant que nous le sommes tous·tes les deux (Thorson, 2020 : paragr.1, trad. personnelle[231]).

Au moment où Maddy Thorson développait le jeu (et se faisait toujours appeler Matt), iel pensait qu'iel était cisgenre. Toutefois, dans son témoignage, iel explique que l'écriture du jeu mettait déjà inconsciemment en abyme son conflit intérieur. Par exemple, lorsque Madeline s'observe dans le miroir et voit son double, quand elle cherche à abandonner son reflet et, qu'en réponse, ce dernier l'entraîne en bas de la montagne ou quand les deux entités finissent par se réconcilier et se compléter pour permettre au joueur de terminer l'aventure, la progression narrative du jeu exsudait déjà sa quête identitaire.

Maddy Thorson revient aussi sur l'importance, dans un jeu vidéo, d'assurer la représentativité des groupes sociaux marginalisés, non seulement pour que chaque joueur puisse avoir une chance de se reconnaître dans les entités qu'il incarne, mais aussi pour que chacun puisse expérimenter l'altérité :

---

231 « *Creating Celeste with my friends helped me reach the point where I could realize this truth about myself. During Celeste's development, I did not know that Madeline or myself were trans. During the Farewell DLC's development, I began to form a hunch. Post-development, I now know that we both are.* »

> Les gens ont besoin de voir et de ressentir l'expérience de ceux qui sont différents d'eux, en particulier des groupes moins privilégiés avec lesquels ils partagent la société mais sur lesquels ils exercent un pouvoir démesuré et souvent invisible (Thorson, 2020 : section « *Was Madeline's transness left intentionally vague in order to make her story more relatable to cis people?* », trad. personnelle[232]).

Quant au fait de ne pas révéler explicitement la transsexualité du personnage de Madeline à travers le jeu, Maddy explique avoir voulu conserver la vie privée de cette dernière, bien qu'elle soit un personnage de fiction :

> Les personnes trans ne devraient pas être obligées de s'identifier publiquement comme tel dans un monde qui leur est souvent hostile, et elles ne devraient pas être réduites à leur transsexualité. Elles devraient pouvoir vivre leur vie comme elles l'entendent, et chacun devrait être libre d'explorer son identité sexuelle sans ressentir de pression pour se placer dans des catégories simplistes au profit des autres (Thorson, 2020 : section « *So… why isn't her transness explicitly confirmed in the text of the game?* », trad. personnelle[233]).

Preuve que l'intérêt de l'analyse des agirs créateurs prime sur celle des intentions d'un auteur, le cas de *Celeste* montre bien que les agirs créateurs ne répondent pas toujours à des intentions délibérées et conscientes : ils sont chargés de sens et d'histoires qui se révèlent encore après le lancement d'un jeu sur le marché. Dans le domaine de la création vidéoludique, telle qu'illustrée ici, la clé matricielle du relais autobiographique, outre le fait de s'exposer, permet de s'expérimenter soi-même à travers les agirs créateurs, qui deviennent des outils expressifs. Ce processus de médiatisation dépasse toutefois l'expression de soi puisqu'il invite le joueur, via les agirs ludiques qu'il façonne, à performer à son tour ces fragments de vie instillés dans les artères du jeu. Ce dernier fait alors société parce qu'il nous confronte à nous-mêmes et à l'altérité, tout en créant du débat.

---

[232] « *People need to see and feel the experience of those different from themselves, especially from less-privileged groups who they share society with but wield outsize and often invisible power over.* »
[233] « *Trans people shouldn't be forced to publicly identify as trans in a world that is often hostile to them, and they shouldn't be reduced to their transness. They should be allowed to live their lives how they want, and everyone should be free to explore their gender identity without feeling pressure to place themselves into simplistic categories for the benefit of others.* »

Mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo

Ce dernier segment présente la mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, au terme des cycles de travail qui ont composé cette recherche. Dans un premier temps, une approche pédagogique du jeu vidéo permet de marquer la distinction entre l'instrumentalisation et l'instrumentation (Rabardel, 1995) du médium en contexte scolaire, la première relevant plutôt de l'éducation par les jeux vidéo, la seconde de l'éducation aux jeux vidéo. Ensuite, je réfléchis à la manière dont l'élaboration d'une activité d'éducation aux jeux vidéo peut se saisir de la dimension sociale du jeu vidéo : à titre de pistes, je présente des configurations pédagogiques du jouer-rechercher et du joueur-explorer, inspirées de deux pratiques culturelles, le *theorycrafting* et le *let's play*. La deuxième partie aborde des questions liées à l'évaluation d'une activité d'éducation aux jeux vidéo et revient sur les changements majeurs apportés au design, à la suite des différents processus de régulation qui ont jalonné sa construction. Dans la troisième partie, les résultats de la recherche sont mobilisés pour proposer une définition de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, illustrée par une série de macro-activités qui soutiennent sa mise en œuvre. Le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo est alors triphasé et profilé pour articuler l'ensemble des apports de ce travail en un outil utilisable sur le terrain. La quatrième partie présente un échantillon de déclinaisons du design, qui ont été expérimentées dans des écoles secondaires en Belgique francophone et régulées au fur et à mesure de leurs itérations, en vue d'ajuster le modèle. Le segment se conclut sur la discussion, les perspectives et les prolongements possibles de cet outil.

Plan du segment :

1. Implications pédagogiques
   1.1. Approche pédagogique du jeu vidéo et mythes à déconstruire
   1.2. Composantes sociales

2. La question de l'évaluation
   2.1. Construire des indicateurs par la matrice de la littératie vidéoludique
   2.2. Évaluation par les pairs et observation sur le terrain
   2.3. Historique des changements majeurs

3. Design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo
   3.1. Définir la pratique d'éducation aux jeux vidéo

3.2. Macro-activités de la littératie vidéoludique
3.3. Triphasage et profilage

4. Déclinaisons du design en activités pédagogiques
4.1. My Memory of us
4.2. Slender Man : the Eight Pages
4.3. Brothers : A Tale Of Two Sons
4.4. Keep talking and nobody explodes
4.5. Papers, Please !
4.6. Flower
4.7. Pyre

5. Discussion, prolongements et perspectives
5.1. Documenter les agirs créateurs pour la formation professionnelle du secteur vidéoludique
5.2. Des jeux vidéo aux autres médias
5.3. Former les professionnels de l'éducation
5.4. Questions matérielles
5.5. Questions portant sur des réserves
5.6. Questions pédagogiques

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

♫ Sea of Solitude – I Picture You Before Me

L'objectif de ce segment consiste à élaborer le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, en vue de cadrer des activités qui enrichissent et mobilisent la littératie vidéoludique. À cette fin, il s'agira de réfléchir à la manière dont les clés matricielles précédemment formalisées peuvent devenir des opératrices de médiation et ainsi baliser le parcours d'interprétation (et de création) des publics. Par ailleurs, l'élaboration du design repose sur une série d'implications pédagogiques qui découlent des réflexions proposées en amont de ce travail et que je condense ci-dessous.

APPROCHE PÉDAGOGIQUE DU JEU VIDÉO ET MYTHES À DÉCONSTRUIRE

Comme je l'ai introduit dans la rétrospective des *game studies*, l'analyse des relations qui existent entre jeu vidéo et éducation révèle deux axes de recherche qui se sont longtemps démarqués. Le premier se focalisait sur la valeur culturelle du jeu vidéo tandis que le second cherchait à comprendre ses effets sur le développement cognitif, psychologique, identitaire et comportemental des joueurs. Ces axes ont creusé des sillages dans lesquels deux courants de pensée 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 (Berry, 2006 : paragr. 2).

D'un côté ou de l'autre, l'arrivée du jeu vidéo affecterait forcément le statut des savoirs (la mort de l'écrit *vs.* de nouvelles formes de connaissances), des enseignants (conservateurs *vs.* innovateurs), des élèves (un élève face à un jeu vidéo est-il toujours élève ? Est-il toujours joueur ?) et des médias (un jeu vidéo reste-t-il un jeu vidéo une fois les murs de la classe franchis ? L'utilisation d'autres médias est-elle plus ou moins efficace que le jeu vidéo ?). Ces oppositions, d'ailleurs récurrentes dans les discours autour de l'intégration des objets numériques à l'école, méritent toutefois d'être dépassées en interrogeant la définition même de l'acte d'enseigner. En effet, pour Amadieu et Tricot (2014),

apprendre et enseigner ne renvoient pas à la même réalité : l'apprentissage d'un individu n'a souvent rien à voir avec l'enseignement ; il est guidé par la passion ou par la nécessité d'apprendre pour résoudre un problème du quotidien. Il obéit au besoin d'adaptation. L'enseignement, en revanche, pallie les limites de l'apprentissage en mettant à disposition des apprenants des ressources qui ne correspondent pas forcément à leur environnement immédiat, mais qui pourraient leur être utiles un jour. C'est dans cette perspective qu'il convient d'interroger la manière d'intégrer les jeux vidéo à l'école, notamment pour éclairer une compréhension naïve de l'hypermédium vidéoludique : en effet, si l'on peut apprendre seul à jouer à un jeu vidéo, le travail réalisé jusqu'à présent a bien montré qu'il est bien plus complexe de comprendre profondément ce *à quoi* et *avec quoi* on joue véritablement. De même, les quelques clés formalisées précédemment montrent qu'il existe une esthétique de la création bien spécifique au jeu vidéo qui mériterait, sans aucun doute, d'intégrer les programmes de formation des professionnels, souvent très orientés sur la technique.

Pour autant, il n'est pas question de tourner le dos aux recherches en sciences de l'éducation qui ont porté sur les qualités du jeu vidéo (et plus globalement du jeu). Bien que ces dernières se soient essentiellement intéressées aux effets du médium – ce qui n'est pas la perspective que j'ai choisie dans le cadre de cette recherche, qui s'intéresse plutôt à des questions d'accessibilité et d'intelligibilité –, elles épinglent une série de forces à convoquer dans toute proposition d'éducation aux jeux vidéo, parce qu'elles en nourrissent la quintessence. Dans le manuel de pédagogie vidéoludique qu'il a coordonné, Julien Annart (2019) propose ainsi une synthèse des qualités du jeu vidéo qui peut servir de maître-pensant dans la conception de scénarios pédagogiques. Tout d'abord, le jeu vidéo est une « esthétique du faire » qui implique l'action du joueur et donc sa participation dans la relation qui le lie au médium. Il pose des « situations-problèmes » à résoudre et apparait, en ce sens, comme un lieu d'expérimentation de connaissances culturelles, déjà apprises ou non par les élèves, où il faut faire preuve d'habiletés cognitives (et parfois sociales) spécifiques. Ensuite, il dédramatise l'échec : ce dernier constitue le cœur de l'apprentissage vidéoludique puisqu'il permet d'apprivoiser et de maîtriser les mécaniques de jeu. Il peut d'ailleurs entraîner un effet positif dans la mesure où, au terme d'un cycle d'essais-erreurs dont le joueur parviendrait enfin à s'extirper après moult essais, ce dernier éprouverait un sentiment de puissance qui améliorerait l'image qu'il a de lui-même. En outre, le jeu confronte souvent le joueur à différents choix qui ouvrent autant de voies à sa créativité, tant dans la construction de stratégies – par exemple, dans *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*, un même puzzle peut être résolu de différentes manière, de même qu'il est possible de vaincre un ennemi en variant les techniques de combat – que dans l'élaboration des possibles narratifs qui s'offrent – et se ferment – à lui. Enfin, la pratique d'un jeu vidéo orienté politiquement peut amplifier

l'ouverture sociale des joueurs, en les confrontant à une multitude de représentations du monde et de références culturelles. Ces dernières peuvent être problématisées dans des situations de jeu qui imposent au joueur de réfléchir à des questions éthiques ou à son rapport à autrui : par exemple, dans ***Papers, Please !*** (Lucas Pope, 2013), le joueur incarne le garde frontalier d'un état totalitaire qui doit contrôler les papiers d'identité de candidats souhaitant entrer en Arstotzka. Comme l'illustre la capture ci-dessous, des dilemmes moraux lui demandent régulièrement, face aux suppliques des migrants, de choisir entre obéir ou désobéir aux règles. En cas d'erreur – consciente ou non – le joueur peut être pénalisé avec, par exemple, un retrait de salaire tandis qu'il doit payer quotidiennement un loyer et prendre soin de sa famille.



Figure 54 - Capture du jeu *Papers, Please!*

Le jeu vidéo est ainsi marqué par une série de propriétés qui le rendent déjà intrinsèquement intéressant à convoquer en classe, sans qu'elles aient besoin d'être systématiquement défigurées par des tentatives de scolarisation qui cherchent à l'instrumentaliser plutôt qu'à l'interroger. Dans les pratiques pédagogiques, l'instrumentalisation renvoie à la création de nouvelles fonctions des artéfacts intégrés en classe (Fiévez, 2017). Comme l'ont montré les exemples rapportés dans la phase exploratoire de cette thèse, l'éducation par les jeux vidéo repose sur des activités de médiation qui l'instrumentalisent : ce faisant, le jeu vidéo est adapté aux pratiques pédagogiques (et donc transformé) et ce, souvent, pour répondre aux dictats de la motivation scolaire. Toutefois, le jeu vidéo n'est pas un instrument suffisant pour éveiller la motivation des élèves et cette dernière ne doit ni résumer ni définir l'intégration du jeu vidéo en classe. En effet, dans leurs travaux, Amadieu et Tricot (2014) interrogent une série de mythes autour des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Pour les auteurs, les discours techno-centrés fournissent des réponses souvent hâtives à la question de l'intégration des technologies et des

objets numériques, propageant des mythes qui ont fait beaucoup de mal à la crédibilité des pratiques qui les incluent et au statut même de ces objets. Selon eux, la richesse des contenus exploités en classe a largement progressé ces dernières années et le jeu vidéo ne fait pas pâle figure parmi les objets numériques qui ont migré vers l'école. Ils expliquent, à ce propos, qu'une croyance populaire a forgé l'idée que l'intégration de ces derniers à l'école améliorerait la motivation des apprenants, notamment parce que les formats d'information y seraient plus attractifs. De cette croyance serait née l'idée que les activités d'apprentissage mobilisant ces outils seraient, elles aussi, plus motivantes car plus innovantes et ludiques. Toutefois, dans une méta-analyse des travaux traitant des effets des *serious games* sur les apprentissages, Wouters *et al.* (2013) soulignent que ces études ne confirment pas d'effet sur la motivation des élèves. Selon eux, une explication réside dans le fait que les jeux n'offrent pas aux élèves un contrôle sur leurs apprentissages scolaires, alors que les situations augmentant la motivation sont celles qui favorisent la prise de décision. Amadieu et Tricot (2014) rappellent que la motivation n'est pas le principal médiateur entre une technologie et un apprentissage effectif : des tâches d'apprentissage avec des technologies et des objets numériques peuvent améliorer les performances d'apprentissage sans pour autant améliorer la motivation des apprenants. Toujours selon eux, le jeu (vidéo) n'est donc pas un auxiliaire autosuffisant pour affecter la motivation et l'engagement des élèves : ce qui importe, ce sont les tâches proposées aux élèves et il faut d'ailleurs veiller au risque qu'ils jouent davantage avec l'outil plutôt qu'ils ne s'engagent dans leur rapport à ces derniers et dans leurs apprentissages.

Si cet écueil a déjà été mis en avant dans la partie exploratoire de cette recherche, il entre en contradiction avec la nature même de l'activité vidéoludique qui consiste, justement, à *jouer*. Par ailleurs, dans l'imaginaire collectif qui entoure l'innovation pédagogique, il existerait aujourd'hui une variété de pratiques dont le pouvoir suscite l'implication des élèves : partir de leurs intérêts, enseigner des connaissances utiles, montrer des exemples d'application, transférer les apprentissages, jouer, etc. (Tricot, 2014). Affirmer que ces stratégies augmentent naturellement la motivation des apprenants est toutefois aisé car il est facile d'argumenter qu'ennuyer les élèves ne produit pas d'apprentissages de qualité. Faire passer ces stratégies pour des innovations est tout aussi simple car le temps de l'école étant en décalage avec le temps du quotidien (Delvaux, 2015), on peut se dire que les élèves s'ennuient souvent en classe jusqu'à ce qu'une pratique marginale les sorte de leur torpeur. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que les travaux scientifiques montrent que l'intérêt des élèves serait effectivement nécessaire, mais pas suffisant à l'apprentissage. Par ailleurs,

> bien des auteurs francophones ont en effet remis en question l'utilité des apprentissages scolaires dans un enseignement traditionnel en alléguant

> l'absence de transfert à l'extérieur de l'école ; ils se servent de cette absence présumée pour défendre la nécessité d'un enseignement en contexte (Perrenoud, 1997 ; Tardif, 1999 ; Tardif et Meirieu, 1996). En fait, même si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle la formation reçue à l'école n'est pas souvent appliquée directement, ou que ces élèves ne font pas spontanément ce lien entre leurs apprentissages scolaires et les exigences d'un nouvel emploi, il semble injustifié de conclure, sur cette base, à l'échec de la mission de l'école (Péladeau et al., 2005 : 191).

Dès lors, si ce n'est pas aux jeux vidéo d'être adaptés aux pratiques pédagogiques – puisque les instrumentaliser, et donc les dénaturer, est foncièrement incompatible avec un projet d'éducation aux jeux vidéo qui interroge justement sa nature – quelle pratique peut soutenir ce dernier paradigme ? Avant tout, il faut renoncer à l'idée qu'utiliser un artéfact en classe revient à l'intégrer *de facto* dans la pratique. Fiévez (2017) reprend la définition de l'intégration selon Legendre, soit « l'action de faire interagir divers éléments en vue de constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre, 2005 : 1365). Il souligne ainsi que l'intégration est un processus qui transforme les pratiques de l'enseignant, les apprentissages des élèves et le rapport au savoir. Il ne suffit donc pas d'essayer de faire correspondre une utilisation d'un objet (vidéoludique ou autre) avec une pédagogie déjà existante : ce sont les pratiques d'enseignement qui doivent être adaptées pour saisir les possibilités qu'offrent les artéfacts (Heer et Akari, 2006) et, dans notre cas, les jeux vidéo. Autrement dit, un projet d'éducation aux jeux vidéo implique la modélisation d'une pratique qui lui soit spécifique, ce qui a d'ailleurs justifié le choix de travailler avec un devis de recherche design en éducation. Dans cette perspective, plutôt que de reposer sur des activités de médiation par *instrumentalisation*, la pratique d'éducation aux jeux vidéo implique de penser des activités de médiation par *instrumentation* (Rabardel, 1995 ; Fiévez, 2017). Si l'instrumentalisation est relative à la personnalisation et à la modification des artéfacts par les individus, l'instrumentation se rapporte à la manière dont les potentialités (et les contraintes) d'un artéfact vont conditionner l'action et les pensées des individus. Appliquée à un projet d'éducation aux jeux vidéo, l'instrumentation consiste donc non pas à transformer le jeu pour le faire correspondre à des pratiques existantes, mais à construire des activités de médiation qui permettent au public de répondre aux enjeux de l'éducation aux jeux vidéo.

À ce titre, l'élaboration théorique et les outils conceptuels proposés dans le cadre de cette recherche sous-tendent une variété d'activités qu'il est possible d'organiser pour chacun des domaines de la littératie vidéoludique (jouer, interpréter, conceptualiser) et que je synthétise plus loin dans ce segment. Dans cette perspective, les clés matricielles formalisées précédemment correspondent à des opératrices d'instrumentation, parce qu'elles impliquent des schèmes de pensée (et d'action) qui invitent les joueurs à interroger les processus de médiatisation au sein des jeux qu'ils explorent. Dans ce cas, le jeu

n'est pas instrumentalisé ; bien au contraire, il est l'un des destinataires de chaque clé matricielle mobilisée pour le faire parler et signifier, et c'est l'activité pensée par l'enseignant autour du jeu qui devient l'instrument à cet égard.

Toutefois, ce positionnement entraîne un problème organisationnel de taille quant à la faisabilité d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo : il n'existe pas de cours d'éducation aux jeux vidéo à l'école et l'éducation aux médias est étrangement quasi absente des curriculums en application. Évidemment, le but de cette recherche n'est pas de défendre l'instauration d'un tel cours dans la formation des adolescents : j'ai déjà, à ce sujet, explicité les enjeux de l'intégration du jeu vidéo à l'école. Cela dit, l'intérêt de l'éducation aux jeux vidéo réside, à mon sens, dans son intégration dans des programmes existants. En effet, comme nous l'avons vu avec l'exemple du réalignement architextuel, le jeu vidéo fait partie d'une écologie médiatique étendue : son cloisonnement réduirait la portée des discours qui peuvent se construire autour de lui, tandis que sa mise en relation avec d'autres objets médiatiques – et d'autres domaines disciplinaires – concourrait à les enrichir, tout en revivifiant certains médias qu'ils convoquent, voire réincarnent. Ainsi, comme l'affirme Buckingham (2009 : 23), « enseigner via les médias et enseigner au sujet des médias n'ont […] rien d'intrinsèquement incompatible » : il est tout à fait possible d'étudier le jeu vidéo en tant qu'objet – comment il fonctionne, représente, raconte, expose, critique, marginalise, valorise, etc. – à l'aune de ses processus de médiatisation, pour problématiser ou illustrer des phénomènes médiatiques contemporains. Par exemple, si l'on reprend plusieurs cas présentés dans les pages qui précèdent, l'étude d'*Abzû* éclaire l'hypertextualité et *Journey* l'intertextualité ; *Brothers : A Tale of Two Sons* montre comment le jeu vidéo participe à des projets d'exposition de soi ; *My Memory of Us* constitue un véhicule médiatique qui transporte et stocke de la mémoire culturelle (Coueille, 2016) ; *World of Warcraft*, à travers l'étude de ses joueurs, révèle la manière dont certains répètent des pratiques symboliques dans les mondes persistants qu'ils colonisent (Servais, 2020) ; etc. Les parcours d'interprétation qui traversent ces jeux sont autant de contributions vers une conscience du jeu vidéo, qui participe à l'appréciation du potentiel informationnel de l'environnement médiatique dans lequel les jeunes évoluent au quotidien.

COMPOSANTES SOCIALES

Par ses propriétés médiatrices, la pratique d'éducation aux jeux vidéo se conçoit difficilement comme une activité isolée et aliénante, où l'élève se retrouverait seul face à un écran et à l'écart du monde, ce qui relève d'ailleurs d'une fausse idée de la pratique vidéoludique. En effet, des jeux à succès tels que *Fortnite* et ***Among us*** (InnerSloth, 2018) montrent bien – et davantage dans un contexte comme celui de la COVID-19 – que les jeunes sont également en recherche de

liens sociaux à travers leurs expériences de jeu. En outre, ces dernières (ré)inventent certaines formes de sociabilité, souvent mises à mal par une méconnaissance de la réalité psychosociale de la culture vidéoludique, que la recherche en anthropologie éclaire plutôt bien (Servais, 2020b).

En vue de modéliser la pratique d'éducation aux jeux vidéo, il serait dès lors intéressant de réfléchir à des dispositifs de groupe où le jeu serait « dialogué », c'est-à-dire mis en débat. Il n'y a là toutefois rien d'original puisque des chercheurs tels que Bruckman et Zagal (2007) ont déjà testé de tels dispositifs avec, par exemple, l'expérience du *Gamelog*. Par ailleurs, Tricot (2017 : 57) définit ainsi l'argument social dans l'apprentissage : « c'est en travaillant en groupe que les élèves apprennent à travailler en groupe, à vivre ensemble, à coopérer, à collaborer ; c'est la condition d'acquisition de compétences sociales ». Selon lui, c'est le dialogue entre les élèves qui leur permet d'apprendre de façon coopérative. De mon point de vue (d'enseignant), la coopération – bien que complexe à mettre en œuvre de façon efficiente dans des classes d'adolescents (Plante, 2012) – ne se restreint pas à une juxtaposition de compétences : elle relève d'un « œuvrer ensemble », où les efforts personnels se conjuguent dans une production polyphonique qui répond à un objectif partagé (un problème à résoudre, un objet à construire, une analyse à produire, etc.). Suite à une recherche portant sur l'intégration de l'apprentissage par problème[234] et de l'apprentissage coopératif[235] dans l'enseignement supérieur, Galand *et al.* (2008) posent une série de recommandations pédagogiques pour ce type d'activité : assurer la participation de tous, veiller à ce que les échanges entre les élèves contribuent directement à la réalisation de la tâche plutôt que de constituer un surcroit de travail, prévoir des dispositifs qui aident les étudiants à établir des liens entre contenus théoriques et applications pratiques, traiter les membres de façon équitable et éviter la compétition. De son côté, Tricot (2017) note que pour soutenir un apprentissage coopératif en vue de résoudre un problème, il est intéressant de fournir aux élèves un script qui va guider leurs interactions ;

---

[234] Dans l'apprentissage par problème (souvent abrégé APP), un enseignant confronte généralement ses étudiants à une situation-problème (nouvelle, ancrée dans le réel, accessible et au possible authentique) à laquelle ils n'ont pas été préparés. L'objectif consiste à résoudre ce problème en découvrant et en appliquant de nouvelles notions, en formalisant et en testant des hypothèses. Généralement, les élèves sont regroupés en équipes et se répartissent les ressources à analyser, avant de mettre en commun le résultat de leurs recherches. La solution est toujours ouverte, c'est-à-dire qu'elle n'est pas unique et qu'elle ne traduit pas un résultat attendu. Dans cette optique, l'enseignant joue un rôle de tuteur : son objectif n'est pas d'amener les élèves à « la » solution, mais de les aider à collecter et à appliquer l'information pour produire « une » solution.

[235] Faisant difficilement l'objet d'un consensus conceptuel (notamment dans sa distinction avec la collaboration), l'apprentissage coopératif semble en fait recouvrir plusieurs stratégies d'apprentissage autour du travail en groupe. Je renvoie vers l'ouvrage de Rouiller, Y. et Lehraus, K. (dir.). (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, qui établit un tour d'horizon de cette notion. Pour simplifier, je retiendrai ici que l'apprentissage coopératif implique des interactions en face à face, un but commun mais des responsabilités individuelles, des compétences sociales et une équité de participation (Galand *et al.*, 2008).

toutefois, ce dernier ne doit pas être trop strict afin de ne pas dénaturer, formater ou altérer la dynamique du groupe.

Par ailleurs, l'activité sociale est un constituant majeur de la culture vidéoludique. Celle-ci contient en effet un ensemble de

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

Ces pratiques sont nombreuses : *raid* de guilde, *fan fiction*, *machinima*, *speedrun*, *let's play*, *walkthrough*, *modding*, création amateur, *theorycrafting*, etc., en sont des exemples où

> 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 : 13).

Ces réflexions invitent à ancrer l'éducation aux jeux vidéo dans l'activité humaine, c'est-à-dire à (faire) jouer et à (faire) échafauder du discours autour d'une pratique vidéoludique partagée, qui devient non seulement un lieu d'expérience commun mais aussi de co-construction et de négociation d'idées. L'élaboration du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo pourrait, à cette fin, s'inspirer des dynamiques en place dans les pratiques qui corroient la culture du jeu vidéo. C'est le parti que j'ai choisi de prendre dans la conception des activités présentées plus loin, en mobilisant des principes de deux pratiques culturelles : le *theorycrafting* et le *let's play*. En épinglant certaines de leurs caractéristiques, nous verrons comment leur traduction pédagogique peut orienter, voire influencer le travail des élèves dans différents domaines de la littératie vidéoludique.

Selon Paul (2011), le *theorycrafting* (« art/habileté de théoriser ») est une pratique culturelle consistant à rechercher et à créer des stratégies et des tactiques optimales pour jouer, orientées vers la performance et basées sur l'analyse mathématique du jeu. Le terme a émergé dans les communautés de joueurs consacrées au jeu ***Starcraft*** (Blizzard, 1998). Les objectifs sont variés : obtenir le meilleur score à un niveau, trouver l'équipement optimal pour progresser rapidement dans un jeu ou pour monter dans les classements, vaincre un boss redoutable, permettre aux joueurs de mieux se coordonner dans des combats de guilde, etc. Le *theorycrafting*, très répandu dans le domaine compétitif, est devenu une pratique sociale et collaborative qui a marqué l'émergence de communautés de joueurs : ces derniers y partagent trucs et astuces, enrichissent réciproquement leurs façons de jouer et tordent le jeu jusqu'à en maîtriser toutes les mécaniques. Par exemple, dans l'une de ses vidéos à propos du jeu ***Battlerite*** (Stunlock Studios, 2016), le commentateur Fawlia explique comment utiliser de manière optimale la chasseuse à distance,

Taya. L'image ci-dessous en montre un extrait. Il y décrit notamment les sortilèges, les *builds** possibles et les tactiques de combat de ce personnage.



Figure 55 - Capture d'un tutoriel de *theorycrafting* créé par Fawlia.

Dans la séquence [16:36 – 17:33], Fawlia détaille comment employer au mieux le « double *hit** » du boomerang du personnage :

> Passons désormais au double *hit*. Taya est devant les autres champions distants en termes d'intérêt aussi longtemps qu'elle pose un double *hit* sur sa cible. Si elle ne touche qu'une seule fois, elle passe derrière les autres car les dommages sont *even* alors qu'elle est restée statique un court laps de temps. Entraînez-vous bien à jeter votre boomerang, c'est la clé pour maîtriser ce champion. Le système d'aller et retour du boomerang est intéressant à étudier. Il existe trois phases lorsque vous jetez votre boomerang : la phase « aller », la phase « étincelle » et la phase « retour ». Lors de la phase aller, vous infligez des dommages. En bout de course, le boomerang s'arrête et étincelle brièvement. En phase de retour, les ennemis reprennent des dommages. Imaginons un ennemi qui a *max range** du boomerang : si la phase « étincelle » a lieu légèrement devant lui, il ne subira pas les dommages du retour ; si la phase « étincelle » est centrée sur lui ou derrière lui, il subira les dommages du retour. Ça parait simple à comprendre mais gérer cette *range** fera une énorme différence entre un bon joueur et un joueur *top ladder**. En effet, si vous touchez un ennemi de cette manière, il subira les dégâts de l'aller et du retour à la même seconde, ne lui laissant aucune chance de *dodge** l'un ou l'autre.

Ce tutoriel présente une série de caractéristiques de la pratique : une tentative de théorisation structurée (que l'on identifie dans le découpage des phases du lancer du boomerang) analogue à l'analyse descriptive du *build** du personnage, l'emploi d'un jargon spécifique, un traitement statistique (pour optimiser les dégâts infligés à l'adversaire) et la dimension communautaire (ici, il s'agit d'un tutoriel publié sur la plateforme *Youtube* et destiné à aider les autres joueurs).

Karlsen (2011) rapproche cette pratique de la rétro-ingénierie[236], qui consiste en l'analyse du fonctionnement interne, des plans de conception ou de la fabrication des objets créés par l'homme (Eilam, 2005).

Les supports où sont stockées les ressources élaborées par les joueurs qui pratiquent le *theorycrafting* varient : on peut en retrouver sur des forums internet, dans des wikis* dédiés, sur des plateformes de *streaming* ou de vidéos, etc. Dans ces communautés de pratiques, les savoirs peuvent être élaborés collectivement par les participants : en analysant en finesse les règles du jeu, ils développent ensemble des tactiques, en déconstruisent d'autres pour ensuite les renforcer ou élaborent de nouveaux stratagèmes pour contrer les plus efficaces, adoptés par de nombreux joueurs. Ces connaissances des jeux sont donc avant tout des productions sociales partagées, qui naissent à travers les échanges entre joueurs. Loin d'être universelles, ces productions sont « situées » (Lave et Wenger, 1991) au cœur même de leurs pratiques et de leurs expériences.

Pléthore de joueurs participent aujourd'hui à cet élan et certains sont parvenus à rassembler autour d'eux une *fanbase* et à obtenir une reconnaissance sociale dans leurs communautés. Comme des espions des règles complexes du jeu, ils « vont et fouillent partout » (Jenkins, 2014 : 22) dans le jeu, en analysent de manière affinée les algorithmes afin de renforcer leurs performances et conseiller les autres joueurs. En outre, en partageant leurs connaissances, ces *theorycrafters* influencent leurs pairs et refaçonnent la manière dont ces derniers jouent et traitent les œuvres vidéoludiques (Paul, 2011) : pour reprendre un exemple présenté à l'entrée de ce travail, dans le cas du jeu ***Hearthstone*** (Blizzard, 2014), il n'est pas rare de voir une partie de l'audience de performers, suivis sur des forums ou sur des plateformes comme *Twitch* ou *Youtube*, reproduire par mimétique la constitution de leurs *decks** et la manière dont ils utilisent leurs cartes en situation de jeu. À travers une série d'entretiens avec des *theorycrafters* qui jouent à ***World of Warcraft*** (Blizzard, 2004), Karlsen (2011) identifie deux objectifs qui nourrissent la motivation pour cette pratique : le premier, qui vise la satisfaction personnelle, consiste à mieux comprendre la manière dont fonctionne le jeu ; le deuxième cherche à valoriser le capital de connaissances acquises pour atteindre un certain statut social dans des communautés de joueurs. Cette reconnaissance se construit notamment dans les raids, au cours desquels ils souhaitent performer mieux que les autres (dimension compétitive), ou lorsqu'ils se coordonnent entre eux (Philippette,

[236] Les objectifs de la rétro-ingénierie sont divers : performer au niveau commercial, développer des stratégies militaires, utiliser et modifier de manière optimale un artéfact, restaurer des œuvres anciennes, comprendre l'utilité d'un objet archaïque, créer un objet semblable à un autre sans violer le brevet, etc. Dans l'industrie vidéoludique, la rétro-ingénierie permet, par exemple, de déboguer des logiciels après une phase de test, notamment dans le cas des versions *bêta**.

2014) pour réaliser un objectif commun (dimension coopérative). Toutefois, le *theorycrafting* peut être considéré comme une pratique discriminante entre joueurs, voire élitiste, différenciant les « bons » des « mauvais » ou, tout du moins, hiérarchisant leurs talents respectifs. Par ailleurs, une fois les meilleures stratégies-tactiques dévoilées, le risque d'uniformisation des manières de jouer s'accroit au détriment d'une appropriation personnelle des œuvres vidéoludiques.

Ce qui m'intéresse particulièrement dans la pratique du *theorycrafting*, c'est la production de discours autour du jeu à partir de ses mécaniques. Ces discours constituent un méta-jeu qui articule des paratextes (comme celui proposé ci-dessus par Fawlia) produits par les joueurs à partir de leurs expériences[237]. Si ces discours proviennent d'une analyse fine des règles et des mécaniques du jeu, ils sont également le fruit d'un partage de connaissances puisqu'ils déconstruisent, complètent ou contrecarrent ceux élaborés par d'autres joueurs. En outre, ce partage de connaissances peut affecter la manière dont ceux qui les découvrent appréhendent et comprennent le jeu. De même, les joueurs plus expérimentés facilitent l'accès au jeu pour les néophytes. Dans le cadre d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo, ces dynamiques sont particulièrement inspirantes pour penser des modèles d'interactions entre les élèves, tant qu'elles ne les amènent pas à penser le jeu d'une seule et même manière. Toutefois, pour se décloisonner de la dimension technique dont le *theorycrafting* est une parfaite égérie, il convient d'opérer un déplacement des préoccupations de cette pratique (actuellement orientées sur la compréhension et l'analyse des formules mathématiques et des algorithmes du jeu) vers la compréhension sémiotique des mécaniques, qui, comme expliqué en amont de ce travail, peut elle-même être entendue comme nouvelle forme de performance. Autrement dit, il s'agit de dépasser le travail de description des mécaniques du jeu pour comprendre comment celles-ci, dans les dimensions sémiotique, technique, transludique et culturelle de la littératie vidéoludique, nourrissent le parcours d'interprétation des joueurs. À ce titre, les clés matricielles de la littératie vidéoludique seront particulièrement utiles : en effet, à travers les activités de médiation que chacune implique, elles permettront de faire progresser les parcours interprétatifs des participants, de les sociabiliser, voire de les négocier.

---

[237] Si l'on s'attarde dans la dimension culturelle du *theorycrafting*, il est intéressant de préciser que les connaissances élaborées par les joueurs affectent les relations entre développeurs et consommateurs, jusqu'à parfois remodeler le jeu. En fait, les stratégies mises en évidence et partagées par les joueurs peuvent devenir de nouvelles normes de jeu, qui uniformisent *de facto* les façons de jouer. Cette pratique impacte forcément l'économie du jeu vidéo : les développeurs doivent dès lors mettre régulièrement à jour leurs logiciels ou y ajouter du contenu supplémentaire pour bousculer les habitudes des joueurs et maintenir l'intérêt de leurs produits. Cette interaction montre que les consommateurs ne sont plus seulement des récepteurs puisqu'ils peuvent à présent s'impliquer dans la production des œuvres (Maigret, 2000).

Dans sa thèse consacrée à la rhétorique du détournement vidéoludique, Fanny Barnabé (2017) présente un état de l'art du *let's play*. Cette pratique consiste à s'enregistrer – en direct ou en différé – en train de jouer, tout en commentant à voix haute sa performance. Les maladresses, les échecs ou les errances ne sont jamais omis afin de ne pas trahir l'authenticité du jeu. À l'inverse du *theorycrafting* qui est instructif, le *let's play* se rapproche davantage du divertissement[238] : nombreux sont d'ailleurs les vidéastes à découvrir le jeu en même temps que leurs *viewers*. Les motivations à regarder un *let's play* sont variées : découvrir un jeu auquel on ne jouerait pas (par manque de temps, d'argent, d'envie, etc., ou par réserve pour un genre particulier), suivre le travail d'une personnalité que l'on apprécie, etc. En outre,

> les *let's plays* produits en temps réel se distinguent, notamment, par leur ouverture à l'interactivité : les spectateurs peuvent interagir avec le joueur par l'intermédiaire du chat et ainsi – à l'occasion – influencer l'évolution de sa partie (en lui posant des questions, en lui dictant la marche à suivre pour progresser, en lui demandant de jouer de telle ou telle manière ou, tout simplement, en l'encourageant à poursuivre) (Barnabé, 2017 : 118).

Quant aux vidéos enregistrées – souvent peu travaillées –, elles capturent « la performance du joueur de manière assez brute et [cultivent] une esthétique de l'improvisation, de l'instantanéité et de la spontanéité » (*ibidem* : 120). Parmi les nombreux formats du genre, le *let's play* narratif consiste à apposer à une séquence de jeu capturée une narration originale – transformant ainsi le jeu en un spectacle.

Ces quelques éléments de présentation du *let's play*[239] sont particulièrement inspirants pour modeler une pratique pédagogique d'éducation aux jeux vidéo : le fait de commenter une partie jouée entraîne une nécessaire reformulation des mécaniques du jeu et de leurs éléments contextuels, qui peut être partagée, voire négociée, par les joueurs et leurs publics. Le caractère instantané et spontané de la pratique permet également un travail sur l'œuvre vidéoludique en temps réel, au moment même de l'expérience, qui n'est plus celle d'un seul joueur, mais celle d'un joueur, de son public, voire de sa communauté.

En somme, ces pratiques reposent essentiellement sur deux niveaux de lecture distincts du jeu vidéo : d'un côté, le *theorycrafting* se base sur une théorisation du jeu et des agirs ludiques en vue d'augmenter le contrôle du joueur sur le système ; de l'autre, le *let's play*, plus spontané, entraîne une nécessaire

---

[238] Il fait d'ailleurs partie des nouveaux métiers du jeu vidéo puisque de nombreux vidéastes vivent aujourd'hui en partie, voire totalement, de cette activité.

[239] Pour un approfondissement de l'état de l'art et une analyse du *let's play* en tant que genre, je renvoie à la thèse de Barnabé (2017), consacrée à la rhétorique du détournement vidéoludique. La disproportion du développement accordé ici au *let's play* ne doit pas être perçu comme une considération moindre pour cette pratique par rapport au *theorycrafting* : ce dernier n'a pas encore fait l'objet d'un état de l'art approfondi, ce qui empêche le renvoi vers une source de référence.

reformulation du jeu pour en communiquer non pas *la*, mais *une* signification. Toutefois, ces niveaux se révèlent complémentaires dans la mise en perspective d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo. En effet, le *theorycrafting* se rapproche du « jouer-rechercher » : le public applique un modèle théorique du sens du jeu – fabriqué par un tiers – qui infléchit et modalise son parcours d'interprétation[240]. Le *let's play*, quant à lui, se rapproche du « jouer-explorer » : le sujet découvre le jeu et construit son parcours d'interprétation, sans que ce dernier soit influencé par un tiers, et ses propositions, d'abord hypothétiques, voire abductives (Everaert-Desmedt, 2011), peuvent être négociées avec d'autres participants. Ces niveaux constituent potentiellement des fondements pédagogiques de la pratique d'éducation aux jeux vidéo puisqu'ils influencent forcément les situations d'apprentissage nées de leur imbrication et de leur articulation.

Bien que singulier et singularisé, le parcours d'interprétation du joueur peut constituer une expérience partagée plutôt qu'isolée. C'est d'ailleurs l'intérêt de penser la pratique d'éducation aux jeux vidéo par médiation[241] : au lieu de fournir des guides de jeu qui universalisent l'actualisation des agirs ludiques, des interprétations préfabriquées qui formatent les agirs interprétatifs ou des recettes de conception à appliquer qui interrogent peu les agirs créateurs, il s'avère sans doute plus fécond de mettre à disposition des participants des outils qui les invitent à (co-)construire leurs propres ressources en littératie vidéoludique. Selon cette logique, et en accord avec les propriétés du capital vidéoludique que la littératie vidéoludique nourrit et mobilise, les activités de médiation cadrées par le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo ne doivent pas être unilatérales. En effet, il n'est pas question de sombrer dans une approche où les élèves mettraient seulement en pratique les outils qui leurs sont proposés : les médiations doivent également créer des conditions pour qu'ils puissent eux-mêmes ramener, mobiliser, partager, confronter, négocier et adapter leurs propres ressources dans les activités organisées. Après tout, la pratique d'éducation aux jeux vidéo représente également une occasion d'inviter les jeunes à approfondir les discours qui émanent de leurs engagements dans leurs pratiques vidéoludiques domestiques (Buckingham et Burn, 2007). Ce faisant, les espaces d'apprentissage créés deviennent des zones de contact « où des cultures – et des médias – différents se rencontrent, s'affrontent, se défient et s'enrichissent mutuellement » (Bourgonjon et Hanghøj, 2011 : 7, trad. personnelle[242]). Dans cette perspective, l'enseignant ne doit pas forcément être un expert en culture vidéoludique : une expérience et des

---

[240] Bien entendu, la formalisation d'une théorie du sens du jeu repose d'abord sur un « jouer-explorer » : le sens a d'abord été préfabriqué par d'autres joueurs, par des experts, par les concepteurs eux-mêmes, par le médiateur ou par d'autres tiers, qui partagent et diffusent leurs propres expériences.

[241] Nous avons d'ailleurs vu que, d'après la rhétorique de la médiation selon Caune (2000), la médiation présente un caractère social déjà inscrit en puissance dans ses pratiques.

[242] « *…where different cultures – and media – meet, clash, challenge and enrich each other.* »

connaissances minimales conjuguées à ses autres domaines d'expertise peuvent déjà suffire pour organiser des activités qui initient les jeunes à l'écologie médiatique des jeux vidéo. De même, il s'agit de briser le mythe selon lequel une éducation aux jeux vidéo s'adresse forcément à un public d'initiés et d'impliquer joueurs et non-joueurs :

> Car, malgré la généralisation des pratiques vidéoludiques, une frontière demeure encore apparemment infranchissable : celle qui sépare les joueurs et les non-joueurs. Pour comprendre l'intérêt culturel des pratiques de jeux vidéo, il semble indispensable d'y avoir joué soi-même. C'est d'ailleurs l'un des caractères généraux du jeu que de dresser un cercle fermé autour de ses participants, seuls à même de pouvoir en partager les codes (Koster, 2013 : 38).

Être joueur n'est pas un prérequis à l'éducation aux jeux vidéo. Bien que joueurs et non-joueurs puissent effectivement ne pas percevoir le jeu vidéo et l'expérience vidéoludique de la même manière – ne serait-ce que la performativité du jeu –, la pratique d'éducation aux jeux vidéo constitue l'occasion pour les néophytes d'éprouver l'expérience sensible que procure l'hypermédium et, pour les initiés, d'embrasser de nouvelles facettes de ce dernier à même de réinventer leurs expériences. Par ailleurs, puisque le sens du jeu peut se négocier et être infléchi par des ressources qui le surpassent, son interprétation et sa conceptualisation s'avèrent en puissance fondamentalement liées à des pratiques sociales marquées par la rencontre des uns et des autres[243]. En outre, comme je l'ai souligné dans la présentation des principes de la RDE, ce devis de recherche tient compte du contexte de vie que représente une classe d'élèves. Celle-ci constituant un lieu d'interactions sociales, la pratique d'éducation aux jeux vidéo peut donc difficilement s'en défaire sans être corrompue par une artificialité qui, par ailleurs, dénaturerait conséquemment l'acte de jouer.

LA QUESTION DE L'ÉVALUATION

♫ Rime – The Song of the Sea

Comment évaluer la littératie vidéoludique des élèves ou des participants à un projet de médiation culturelle qui vise à éduquer aux jeux vidéo ? Les projets et activités en médiation culturelle, qui consistent à mettre en relation un public avec un objet culturel dans une perspective éducative, citoyenne, sociale, voire récréative, peuvent être ponctués d'une phase d'évaluation qui permet de les

[243] Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des studios de jeux vidéo se constituer à travers des équipes dont les membres ne sont pas forcément issus de l'industrie vidéoludique. Par exemple, Nomada Studio, basé à Barcelone et à qui l'on doit ***Gris*** (Nomada Studio, 2018), regroupe des professionnels du jeu vidéo mais aussi des artistes expérimentés en dehors du secteur, comme le peintre Conrad Roset.

approfondir et de les ajuster, en vue d'augmenter qualitativement la mise en relation des participants avec les objets investis. Selon Pronovost et Harrison-Boisvert (2015), l'évaluation de ce type d'activité doit dépasser la mesure de la performance qui restreint sa fonction d'accompagnement. Ainsi, l'évaluation d'une activité en médiation culturelle devrait prioritairement viser à clarifier des objectifs, à planifier l'action en vue d'atteindre ces derniers et à cerner les pratiques qui en assurent la réalisation (autrement dit, à nourrir tout le travail de conception pédagogique).

La première étape consiste à formaliser un objectif général, c'est-à-dire un attendu précis et un résultat observable, qui seront générés à travers la mise en œuvre de moyens orchestrés par une force médiatrice et ce, dans une temporalité déterminée. Cet objectif général est ensuite découpé en objectifs spécifiques qui le déconstruisent et balisent la progression vers sa réalisation. Ces objectifs spécifiques, qui doivent être clairs et atteignables, requièrent de penser des actions et des activités concrètes qui vont faire médiation entre le public et l'objet (ou la pratique) culturel au cœur du projet. Pour vérifier si chaque objectif spécifique est rempli, il est nécessaire de déterminer des indicateurs soit quantitatifs (avec des mesures de scores, par exemple), soit qualitatifs (via des témoignages, des observations, des opinions, etc.). Si « les activités de médiation culturelle sont des actions concrètes pour réaliser les objectifs spécifiques, les indicateurs sont des manifestations concrètes des changements provoqués par le projet » (*ibid* : 5). L'observation de ces indicateurs a lieu tout au long de la médiation : au début, elle permet de saisir les représentations initiales du public – ses schèmes d'action et de pensée avant l'intervention de la force médiatrice – ; pendant, elle capture les changements de représentations et oriente l'intervention en fonction des besoins ou des failles détectés ; après, elle rend compte de la profondeur des changements.

Les indicateurs sont ainsi des outils de travail pour les praticiens : en effet, ils présentent une fonction métaréflexive qui permet de comprendre les raisons pour lesquelles certains objectifs ont été atteints et d'autres non (de Perrot et Wodiunig, 2008). Ce faisant, ils orientent la prise de décision quant aux choix des moyens pédagogiques à renforcer, à ajuster ou à abandonner. Ils peuvent également revêtir une fonction d'outil de communication puisque le retour d'expérience d'un praticien peut éclairer celle d'un autre professionnel. L'analyse transversale des indicateurs éclaire cinq aspects de l'activité, repris dans le tableau ci-dessous.

La pertinence	L'activité de médiation entraîne-t-elle chez le public les effets et/ou les changements escomptés ? Le sujet est-il toujours pertinent au moment où il est réalisé ? Les partenaires conviennent-ils au projet ?
La durabilité	Les changements mis en mouvement sont-ils durables, reproductibles, transférables dans d'autres contextes, d'autres activités ? Les partenaires sont-ils capables de poursuivre le projet en autonomie ?
L'impact	L'activité de médiation a-t-elle des effets qui surpassent l'objectif général ? Y a-t-il des effets imprévus ?
L'efficacité	L'activité de médiation assure-t-elle la réalisation des objectifs spécifiques ? Quels sont les facteurs de soutien ? Quels sont les freins ?
L'efficience[244]	Les moyens mis en œuvre par le médiateur justifient-ils la réalisation des objectifs ?

Tableau 9 - Aspects de l'évaluation en médiation culturelle (d'après de Perrot et Wodiunig, 2008).

Par ailleurs, comme les activités en littératie vidéoludique déclinent la pratique d'éducation aux jeux vidéo, leur évaluation devient potentiellement un outil qui accompagne et soutient la régulation du design de cette pratique et, conséquemment, le travail des praticiens. En outre, ce positionnement sous-tend que si le design peut être régulièrement raffiné, il n'est finalement jamais totalement accompli :

> Les pratiques culturelles et artistiques sont toujours expérimentales. D'une façon ou d'une autre, elles comportent une bonne part de prise de risques et d'incertitudes. Même lorsque les projets ne réussissent pas à atteindre les objectifs escomptés, les processus à l'œuvre peuvent encore produire de la valeur. Pour cela, les intervenants doivent pouvoir comprendre les causes d'un échec et en retirer des leçons pour d'autres projets. Apprendre de l'échec est tout aussi important que de créer de bonnes pratiques ; les deux vont de pair (Pronovost et Harrison-Boisvert, 2015 : 13).

La régulation porte également sur l'optimisation des forces observées qu'il est important d'épingler, notamment dans des secteurs où les demandes de subsides reposent sur la présentation de dispositifs d'évaluation qui orientent la prise de décision et le travail institutionnel. Les évaluations offrent à ce titre « aux responsables culturels la possibilité d'expliquer quels sont leurs prestations et leurs objectifs, ainsi que les moyens par lesquels ils comptent atteindre ces objectifs » (de Perrot et Wodiunig, 2008 : 16).

[244] L'analyse de l'efficience réfléchit également à la justification des coûts liés au projet. Néanmoins, cet aspect – qui préoccupera davantage les agents en quête de financements – ne m'a pas intéressé dans le cadre de cette recherche puisque les activités n'ont impliqué aucun investissement externe à mes propres ressources (mis à part le budget accordé à la création d'un espace *gaming* dans mon école).

CONSTRUIRE DES INDICATEURS PAR LA MATRICE DE LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

Subséquemment au positionnement décrit ci-dessus, plutôt que de construire des critères d'évaluation standardisants et afin de fournir un outil de travail aux praticiens, je propose d'utiliser la matrice de la littératie vidéoludique pour structurer la formulation d'indicateurs à même de soutenir l'évaluation des activités d'éducation aux jeux vidéo. Ce travail intègre dès lors le processus de conception pédagogique réalisé par le médiateur (enseignant, animateur socioculturel, formateur du secteur vidéoludique, etc.) et se veut structurellement ouvert : selon l'activité qu'il souhaite mettre en place, il détermine l'objectif général et les objectifs spécifiques poursuivis ; ensuite, il formule des indicateurs sur base de ses attendus. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, ces indicateurs se situent à un ou plusieurs croisements de la matrice de la littératie vidéoludique[245].

		DIMENSIONS			
		Sémiotique	Systémique	Transludique	Culturelle
ACTIVITÉS	Jouer	*Formulation d'un indicateur x*			
	Interpréter				
	Conceptualiser				

Tableau 10 - Formulation d'un indicateur pour l'évaluation d'une activité d'éducation aux jeux vidéo.

Ce cadre de travail contribue ainsi à la scénarisation pédagogique puisqu'il permet soit d'étendre le potentiel éducatif de l'activité en partant, dans une perspective [micro > macro], des éléments constitutifs du jeu vers leur portée culturelle[246], soit, dans un mouvement [macro > micro], d'assurer que le traitement d'une problématique culturelle ne fasse pas fi des éléments constitutifs d'un jeu qui l'illustrent. Par ailleurs, pour assurer la cohérence et l'articulation des indicateurs, ainsi que des objectifs généraux et spécifiques, les enjeux de l'éducation aux jeux vidéo (définis précédemment) peuvent servir de mètre-étalon dans leur formulation : *a priori*, chaque objectif et chaque

[245] Si, par exemple, l'objectif général consiste à bâtir sa propre compréhension des processus de médiatisation créatifs et techniques des jeux vidéo qui en font des œuvres, un objectif spécifique pourrait consister à interpréter le récit du jeu *My Memory of Us* en argumentant sa proposition à partir des représentations historiques ancrées dans les agirs créateurs et les agirs ludiques. Que l'élève identifie une pseudomorphose et l'associe à un référent-source constitue un premier indicateur (interpréter x sémiotique), qu'il l'intègre dans une argumentation illustrée par une articulation de pseudomorphoses en détermine un deuxième (interpréter x systémique) et qu'il mobilise la référence au film *La Liste de Schindler* pour étayer les arguments sur le cadre spatiotemporel en représente un troisième (interpréter x culturelle).

[246] Pour prolonger l'exemple de *My Memory of Us*, la construction d'un objectif spécifique tel qu' « émettre une hypothèse sur les représentations de la Seconde Guerre mondiale du studio polonais à travers son œuvre » impliquerait la formulation d'indicateurs au croisement de l'activité interpréter et de la dimension culturelle. En outre, une comparaison des représentations qui circulent entre deux jeux différents demanderait de formuler des indicateurs qui croisent l'activité interpréter avec la dimension transludique.

indicateur doit répondre à au moins un des enjeux spécifiés pour prétendre relever de l'éducation aux jeux vidéo.

L'analyse des indicateurs pendant et après la médiation peut amener le praticien à ajuster les moyens pédagogiques ou à formuler de nouveaux indicateurs auxquels il n'avait pas forcément pensé au préalable. De même, si certaines activités requièrent des prérequis que l'animateur détecte au moment de son intervention, cette matrice peut servir à identifier les espaces qui doivent être comblés. En revanche, les indicateurs n'ont pas la prétention d'évaluer les performances des élèves : certains trouveront là une limite de l'outil. Néanmoins, ils offrent des points de saisie précis, intéressants et contextualisés (par rapport aux activités dont ils découlent) pour observer les changements dans le rapport que les participants entretiennent avec les jeux vidéo investis.

De plus, en s'émancipant d'une approche standardisante par compétence, cette perspective amoindrit le risque de normaliser l'expérience vidéoludique. En effet, dans une revue de la littérature interrogeant le rapport entre compétence et performance, Philippette (2019) explique que la performance d'un individu a généralement pour but, en contexte d'apprentissage, d'indiquer le niveau de maîtrise d'une ou plusieurs compétences qui s'y réalisent. Ces compétences, qui font l'objet de jugements auto-évaluatifs ou établis par des tiers, mobilisent des ressources communes enseignées (savoirs, savoir-faire, savoir-être), façonnant l'identité et l'expérience d'un individu, et que ce dernier doit mettre en œuvre dans des situations-problèmes qui cadrent ses performances. Dès lors, en pilotant l'élaboration d'une pratique d'éducation aux jeux vidéo par les compétences, le risque de standardiser les performances s'accroîtrait : au-delà des risques d'une telle posture que j'ai déjà présentés, celle-ci est totalement incompatible avec les positionnements théoriques pris dans cette recherche, qui écartent toute intention de normativiser l'expérience vidéoludique des joueurs. En effet, standardiser l'expérience vidéoludique par un référentiel de compétences reviendrait à créer un joueur-modèle, ce qui annihilerait la singularité de l'expérience qui est, par ailleurs, un acquis de la recherche sur les jeux vidéo.

Dès lors, en privilégiant une approche par l'activité plutôt que par la compétence, la littératie vidéoludique vise plutôt à construire chez les participants un rapport au jeu éveillant leur conscience du médium, au cœur même de performances ludiques partagées. Ces dernières, en partie orchestrées par une force médiatrice (mue par un enseignant, un animateur socioculturel, etc.), sont intégrées aux activités de médiation dans une perspective d'éducation et non d'évaluation. Cette ouverture, profondément marquée par l'incertitude car elle ne peut jamais complètement anticiper ce qui va se passer – mais c'est aussi ça, apprendre et enseigner –, émancipe ainsi la performance d'une finalité d'évaluation de la compétence, et la connecte à des enjeux éducatifs, culturels

et sociaux qui dépassent cette dernière. Par ailleurs, plutôt que de lier la performance à des savoirs, savoir-faire et savoir-être universalisés par la compétence, cette perspective raccroche plus solidement la performance d'un individu à son expérience personnelle, notamment en mobilisant et en enrichissant son capital vidéoludique, indépendamment d'un référentiel désincarné. Dans cet engrenage révisé, la performance ne sert plus à indiquer un certain état de maîtrise de compétences, mais à rendre compte des ressources dont disposent et ne disposent pas encore les participants *dans une certaine situation* pour développer, dans leurs expériences vidéoludiques, une compréhension plus raffinée du jeu vidéo, qu'ils peuvent d'ailleurs partager et confronter à celles d'autres participants. Il ne s'agit toutefois pas d'évincer la compétence – dont la performance ne peut se départir – mais plutôt de l'envisager comme une ressource inhérente au capital vidéoludique des publics, qui peut enrichir et actualiser leur littératie vidéoludique.

ÉVALUATION PAR LES PAIRS ET OBSERVATION SUR LE TERRAIN

Comme expliqué dans le volet méthodologique, les cycles de travail ont été ponctués d'une dernière révision des activités d'éducation aux jeux vidéo qui déclinent le design de la pratique. Cette ultime révision découle d'un questionnaire envoyé à des enseignants, des éducateurs, des maîtres de formation professionnelle[247], des animateurs socioculturels, des directeurs et des experts[248]. Les répondants ont été sollicités sur base volontaire via mon cercle de connaissances, mon réseau professionnel et les réseaux sociaux.

Un des biais possibles de ce questionnaire réside dans le fait qu'il a été envoyé à des informateurs volontaires, c'est-à-dire à des personnes qui ont manifesté un intérêt à y répondre. Cet intérêt n'a pas été investigué : je ne peux ainsi dire si la motivation à participer découle de la curiosité, de l'envie de déployer un projet d'éducation aux jeux vidéo dans sa pratique professionnelle, du goût pour le jeu vidéo, du désir de contribuer à la recherche, etc. Par ailleurs, il aurait pu être intéressant de le soumettre à des individus *a priori* non intéressés par le sujet afin de contrôler *a minima* les facteurs d'adhésion. Néanmoins, l'objectif de ce questionnaire visait la régulation des activités et les réponses reçues ont livré une série de pistes intéressantes pour procéder à de nouveaux ajustements. Cette phase d'évaluation n'était pas prévue dans le protocole initial du devis de recherche : comme je l'ai déjà expliqué, elle remplace en fait une dernière vague d'expérimentations en contexte scolaire qui n'a pu être organisée, à cause des contraintes liées aux conditions sanitaires dues à la

[247] En Belgique francophone, un maître de formation professionnelle désigne un professeur en Haute École qui forme de futurs enseignants.
[248] Par experts, j'entends des personnes-ressources spécialisées dans des questions d'éducation aux médias.

COVID-19. Toutefois, elle a contribué à la diffusion de la proposition d'une éducation aux jeux vidéo – en livrant des scénarios concrets – à un plus large public, ce qui constitue par ailleurs l'un des axes de travail de la RDE.

Concernant l'administration du questionnaire, les volontaires ont pu sélectionner une ou plusieurs activités à évaluer parmi la liste proposée[249]. Un même participant peut dès lors avoir répondu à un ou plusieurs exemplaires du questionnaire en fonction des activités qu'il a choisi d'évaluer. Les répondants ont été invités à lire l'(ou les) activité(s) qui leur a (ont) été envoyée(s), à annoter les documents et à compléter le questionnaire. Les informateurs avaient la possibilité de justifier et de nuancer chacune de leurs réponses ; ils disposaient de quatre semaines pour remettre leur évaluation. Le questionnaire, en annexe 4, était composé de plusieurs volets. Les deux premiers ont permis de récolter des informations contextuelles sur le profil des évaluateurs, notamment à propos de leur rapport personnel au jeu vidéo. Les autres volets ont été construits à partir des aspects de l'évaluation en médiation culturelle[250]. Le traitement des questionnaires n'est en aucun cas quantitatif : ils ont été regroupés selon les activités sur lesquelles ils portaient et leur lecture a permis, d'une part, d'apporter certaines modifications à l'ensemble des activités (notamment dans la façon de présenter la documentation fournie aux praticiens, dans la formulation des consignes, dans l'organisation des activités, etc.) ; d'autre part, d'ajuster des activités spécifiques en fonction des retours des évaluateurs. Au total, 49 répondants ont évalué les activités, dont 34 enseignants, 2 directeurs, 1 éducateur, 4 maîtres de formation professionnelle, 2 experts du domaine et 6 animateurs socioculturels[251].

Il faut noter que ces activités ont également été régulées au fil de leurs mises en œuvre dans des classes secondaires et de leur présentation aux sessions de formation organisées pour les professionnels de l'éducation. Les observations de terrain et la synthèse des retours des participants aux formations ont été consignées à travers un outil FFOR (forces, faiblesses, opportunités, risques)

[249] Pour certains participants, en fonction de leur domaine d'expertise, j'ai moi-même choisi l'activité à évaluer.
[250] Dans la documentation livrée aux évaluateurs, les informations relatives aux objectifs généraux et spécifiques des activités d'éducation aux jeux vidéo ont été effacées : en fait, dans le questionnaire, certaines questions demandaient de reformuler l'objectif général perçu, d'induire les objectifs spécifiques et de choisir, parmi une liste proposée, ceux qui décrivent l'activité. En revanche, les indicateurs ont été conservés puisqu'ils contribuent au sens des activités.
[251] Certains évaluateurs font partie des partenaires qui ont participé au projet de recherche.

représenté ci-dessous et régulièrement mobilisé dans l'évaluation de projets pédagogiques[252].

TITRE DE L'ACTIVITÉ	
Forces	Faiblesses
Points forts de l'activité, changements majeurs observés, indicateurs à conserver	*Points faibles de l'activité, obstacles aux changements, indicateurs et objectifs spécifiques manquants*
Opportunités	Risques
Transférabilité, durabilité, idées de prolongements, nouveaux indicateurs à intégrer	*Contraintes matérielles, temporelles et organisationnelles, prérequis non pris en compte, inconforts*

Tableau 11 – Matrice FFOR pour l'évaluation de projets pédagogiques.

Au fil des différents cycles de travail de la recherche, ces données ont été récoltées et traitées afin d' « énacter » (Maurel, 2010) les activités mises en œuvre : il s'agit d'un positionnement épistémologique constructiviste, hérité de Dervin (1998), où

> le savoir est perçu comme un sens élaboré par l'être humain à partir de ses connaissances, ses expériences et l'environnement qui l'entoure, [et où] l'information n'est plus considérée comme un objet extérieur à l'utilisateur mais comme une construction personnalisée (Maurel, 2010 : 1).

La rétrospection de chaque activité permet ainsi de revenir sur les modèles d'action qui y ont été mis en œuvre (essentiellement au niveau pédagogique, de la conception de l'activité à sa réalisation en classe) pour, d'une part, identifier les forces à accentuer ; d'autre part, détecter les faiblesses, les opportunités et les risques. Ces derniers ouvrent des « ponts » (Maurel, 2010), c'est-à-dire des occasions de combler les manques et d'améliorer les pratiques, tout en ancrant la réflexion dans l'expérience[253].

---

[252] Il s'agit d'une version dérivée du modèle SWOT, un outil d'analyse stratégique en entreprise. Loin de moi l'idée de vouloir rapprocher l'éducation du milieu entrepreneurial, ce modèle offre toutefois une grille simple et intuitive pour stocker de l'information à même de soutenir la régulation de dispositifs pédagogiques, sans cloisonner l'observation à des critères stricts. Par ailleurs, dans une perspective de régulation – inhérente à la RDE –, le traitement des données récoltées permet de renforcer et de stabiliser les forces, de minimiser et d'ajuster les faiblesses, de saisir les opportunités et de contourner les risques.

[253] Par ailleurs, ce choix méthodologique implique la possibilité, pour le lecteur, d'envisager les scripts pédagogiques qui seront présentés plus loin comme des traces qui permettent d'appréhender le processus de construction de sens de leurs concepteurs. En effet, comme chaque activité a été réalisée à partir de mon expérience des jeux intégrés et de celle des collègues qui y ont contribué, la documentation qui accompagne chaque activité correspond à une fenêtre ouverte sur nos parcours d'interprétation, les connaissances que nous avons mobilisées, les points de vue que nous avons partagés, etc.

Le travail réflexif ainsi opéré a nourri une série de changements dans la façon, d'un côté, de penser, de construire et d'animer les activités ; de l'autre, de parachever le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo. Même si je présenterai plus loin l'évolution des activités mises en place dans le cadre de cette recherche, je synthétise ci-dessous les changements majeurs qui ont été apportés lors de l'élaboration progressive du design.

HISTORIQUE DES CHANGEMENTS MAJEURS

Outre la mise à l'écart du paradigme de l'éducation par les jeux vidéo, l'un des premiers changements majeurs opérés dans la construction du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo a été le positionnement théorique choisi. En effet, la voie initiale empruntée étant celle des procéduralistes, l'objectif de la pratique d'éducation aux jeux vidéo visait alors principalement l'interprétation des règles du jeu. Les premiers prototypes d'activités étaient orientés sur la paraphrase des intentions des concepteurs, à travers la « lecture » des règles et le décodage de leur dimension expressive. Pour préparer ces activités, le schéma était facilement reproductible : il s'agissait de jouer au jeu sélectionné, de se documenter à son propos, de préparer une analyse puis d'élaborer un scénario pédagogique qui conduit les élèves à reconstruire cette analyse. De plus, le matériel livré aux enseignants partenaires (ou co-construit à leurs côtés) prenait la forme d'une documentation facile à s'approprier : une proposition d'analyse clé sur porte et des questions (ou petits exercices) pour accompagner les élèves, au fil du jeu, dans la reconstruction de cette proposition. Néanmoins, sur le terrain, cette façon de travailler s'est révélée peu intéressante, tant dans mes classes que dans celles de mes collègues : la tâche consistant essentiellement à reformuler une idée préfabriquée, les représentations des participants étaient finalement peu interrogées et l'expérience personnelle – et émotionnelle – était complètement délaissée. Le jeu prenait alors davantage la forme d'un document à décortiquer. En conséquence, il était particulièrement difficile de saisir des changements chez les élèves, le rôle de l'enseignant se limitant, en fin de compte, à faire progresser ces derniers sur un parcours

d'interprétation tellement balisé qu'il laissait peu d'occasions de s'en écarter[254]. En outre, une telle activité pourrait, finalement, se dispenser du jeu puisque l'expérience qu'en vivent les élèves est accessoire et n'influence quasiment pas le déroulement de l'activité. À ce propos, lors d'une discussion avec un groupe d'enseignants, un débat sur l'intérêt d'analyser un jeu vidéo a fait ressortir l'idée qu'une telle approche répond sans doute à une tentative de légitimation de l'intégration du médium dans la classe. Cependant, comme c'est le cas avec de nombreuses œuvres étudiées en contexte scolaire, cette tentative risque d'entraîner une sur-intellectualisation du jeu vidéo qui en force une surinterprétation : un jeu pourrait alors vouloir dire tout et n'importe quoi, et l'on déboucherait sur des discussions creuses qui effaceraient l'œuvre au profit d'idées désincarnées, lesquelles répondent pourtant bien au projet scolaire. Toutefois, à vouloir prêter des significations à tout ce qui est joué, on finit par perdre la quintessence du jeu, le plaisir de jouer et le frisson des émotions. Pour pallier ces faiblesses et ces risques, le concept des clés matricielles, conçu pour les besoins de cette thèse, œuvre en faveur d'un rééquilibrage entre le jouer-rechercher (qui, en étant surreprésenté, infléchissait et universalisait trop le parcours interprétatif des élèves) et le joueur-explorer (qui se déploie au départ des représentations des élèves).

Cependant, à bien des égards, la surreprésentation du jouer-explorer dans certaines activités a, quant à elle, posé deux problèmes. Premièrement, l'avantage du jouer-rechercher est qu'il répond intuitivement à un objectif général et à des objectifs spécifiques qui permettent aisément de formaliser des indicateurs et de scénariser une activité. Faire fi du jouer-rechercher reviendrait, d'une certaine façon, à déscolariser le jeu vidéo, ce qui est difficilement concevable en contexte scolaire où une « rentabilité pédagogique », pour

---

[254] Une enseignante en français (joueuse occasionnelle, 41 ans, joue essentiellement sur PC à des jeux conseillés par son filleul) avec qui j'ai collaboré sur la réalisation d'une activité autour d'*Inside*, me rapportait, après le cours dédié à ce jeu dans sa classe de 4e année secondaire, qu'elle avait particulièrement apprécié pouvoir aborder un genre – la dystopie – à travers un jeu vidéo qu'elle avait elle-même adoré. L'activité lui avait permis d'épingler une série de caractéristiques du genre afin de produire une grille de lecture facilement applicable sur d'autres médias. Néanmoins, elle avait jugé le rythme de la séquence peu adapté à une session de jeu car les questions – forcément orientées – posées aux élèves et les moments de pause pour l'analyse ralentissaient le rythme du jeu et en brisaient l'urgence. À la fin, elle a décidé de s'éloigner du script pédagogique pour laisser les élèves jouer tour à tour et réagir librement : ce n'était alors plus un cours orienté sur la dystopie – dont l'approche limitait, selon elle, ce qu'on pouvait dire du jeu – mais une discussion autour du jeu. Néanmoins, elle soulignait que le fait d'orienter l'analyse de l'œuvre aidait les élèves à tenter d'en saisir le propos : l'activité avait le mérite d'éveiller leur curiosité. Finalement, quand elle a décidé de se laisser porter par le jeu et de moins l'intellectualiser, les élèves sont restés captifs du dispositif pédagogique : tandis qu'elle pensait qu'ils discuteraient plutôt des solutions possibles aux énigmes, ils ont, à leur façon, poursuivi la scolarisation du jeu, en reproduisant la posture qui leur avait été imposée au début de la séquence et en prolongeant alors l'analyse. Elle expliquait que les élèves avaient fini par se concentrer davantage sur l'aspect formel du jeu qu'ils tentaient d'essorer, au détriment de l'expérience instantanée. D'ailleurs, le moment fort de l'activité a été celui où, à la fin de la séquence, elle a donné son avis sur le jeu en racontant son expérience, en expliquant les émotions qu'il avait éveillées en elle et les questions auxquelles elle n'avait toujours pas trouvé de réponse. Certains élèves ont alors formulé des hypothèses qui ont relancé la discussion sur le jeu et c'est que l'enseignante a préféré : *parler* de l'œuvre plutôt que l'*enseigner*.

reprendre les propos d'un enseignant, est souvent réclamée[255]. Deuxièmement, les partenaires se sentaient moins à l'aise à l'idée d'animer en autonomie un cours d'éducation aux jeux vidéo qui repose essentiellement sur des hypothèses d'élèves et sur l'instantané du jeu, sans le filet de sécurité que peut représenter une analyse déjà bien cadrée et maîtrisée par l'enseignant. Par ailleurs, une telle configuration complexifie l'intégration cohérente du jeu vidéo dans une séquence qui travaille des objectifs et des compétences prescrits par les programmes et ce, sans sombrer dans une perspective instrumentalisante. Dès lors, j'ai entamé un travail d'équilibrage entre le jouer-rechercher et le jouer-explorer, qui a débouché sur la définition de leurs rôles didactiques. Dans la révision du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, le jouer-rechercher répond à des objectifs spécifiques qui vont permettre, indicateurs à l'appui, d'observer des changements dans le jouer-explorer. Sa mise en œuvre pédagogique repose toutefois sur la mise à disposition d'outils d'interprétation (et de conceptualisation) que les sujets peuvent mobiliser dans le jouer-explorer, plutôt que d'appliquer des grilles préformatées. Le jouer-rechercher répond ainsi bien au modèle scolaire : il marque l'intervention d'un tiers médiateur (un enseignant, un animateur, un pair expérimenté, etc.) dans le processus de construction des apprentissages des élèves, en vue d'augmenter leur autonomie et leur pouvoir d'intervention dans le jouer-explorer. Le jouer-explorer et le jouer-rechercher sont donc complémentaires.

La manière d'agencer le jouer-rechercher et le jouer-explorer crée des situations pédagogiques particulières et variées. Par exemple, il est possible de commencer par une phase de jouer-explorer pour mettre à plat les représentations initiales des élèves, puis de bousculer ces dernières par une phase de jouer-rechercher qui met à leur disposition de nouvelles clés de lecture, qu'ils mobilisent dans une nouvelle phase de jouer-rechercher au cours de laquelle l'enseignant observe d'éventuels changements de représentations. L'agencement influence forcément le parcours d'interprétation des joueurs : si l'enseignant choisit de commencer par une phase de jouer-rechercher, le parcours sera d'emblée infléchi, tandis qu'il restera plus ou moins indéterminé s'il débute par une session de jouer-explorer. La façon de faire progresser ce parcours est également affectée par les choix pédagogiques de l'enseignant ou de l'animateur : une surreprésentation du jouer-rechercher risque de marquer plus fortement la présence des idées de l'animateur (ou de celles qu'il a récoltées), alors qu'une place plus importante accordée au jouer-explorer

[255] Un animateur socioculturel spécialisé en éducation aux jeux vidéo notait, à ce propos, qu'il s'agissait moins d'une limite pour les professionnels d'une association justement spécialisée dans le domaine que d'une opportunité de travail. Selon lui, des activités d'analyse et de conception de jeu moins cadrées permettent justement de travailler plus précisément sur les représentations des jeunes puisqu'elles émergent de l'authenticité de leur rapport aux médias. Quand la temporalité le permet, c'est à partir de ces moments diagnostiques que l'équipe produit les objectifs spécifiques de la médiation culturelle, même si elle est généralement sollicitée selon les objectifs généraux poursuivis par l'association qu'elle représente.

pourrait, dans des situations de travail en petits ou grands groupes, instaurer des moments où les élèves émettent et négocient des hypothèses personnelles. Dans la dernière révision des activités d'éducation aux jeux vidéo, le schéma [jouer-explorer] > [jouer-rechercher] > [jouer-explorer] est celui qui a été le plus souvent retenu car il correspond, selon moi, au meilleur équilibrage pédagogique qu'il m'a été donné de tester et d'observer. En effet, la première phase de jouer-explorer assure un moment de découverte et de prise en main du jeu sans intervention préalable de l'animateur. L'expérience produite est ensuite mobilisée dans la phase de jouer-rechercher qui cadre l'intervention du médiateur et qui fait médiation. Une nouvelle session de jouer-explorer permet ensuite au public de mettre à l'épreuve les outils dont il dispose après l'intervention médiatrice et à l'animateur d'observer des changements dans le rapport au jeu exploré.

Un autre changement concerne celui de la place accordée à la socialisation des idées et aux moments auxquels la solliciter. Dans un premier temps, les moments dédiés à des travaux de groupe ont été principalement réservés aux phases intermédiaires des activités d'éducation aux jeux vidéo, afin que les élèves puissent confronter leurs idées après un premier moment de réflexion personnelle et d'observation[256]. Toutefois, les premières observations en classe ont vite révélé que les élèves parvenaient difficilement à ne pas réagir publiquement et à ne pas partager leurs idées sur le vif, lors des moments où l'on jouait. Le jeu est en effet une activité stimulante, aussi bien pour celui qui joue que pour ceux qui regardent jouer : loin d'être un mal, les prises de parole visaient souvent à aider l'élève qui tenait la manette à surmonter un obstacle auquel il achoppait. Par ailleurs, il arrivait régulièrement que les remarques de certains élèves quant aux significations des mécaniques du jeu, à l'interprétation des éléments contextuels, au sens du récit, etc., attisent, éveillent ou réorientent les hypothèses de leurs camarades. Ces interventions livraient une matière intéressante à intégrer dans les activités : d'une part, elles permettaient de saisir les représentations initiales des élèves ; d'autre part, elles fournissaient un diluvium d'idées à confronter, à négocier, à ajuster ou à corroborer dans les phases dédiées à l'analyse des jeux explorés, sans les restreindre à celles de l'animateur. Dès lors, plutôt que de réserver la socialisation des idées à une phase spécifique du design de l'éducation aux jeux vidéo, nous avons choisi de l'intégrer dans toutes les étapes des activités, en

[256] Par exemple, dans les premières itérations d'une activité dédiée au jeu *Pyre* (en classe de 5è secondaire, filière générale), tandis qu'un élève jouait au prologue, les autres devaient compléter individuellement un tableau d'observation (à propos des décors, du *gameplay*, des objectifs, des personnages) avant de comparer leurs notes avec un camarade pour proposer une reformulation du scénario du jeu. Ensuite, l'enseignante présentait une iconographie en lien avec les Enfers et les élèves devaient, individuellement, y retrouver des références dans le jeu. Ensuite, des groupes de 4 à 5 élèves ont chacun reçu un corpus différent de deux à trois extraits en lien avec la *Divine Comédie* (extraits, textes informatifs, etc.) : l'objectif consistait à repérer 3 références de l'œuvre dans le jeu avant une mise en commun en grand groupe.

nous appuyant sur les pratiques du *let's play* et du *theorycrafting* décrites précédemment. Plusieurs orchestrations pédagogiques – qui cherchent à dépasser la simple juxtaposition d'idées – de ces moments de rencontre seront présentées dans les déclinaisons du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo[257]. Toutefois, par suite du retour d'une série d'informateurs, des moments où les élèves réfléchissent seuls ont été réaménagés afin de parer le risque que certains restent inactifs durant l'ensemble du dispositif, soit par désintérêt pour la tâche, soit par timidité ou par manque de confiance en soi, soit parce que les modalités de travail en groupe constituent un frein dans leur engagement dans la tâche.

Dès les premières itérations de la recherche, l'idée initiale était de planifier une activité d'éducation aux jeux vidéo par clé matricielle construite. Cependant, ce choix a rapidement été modifié puisque, comme nous l'avons vu, le travail d'interprétation et de conception de jeux vidéo fonctionne davantage par enchevêtrement de clés qui se répondent et se complètent. Il aurait été dès lors trop restrictif de n'aborder un jeu que sous l'angle d'une seule clé, surtout que l'objectif de cette thèse consiste essentiellement à décupler le pouvoir d'intervention du public au sein des œuvres vidéoludiques qu'il explore. Un autre risque d'une telle approche aurait été de réduire un jeu à un cas illustratif d'une clé, alors que les clés matricielles figurent plutôt des outils pour interpréter et conceptualiser des jeux. Ainsi, certaines activités ont été régulièrement ajustées en intégrant les nouvelles clés formalisées au fil de l'élaboration théorique de la littératie vidéoludique.

Un changement de taille concerne aussi la documentation et les outils de travail livrés aux praticiens. Les premiers prototypes proposaient des documents-élèves à faire compléter, une fiche méthodologique avec des corrigés et des analyses étoffées des jeux proposés. Ce livrable présentait l'avantage d'expliciter clairement les attendus, de mettre à disposition des partenaires du matériel prêt à l'emploi et d'anticiper les productions d'élèves (le but étant la complétion des documents distribués). Cette façon de travailler a toutefois posé trois problèmes. Le premier concerne l'applicabilité : les enseignants cernaient bien vers où il leur fallait emmener les élèves (le type de réponses attendues, les éléments du jeu à analyser, les étapes de progression de la démarche réflexive, le découpage de l'activité, etc.). Toutefois, les partenaires devaient alors se contenter de tirer les élèves vers les réponses attendues afin de reproduire le corrigé mis à leur disposition. En plus de forcer l'interprétation des jeux explorés et d'accorder trop peu de place à l'expérience des élèves, cette façon de

[257] Notons à ce propos que le développement des relations sociales et interpersonnelles prend de plus en plus de place dans la médiation culturelle et intègre la plupart des dispositifs d'évaluation des activités du secteur (Pronovost et Harrison-Boisvert, 2015). Il est donc de bon ton de ne pas négliger cet aspect de la pratique.

fonctionner oblitérait le travail de scénarisation pédagogique qui revenait à l'animateur, tout en bridant sa créativité. Il se retrouvait alors prisonnier d'une activité sur laquelle il avait peu de contrôle. Le deuxième problème – qui entretient peut-être un rapport causal avec le premier – concernait le manque de documentation en lien avec les fondements de la pratique d'éducation aux jeux vidéo livrée aux praticiens. Si les documents distribués représentaient bien la pointe de l'iceberg, aucune information sur le corps immergé ne documentait la phase préparatoire de l'activité, les méthodologies employées, les bases théoriques et les outils de travail. Or, une pratique peut difficilement s'implanter si on la prive de ses racines. En outre, sa reproductibilité et sa durabilité ne sont pas assurées une fois dépareillée des conditions qui rendent possible sa mise en œuvre dans d'autres contextes (avec de nouveaux jeux choisis par les praticiens, par exemple). Il a alors été question d'interroger le rôle du chercheur dans un devis en RDE : je pensais, au début, que les praticiens se saisiraient plus volontiers d'outils préfabriqués à leur intention et d'activités prêtes à l'emploi ; toutefois, il s'est avéré que les résultats de la recherche résident davantage dans la trajectoire de la conception des activités, plutôt que dans leur utilisabilité directe[258]. En effet, les praticiens rencontrés et le public qui a participé à mes formations ont été intéressés par les moyens à mettre en œuvre pour fonder une pratique d'éducation aux jeux vidéo, ce qui a d'ailleurs justifié la création d'un module de conception pédagogique dans le dispositif de formation (qui sera présenté plus loin dans le travail). Ce qui manquait finalement dans les premiers outils partagés, c'était un accompagnement pédagogique. De là découle le troisième problème : celui de l'appropriation. Les scénarios proposés reposaient sur mon expérience de joueur-chercheur-praticien et, parfois, sur celle de collègues qui ont participé à leur élaboration. Dès lors, il restait trop peu d'espace pour que l'animateur de l'activité y insuffle sa propre expérience. Or, puisque c'est lui qui gère son groupe, son expérience devrait compter davantage que celle du chercheur, dont la fonction consiste plutôt à éclairer et à guider, et non à formater. À ce titre, la documentation fournie ne proposait pas assez d'outils pour que les destinataires puissent déconstruire et reconstruire les activités proposées. En fin de compte, j'ai complètement modifié la structure et le contenu des livrables destinés aux praticiens. Plutôt que de distribuer un « kit prêt à l'emploi », j'ai choisi de rédiger des brochures qui accompagnent et illustrent la scénarisation d'activités d'éducation aux jeux vidéo, chaque brochure étant dédiée à un jeu spécifique. Le contenu était relativement similaire de l'une à l'autre : une présentation des enjeux de l'éducation aux jeux vidéo, une présentation du jeu sélectionné à la lumière de ces enjeux, la

[258] C'est notamment pour cette raison que l'écriture du manuscrit de cette thèse a été envisagée à la manière d'un compte rendu : l'idée est de permettre au lecteur de visualiser l'évolution de la réflexion, de saisir les errances et les solutions aussi bien pratiques que théoriques, de comprendre sur quelles bases reposent les activités proposées, de déconstruire et de reconstruire les étapes qui ont jalonné la mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo.

définition des clés matricielles mobilisées dans l'activité proposée, une documentation non exhaustive liée à chaque clé[259], des pistes d'analyse pour accompagner les élèves dans la construction de leur parcours d'interprétation (plutôt que de fournir un parcours déjà formaté), une scénarisation facilement modulable en fonction des choix et des préférences de l'animateur (par exemple, pour ajuster la difficulté, il est possible de ne pas envisager toutes les clés présentées ou d'en ajouter de nouvelles), éventuellement du matériel à imprimer ou à projeter. Après le dernier cycle de travail de cette recherche, les brochures ont été fusionnées en un livrable générique, annexé dans le second volume de cette thèse.

À la suite des retours des partenaires et grâce aux réponses au questionnaire, des opportunités de mobiliser les clés matricielles dans d'autres contextes que celui de la littératie vidéoludique ont pu être identifiées. Dès lors, la documentation liée à chaque activité a été étoffée d'une série de propositions « pour aller plus loin », qui suggèrent des pistes pour élargir l'écologie médiatique à explorer grâce aux outils fournis par cette recherche. De même, à la demande des praticiens, des pistes propres à certaines matières ont été rédigées pour guider le travail d'appropriation des méthodologies partagées.

Enfin, il s'est révélé particulièrement difficile d'envisager précisément comment enseigner *le* jeu vidéo et comment *le* faire apprendre. Pour répondre au besoin de familiariser le public avec les spécificités du médium à travers une approche réflexive qui implique l'acquisition d'un métalangage, l'une de mes premières perspectives consistait à partir des processus de médiatisation identifiés (pseudomorphose, réalignement thématique, etc.) et de les illustrer par des analyses de cas appliquées à un ou plusieurs jeux vidéo. Trois problèmes ont émergé. Premièrement, le jeu était finalement instrumentalisé pour illustrer le processus de médiatisation épinglé par l'activité : l'objectif était alors orienté davantage sur la construction d'une définition du processus et de sa compréhension, plutôt que sur une réflexion raffinée quant aux expériences qu'il peut procurer. Deuxièmement, même si la méthodologie propre à chaque processus peut être appliquée sur un ensemble de jeux variés, chaque œuvre, même marquée par des emprunts que révèle la dimension transludique de son exploration, reste unique et produit des expériences singulières qui se différencient. De même, puisque chaque joueur mobilise ses propres ressources dans l'élaboration de son parcours d'interprétation, il est difficilement concevable d'enseigner une seule et même façon de jouer, d'interpréter et de

[259] Par exemple, concernant l'activité liée à *My Memory of Us*, les praticiens ont reçu une présentation théorique et méthodologique de la pseudomorphose, de la métaphore systémique et du réalignement thématique. Pour chaque clé, un échantillon d'agirs ludiques et d'éléments contextuels sont analysés. Cet échantillon est suffisant pour assurer le bon déroulement de l'activité mais il peut être ajusté et agrémenté par un enseignant qui personnaliserait le scénario, en fonction de son expérience du jeu et de ses propres ressources.

conceptualiser le jeu vidéo, en faisant fi du caractère singulier de l'expérience vidéoludique. Troisièmement, cette perspective sous-tendait qu'une même activité mobilisait théoriquement plusieurs jeux qui illustrent le processus de médiatisation ciblé, si bien que chacun était à peine abordé et que le temps leur étant imparti s'avérait bien insuffisant pour, d'une part, traverser les différentes dimensions de la littératie vidéoludique ; d'autre part, pour que les élèves s'engagent suffisamment dans les jeux proposés en vue de pouvoir construire du discours à leur propos. Pour ces raisons, et parce que l'expérience vidéoludique universelle n'existe pas, j'ai procédé à un changement de paradigme : plutôt que de chercher à éduquer *au* jeu vidéo, il a alors été question d'éduquer *aux* jeux vidéo. Dans les faits, ce changement a impliqué de consacrer une activité à un jeu spécifique et de mettre à la disposition des publics une série d'outils issus de cette recherche afin qu'ils puissent augmenter leur pouvoir d'intervention dans les jeux explorés. La perspective d'éduquer aux jeux vidéo a dès lors moins misé sur l'étude du jeu vidéo en tant que médium que sur l'opérationnalisation d'outils qui permettent d'augmenter ce pouvoir d'intervention et de l'appliquer dans d'autres contextes vidéoludiques (d'autres jeux et d'autres situations de jeu). Autrement dit, le travail a été fortement réorienté sur le rapport *aux* jeux vidéo plutôt que sur l'étude *du* jeu vidéo.

DESIGN DE LA PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

♫ Death Stranding – Asylums For The Feeling

DÉFINIR LA PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

En guise de synthèse, on considérera que la pratique d'éducation aux jeux vidéo actualise un ensemble d'activités articulées et non figées qui éveillent chez son public (joueurs, concepteurs, etc.) une conscience du jeu vidéo à même de le faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain. La pratique d'éducation aux jeux vidéo vise le rapport *aux* jeux vidéo et fait donc médiation entre un jeu (existant ou à créer) et son audience. Elle poursuit cinq objectifs généraux : (1) bâtir sa propre compréhension des processus de médiatisation créatifs et techniques des jeux vidéo qui en font des œuvres ; (2) s'approprier le patrimoine culturel vidéoludique et traiter le patrimoine culturel qui circule au creux des jeux explorés ; (3) faciliter l'accès à la connaissance des artéfacts vidéoludiques ; (4) créer, recréer, co-créer un jeu vidéo en réfléchissant aux moyens de communiquer des informations et de rendre ces dernières accessibles (ou non) aux joueurs ; (5) partager et rendre compte d'une expérience vidéoludique. Ces objectifs généraux peuvent être précisés à l'aide d'objectifs spécifiques et d'indicateurs formulés par la personne en charge de la médiation, en vue

d'observer des changements dans le rapport qu'entretiennent ses publics avec les jeux soumis à leurs expériences.

La littératie vidéoludique d'un individu constitue dès lors l'ensemble des activités de médiatisation et de médiation qu'il est capable de réaliser en autonomie dans un environnement de (conceptualisation de) jeu et ce, en mobilisant, en socialisant et/ou en enrichissant son propre capital vidéoludique. Cette littératie recouvre trois domaines d'activité : jouer, interpréter et conceptualiser, chacun procédant d'agirs spécifiques. Les agirs ludiques correspondent à des indices de jouabilité actualisés par un sujet-joueur qui incorpore la grammaire du jeu ; ils sont contenus dans les actums et les tactums et contextualisés par les factums, l'environnement du jeu, les règles, la musique et les sons, l'interface, le texte, les cinématiques, etc. Les agirs interprétatifs constituent des activités de médiation qui concourent à l'élaboration du parcours d'interprétation des joueurs : ils permettent de donner sens aux processus de médiatisation repérés dans le jeu et aux agirs ludiques qu'ils actualisent, ainsi que de remonter le flux des agirs créateurs. Les agirs créateurs correspondent à des processus créatifs de médiatisation (relais autobiographique, pseudomorphose, iconomorphose, réalignement thématique, métaphore systémique, réalignement architextuel) qui créent des écarts entre des référents et leurs (re)mises en forme ludiques (à travers les agirs ludiques et leurs éléments contextuels qu'ils façonnent).

Plus la littératie vidéoludique d'un individu est élevée, plus son pouvoir d'intervention dans ces formes d'agir est amplifié. La pratique d'éducation aux jeux vidéo vise donc à augmenter ce pouvoir et agit à ce titre sur quatre dimensions qui se croisent avec chaque domaine d'activité : une dimension sémiotique (le jeu comme système de signes manipulés, interprétés et fabriqués, duquel émane des significations), systémique (le jeu comme circuit affectif entre le corps, l'interface et le code, qui implique une compréhension de son fonctionnement technique, une utilisation opératoire et réflexive de son système, une maîtrise des boucles de *gameplay*, etc.), transludique (le jeu comme espace d'emprunts, de codes communs, de divergences, de forces d'influences entre plusieurs formes ludiques) et culturelle (le jeu vidéo comme entité dans une écologie médiatique et narrative plus large, comme espace de pratiques culturelles et de discours incluant des questions éthiques et de justice sociale, une réflexion sur l'industrie, etc.).

Lorsque la pratique d'éducation aux jeux vidéo vise l'interprétation d'un jeu, elle repose sur deux modes qui constituent ses fondements pédagogiques. En mode « jouer-explorer », le sujet-joueur interprète librement ce qui lui est donné à jouer : il mobilise son propre capital vidéoludique et ses référents personnels sans que l'intervention d'un tiers ne vienne infléchir son parcours d'interprétation. En revanche, en mode « jouer-rechercher », des référents et/ou

des agirs créateurs sont d'emblée explicités et mis à la disposition du sujet-joueur par un tiers médiateur : il doit alors les retrouver à travers leurs mises en forme ludiques pour reconstituer un ludotexte en partie préfabriqué mais qu'il restera libre de nuancer, en convoquant ses ressources personnelles, et de subjectiviser à travers ses émotions.

MACRO-ACTIVITÉS DE LA LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

La matrice de la littératie vidéoludique soutient également la formulation et l'articulation de macro-activités qui correspondent à des tâches que l'on peut régulièrement proposer dans un dispositif d'éducation aux jeux vidéo. En outre, ces macro-activités peuvent guider le découpage d'un objectif général en objectifs spécifiques, orienter la conception d'un script pédagogique et accompagner la formulation d'indicateurs qui permettront d'observer le niveau de littératie des publics cibles.

En tant qu'aides à la conception pédagogique, des propositions de macro-activités sont proposées ci-dessous à titre illustratif et non exhaustif. Leur formulation répond à une traduction pratique, à la fois rétrospective et prospective, des concepts travaillés précédemment. En effet, d'une part, ce travail de traduction repose sur la nécessité d'opérationnaliser les outils théoriques et les gains conceptuels acquis dans l'élaboration de la littératie vidéoludique. D'autre part, il structure un ensemble d'activités à articuler entre elles et auxquelles il est possible de donner corps pour construire une pratique d'éducation aux jeux vidéo.

Ainsi, à partir des objectifs généraux de l'éducation aux jeux vidéo (et, plus largement, de l'éducation aux médias), des modèles théoriques analysés en littératie, en littératie médiatique et en ludolittératie, des clés matricielles construites et des paradigmes du jouer-explorer et du jouer-rechercher, je propose un ensemble articulé d'activités qui correspond à une actualisation de la matrice de la littératie vidéoludique. Il s'agit donc d'une liste ouverte, à raffiner à travers l'appropriation du modèle par des tiers et les contextes où il sera mobilisé (dans d'autres disciplines scolaires, dans l'industrie du jeu vidéo et dans le domaine de la formation professionnelle du secteur, dans la formation en médiation culturelle, dans la recherche, etc.). Les prochaines sections reviendront sur des scénarios pédagogiques construits et expérimentés à partir de cette matrice.

ACTIVITÉS	DIMENSIONS			
	Sémiotique	**Systémique**	**Transludique**	**Culturelle**
Jouer	▪ Identifier les actums et les tactums (agirs ludiques). ▪ Identifier les éléments contextuels des agirs ludiques.	▪ Manipuler le système vidéoludique, en comprendre le fonctionnement et s'orienter dans l'écosystème du jeu. ▪ Mettre en relation des agirs ludiques avec leurs éléments contextuels. ▪ Repérer et traiter des procédés techniques qui exposent de l'information. ▪ Construire et comprendre un méta-jeu. ▪ Comprendre le circuit affectif joueur-interface-code. ▪ Identifier et maîtriser les boucles de gameplay.	▪ Construire un horizon d'attente à partir de ses expériences vidéoludiques. ▪ Mobiliser des apprentissages (patterns) d'un jeu à l'autre. ▪ Comparer les agirs ludiques d'un jeu à l'autre.	▪ Interagir avec d'autres joueurs et/ou participer à une communauté de joueurs en s'adaptant à ses normes et valeurs. ▪ Détourner un jeu vidéo en s'inscrivant dans des pratiques culturelles en marge (ex : speedrun, etc.). ▪ Partager / socialiser son expérience vidéoludique à travers un discours sur le jeu. ▪ S'identifier, s'attacher à un personnage (ou s'y opposer). ▪ Prendre des décisions en mettant à l'épreuve son régime de valeurs.
Interpréter	▪ Identifier et interpréter un relais (auto)biographique. ▪ Identifier et interpréter une pseudomorphose. ▪ Identifier et interpréter une iconomorphose. ▪ Identifier et interpréter un réalignement thématique. ▪ Identifier et interpréter une métaphore systémique. ▪ Identifier et interpréter un réalignement architextuel.	▪ Élaborer du sens à partir de la mise en relation des agirs ludiques avec leurs éléments contextuels. ▪ Construire un parcours d'interprétation du jeu à partir de son expérience (fabriquer un ludotexte). ▪ Mettre en relation plusieurs processus de médiatisation (clés matricielles) pour élaborer des significations.	▪ Produire du discours à partir des similitudes, des variations, des oppositions, des forces d'influence, etc., observées dans un corpus de jeux vidéo mis en réseau. ▪ Identifier les variations au sein d'un même jeu et les rattacher à leurs contraintes culturelles (localisation, etc.). ▪ Rattacher l'évolution d'une franchise vidéoludique aux changements sociétaux.	▪ Mobiliser son capital vidéoludique dans son parcours d'interprétation. ▪ Identifier les discours et les représentations du monde qui circulent à travers les agirs créateurs. ▪ Identifier les discours et les représentations du mondes qui circulent à travers le méta-jeu. ▪ Identifier et commenter des relations intertextuelles et hypertextuelles entre le jeu et une écologie médiatique plus large. ▪ Négocier le sens d'un jeu. ▪ Envisager des questions de justice sociale à travers l'expérience du jeu.
Conceptualiser	▪ Médiatiser de l'information à partir des clés matricielles (pseudomorphose, etc.).	▪ Articuler les agirs ludiques et leurs éléments contextuels pour permettre au joueur de se construire un parcours d'interprétation (rendre le jeu signifiant). ▪ Équilibrer un jeu et calibrer l'expérience du joueur par des processus techniques appropriés (ex : *rubber banding*).	▪ Emprunter, déconstruire, reconstruire, etc., les agirs créateurs, les agirs ludiques et leurs éléments contextuels dans une nouvelle production. ▪ Insérer sa création dans un réseau d'œuvres vidéoludiques.	▪ Exprimer une idée et/ou attiser des émotions à travers les agirs créateurs. ▪ Insérer sa création dans une écologie narrative et/ou médiatique plus large.

Tableau 12 - Macro-activités de la littératie vidéoludique.

Je rappelle qu'il s'agit d'une matrice englobante : le choix et l'articulation des activités doivent (ou peuvent, à tout le moins) permettre aux publics de circuler d'une dimension (sémiotique, systémique, transludique, culturelle) à une autre, dans un mouvement [macro > micro] ou [micro > macro]. Dans cette perspective, il faut envisager les macro-activités présentées ci-dessus comme des briques de conception qu'un médiateur organise et cimente dans des configurations variées et personnalisables du jouer-explorer et du jouer-rechercher. Par

exemple, le script pédagogique rédigé à partir du jeu *My Memory of Us* – qui sera présenté dans la section suivante – combine une configuration du jouer-explorer inspirée du modèle du *let's play* (d'abord, un joueur et son audience explorent le jeu et émettent spontanément, en direct de l'expérience vidéoludique, des hypothèses sur le sens du récit à travers l'actualisation et l'interprétation des agirs ludiques) et une configuration du jouer-rechercher réalisée à partir du modèle du *theorycrafting* (ensuite, ils régulent leurs hypothèses en mobilisant, dans leur parcours d'interprétation, des référents mis à leur disposition par le médiateur à partir des clés matricielles que ce dernier a mobilisées pour préparer le cours). Cette combinaison permet aux élèves d'expérimenter une série d'activités qui font progresser leurs parcours d'interprétation de la dimension sémiotique vers la dimension culturelle du jeu. Chaque configuration pédagogique est bien entendu modalisée par des choix effectués par le médiateur, qui reste libre de concevoir son dispositif selon ses ressources, son identité personnelle, les spécificités de son public, etc. Ainsi peut-il s'inspirer des activités sociales dont se nourrissent les pratiques culturelles qui gravitent autour du jeu vidéo : monitorat, tutorat, dialogue, partage d'expérience et de ressources, réflexivité après interaction avec les pairs, mise en débat, négociation, réappropriation d'idées, enrichissement individuel à travers la diversité, métissage des identités, légitimation des différences, etc. (Collins *et al.*, 2004), en sont des exemples qui aiguillonnent des situations-problèmes en vue d'articuler les briques de conception du design pédagogique.

TRIPHASAGE ET PROFILAGE

Dans la mise en œuvre d'une pratique éducative, Fiévez (2017) distingue trois phases : une phase pré-active (de planification), une phase interactive (d'intervention auprès du public) et une phase post-active (d'évaluation de la pratique). Si la conception d'une activité correspond *a priori* à la phase pré-active, elle peut se prolonger dans les phases interactive et post-active, dans la mesure où l'enseignant, l'animateur ou le médiateur, de manière réflexive et itérative, modifie ses pratiques en fonction de ses expériences de terrain. Ces pratiques sont cadrées par une double dimension (Lenoir, 2009). Tout d'abord, la dimension socioéducative contient les contraintes et les possibles de la pratique qui varient selon les réalités sociales, historiques et contextuelles, le cadre de référence de l'enseignant et ses limites curriculaires, épistémologiques, éthiques et morales. Ensuite, la dimension opératoire reprend les questions liées à la didactique, à l'organisation, aux aspects psychopédagogiques et socioaffectifs ; elle tient compte du rapport de l'élève au savoir, de l'évaluation et des contraintes temporelles. La mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo – représentée à la page suivante – se calque sur ce triphasage.

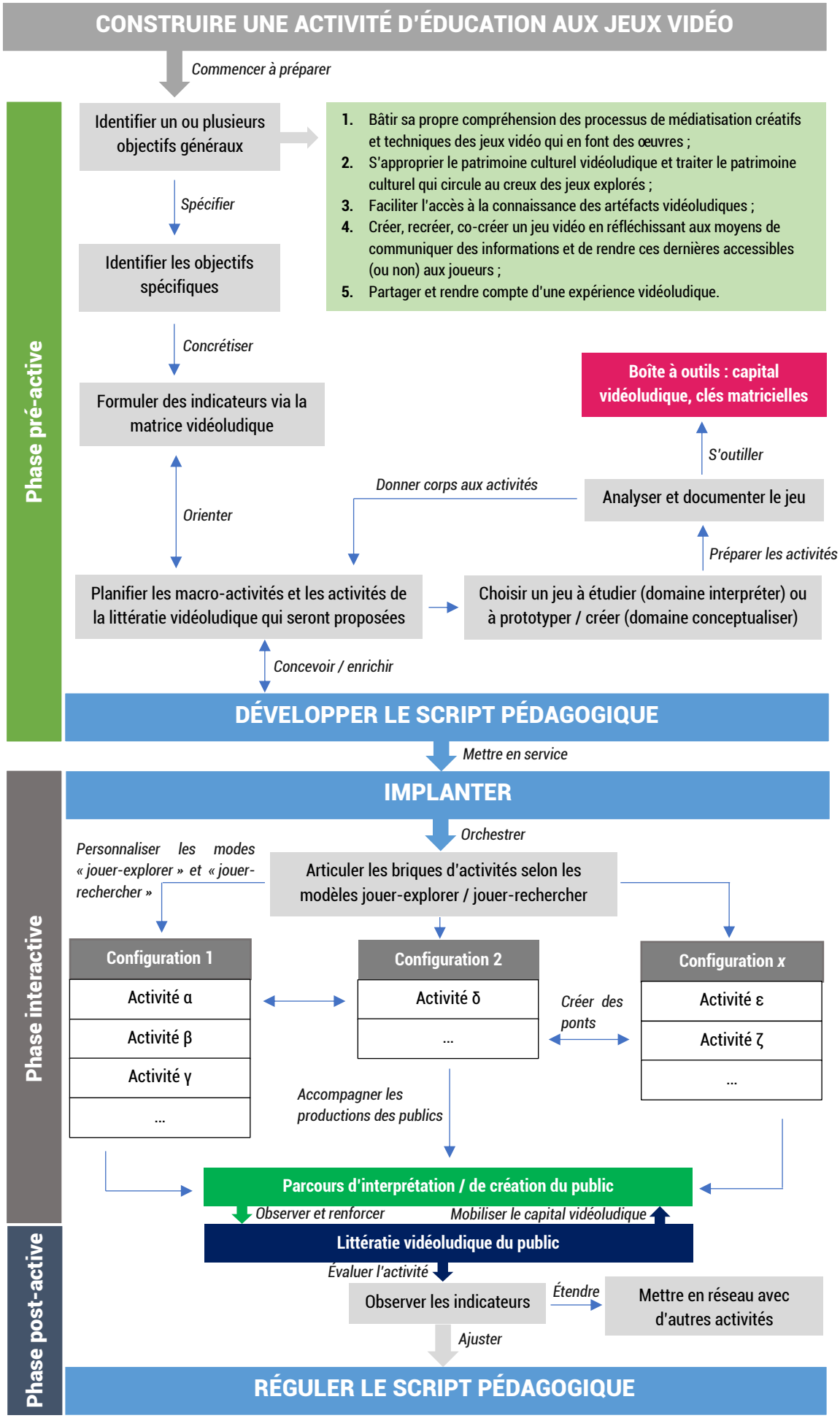


Figure 56 – Design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo.

Les déclinaisons présentées dans la section suivante illustreront des applications méthodologiques de ce design pour construire des activités d'éducation aux jeux vidéo[260].

Dans la phase pré-active, une première étape consiste à choisir un ou plusieurs objectifs généraux de l'éducation aux jeux vidéo à travailler, qu'il s'agit de traduire en objectifs spécifiques. On concrétise ensuite ces derniers à l'aide d'indicateurs formulés aux croisements de la matrice de la littératie vidéoludique. Ces indicateurs, qui précisent des attendus, orientent la planification des macro-activités et des activités d'apprentissage. L'élaboration de ces dernières permet parfois d'intégrer de nouveaux indicateurs (par exemple, des prérequis manquants ou des activités intermédiaires pour faciliter la progression).

Les activités d'apprentissage liées aux domaines « interpréter » et « jouer » sont liées à un jeu vidéo sélectionné par le médiateur ; quant à celles du domaine « conceptualiser », elles accompagnent le parcours de création du public dans l'idéation et/ou la réalisation d'un prototype, dont les attendus sont à définir. La préparation des macro-activités et des activités d'apprentissage implique une étape d'analyse et de documentation du jeu ou du prototype sélectionné : le médiateur dispose à cet effet d'une batterie d'outils que cette thèse a concouru à enrichir et qu'il peut lui-même agrémenter en mobilisant ses propres ressources. Ces outils entrent par ailleurs au service des objectifs généraux de l'éducation aux jeux vidéo. En même temps, le renouvellement des objectifs généraux, selon l'évolution du paysage vidéoludique, appelle la création de nouveaux outils, auxquels la recherche peut contribuer.

Le travail de préparation effectué par le médiateur enrichit et donne consistance aux activités d'apprentissage. Celles-ci sont scénarisées dans un script pédagogique qui va orchestrer la phase interactive du dispositif. Ce script articule les activités en briques configurées à l'aide des modèles jouer-explorer et jouer-rechercher, que le public sera amené à expérimenter pour rencontrer les objectifs spécifiques du dispositif[261]. Le script prévoit des ponts entre les différentes configurations : par exemple, le public passe du mode jouer-explorer, pendant lequel il formule des hypothèses, au mode jouer-rechercher, où il vérifie ces dernières à l'aide d'outils mis à sa disposition par un médiateur ; ensuite, il

---

[260] Dans le volume 2 de cette thèse, qui présente l'ensemble des activités d'éducation aux jeux vidéo réalisées, j'ai rédigé, en guise d'introduction, un tutoriel systématisant la manière dont a été (et dont peut être) conçue chaque activité.

[261] Dans le cadre des activités d'éducation aux jeux vidéo conçues au fil de cette recherche, les modèles du jouer-explorer et du jouer-rechercher ont été pensés et configurés pour orchestrer des activités en lien avec les domaines « jouer » et « interpréter ». Dès lors, ils devront être adaptés si le script vise des activités du domaine « conceptualiser ». À cet effet, une piste de travail pourrait consister à configurer de nouveaux modèles (conceptualiser-*x*, conceptualiser-*y*, etc.) inspirés par des pratiques créatives de professionnels, d'amateurs, de joueurs, d'artistes, etc.

repasse en mode jouer-explorer en vue d'appliquer en autonomie ces nouveaux outils lors d'une nouvelle session de jeu.

L'implantation du script dans un espace (une classe, un centre d'animation, etc.) et à destination d'un public est tributaire des spécificités de ces derniers, ce qui implique un travail de prise d'information à propos de ses dimensions socioéducative et opératoire : en dépendront par exemple le temps alloué au jeu et à l'activité, l'organisation des rôles (qui joue, qui observe ?), le matériel à préparer et à apporter, les interactions à orchestrer, le rôle du médiateur, etc.

Le but du script n'est pas d'amener le public à reconstruire un parcours d'interprétation ou de création similaire à celui du médiateur : il vise à étendre et à renforcer la littératie vidéoludique du public tout en créant un espace suffisant pour que les participants puissent mobiliser leurs ressources et leurs capitaux vidéoludiques dans les activités qu'ils vivent et les contenus qu'ils produisent (ludotextes, créations vidéoludiques, etc.).

Enfin, dans la phase post-active, le médiateur observe les changements dans le rapport du public aux jeux vidéo, en s'appuyant sur les indicateurs formulés dans la phase pré-active[262]. Le résultat de ses observations lui permet de réguler le script pédagogique et de connecter l'activité à d'autres activités, qu'elles relèvent ou non de l'éducation aux jeux vidéo. Il peut, par exemple, s'agir de tâches qui mobilisent le capital vidéoludique du public, enrichi par l'activité qu'il a vécue, ou qui permettent d'évaluer l'autonomie des participants dans leur exploitation des outils appris et enseignés.

Si un modèle présente une série de lignes directrices pour le design d'activités pédagogiques (Legendre, 2005), il faut garder en tête que celui ici proposé reste un intermédiaire entre un registre théorique, élaboré au fil de cette recherche, et un registre empirique, expérimenté au fil des itérations de sa mise en service et à éprouver encore à travers l'appropriation des tiers qui s'en saisiront (Sanchez, 2008). Ce faisant, sa vocation ne prétend pas livrer une manière universelle et définitive d'éduquer aux jeux vidéo : il faut considérer ce design comme un canevas ouvert et personnalisable, qui articule des briques de conception sur lesquelles le praticien peut agir (par déconstruction-reconstruction, par réagencement, par adaptation, etc.) pour modeler une activité pédagogique d'éducation aux jeux vidéo. Il s'agit donc d'un design *plastique*.

Ainsi, chaque étape du modèle n'est pas prédéterminée et c'est là sa souplesse : il revient au médiateur d'y construire les activités d'apprentissage en tenant

[262] Les informations récoltées par le médiateur peuvent également servir à poser un diagnostic des ressources dont disposent (ou non) ses publics et des activités en littératie vidéoludique qu'ils sont déjà capables (ou pas encore) de réaliser en autonomie.

compte des paramètres de son terrain. Cette souplesse me semble d'autant plus importante qu'il est nécessaire de laisser à chaque praticien un espace de liberté, afin qu'il puisse s'approprier le modèle, y intégrer ses propres ressources et le singulariser selon sa personnalité, les contraintes[263] de son lieu de travail et son public. Par ailleurs, ce choix méthodologique correspond au modèle de la RDE. En effet, les activités pédagogiques conçues dans le cadre d'une recherche design sont avant tout adaptatives (Dillenbourg, 2013) : mises entre les mains d'un praticien, elles doivent pouvoir être accordées aux caractéristiques de son public, aux ressources imprévisibles amenées par ce dernier et aux événements inattendus liés à son quotidien. Il est donc nécessaire, dans la conception du design de ces activités, d'en assurer la flexibilité : après tout, la décision – et le contrôle – du praticien doit l'emporter sur celle du design car le premier détient des renseignements contextuels dont le second ne dispose pas d'emblée.

DÉCLINAISONS DU DESIGN EN ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

♫ Xenoblade Chronicles 2 – We Are The Chosen Ones

Cette section présente sept exemples de déclinaison – et d'application –, en contexte scolaire, du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo présenté ci-dessus. Le second volume du manuscrit de thèse, qu'il convient de consulter en parallèle au contenu qui suit, rassemble l'ensemble du matériel pédagogique réalisé et ajusté au cours de la mise en service du design sur le terrain. Pour chaque activité, le matériel, qui a été révisé une dernière fois après la phase d'évaluation par les pairs et les experts, précise :

- Une présentation du jeu sélectionné pour l'activité ;
- La justification du choix du jeu sélectionné ;
- Les objectifs généraux visés par l'activité ;
- Les macro-activités de la littératie vidéoludique déployées ;
- De la documentation et des pistes d'analyse liées au jeu mobilisé (menées à partir des outils construits dans le cadre de cette thèse[264]) ;
- Le matériel nécessaire au bon déroulement de l'activité ;
- Le déroulement de l'activité, qui correspond à la progression des objectifs spécifiques et aux configurations pédagogiques du jouer-explorer et du jouer-rechercher qui permettent de les travailler ;

[263] À titre illustratif, Dillenbourg (2013) liste une série de contraintes : celles liées au temps (la durée du cours, par exemple), au curriculum (programmes à respecter, compétences à développer, etc.), à la gestion de la discipline, à l'évaluation, à l'énergie qu'un enseignant est capable de dépenser (temps de préparation, capacité de rétroaction, tolérance face au bruit, etc.) et à l'espace (compatibilité de l'organisation spatiale de la classe avec l'activité, etc.).

[264] Le choix de se cantonner aux outils construits dans le cadre de cette thèse répond à un souci d'opérationnalisation et d'illustration de ceux-ci.

- Des propositions d'indicateurs qui permettent d'observer les changements attendus chez les élèves (et leur littératie vidéoludique) et de réguler l'activité ;
- Des propositions de prolongements et/ou de variations pour mettre l'activité en réseau avec d'autres activités pédagogiques (d'éducation aux jeux vidéo ou non).

Ces informations – dont l'articulation correspond aux différentes étapes du design – ne sont pas répétées dans les lignes suivantes. Ces dernières reviennent plutôt sur le processus de conception et de régulation de chaque activité, en pointant les problèmes majeurs rencontrés dans les premières itérations[265]. Ces problèmes ont d'ailleurs été réglés dans les versions proposées dans le recueil.

Pour chaque activité, de brefs portraits présentent les enseignants qui ont participé aux différentes itérations. Si certains détails peuvent paraitre futiles, ils contribuent selon moi à ne pas déshumaniser les acteurs qui ont – très largement – contribué à la maturation de cette recherche. Ils permettent également de se rendre compte qu'éduquer aux jeux vidéo est à la portée d'une variété de profils d'individus et de personnalités. Je précise que cette recherche n'a aucune prétention à vouloir établir des corrélations entre les portraits esquissés et le contenu des activités proposées même si, parfois, certains centres d'intérêt des participants ont influencé le choix des jeux et/ou thèmes intégrés.

Ce sont au total 12 enseignants qui ont participé aux itérations des activités d'éducation aux jeux vidéo sur le terrain. Parmi eux, 6 ont intégré le projet lors de la première phase de recrutement (septembre-octobre 2018), 4 (dont un duo de collègues dans le cadre d'une activité interdisciplinaire) lors de la seconde (juillet-août 2019) et 2 dans le cadre du module de formation que j'animais (courant de l'année scolaire 2019-2020). Une même activité a généralement été réitérée et régulée par des enseignants différents et ce, pour des raisons variables, comme un changement de public-cible ou de filière. Ces raisons sont présentées dans l'historique de chaque activité. Toutefois, deux enseignantes ont souhaité participer à la régulation et à la réitération des activités qu'elles ont accueillies dans leurs classes. Ces modalités de travail sont également précisées dans la présentation de chaque activité.

Enfin, je rapporte à plusieurs reprises des réflexions partagées par les enseignants lors des phrases d'évaluation des activités expérimentées. Comme

---

[265] Ces informations complètent donc l'historique des changements majeurs apportés au design, en insistant plus particulièrement sur son profilage.

je l'ai mentionné dans la section sur la question de l'évaluation, le contenu des échanges avec les partenaires a été transcrit et consigné dans une matrice FFOR, ce qui sous-entend une reformulation de ma part. Dès lors, l'utilisation de verbes tels que « dit que… », « rapporte que… », « précise… », etc., indique que je me base sur des retours d'enseignants – auxquels j'ai tenté de rester le plus fidèle possible –, sans pour autant reprendre des verbatims. Je rappelle que l'objectif de ces échanges vise essentiellement à identifier les forces, les faiblesses, les opportunités et les risques perçus dans chaque activité, en vue de réguler les propositions pédagogiques et la mise en design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo.

À titre illustratif, l'annexe 6 présente un ensemble de traces qui ont concouru à l'élaboration de l'activité d'éducation aux jeux vidéo réalisée autour du jeu *Brothers : A Tale Of Two Sons*. Le lecteur y trouvera la proposition de départ, des extraits retranscrits de mon carnet de recherche, ainsi que les données consignées dans la matrice FFOR qui ont permis de réguler le scénario. Comme pour les autres activités du répertoire annexe – l'approche ayant été similaire pour toutes –, ces ressources ont constitué l'une des matières premières à l'origine du module qui encadre le jeu et qui peut être consulté dans le recueil de propositions pédagogiques accompagnant cette thèse.

MY MEMORY OF US

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *My Memory of Us*.

Pour sa première itération dans une classe, cette activité a été co-créée avec une enseignante en histoire, en 1re année commune[266]. Joueuse passionnée, elle a déjà utilisé un jeu vidéo dans le cadre de ses cours (*Assassin's Creed*) en reproduisant presque à l'identique des idées partagées par des collègues sur les

[266] Les modalités de travail avec les enseignants partenaires ont varié en fonction de l'affinité, de la distance géographique, du niveau d'investissement propre (et possible) à chacun, de leurs contraintes (personnelles et professionnelles), etc. Ainsi, avec certains, il m'est arrivé de pouvoir préparer l'intégralité des activités en présentiel, dans un cadre informel, en jouant avec eux aux jeux intégrés. Avec d'autres, nous avons collaboré lors de réunions à distance (en travaillant sur un document partagé, par exemple). Si certains ont souhaité coconstruire les activités, d'autres se sentaient plus à l'aise de partager leurs idées et de me laisser le soin de monter les scénarios pédagogiques pour en discuter (et, éventuellement, les modifier) avant leurs mises en œuvre. Un tel travail humain impose forcément au chercheur une flexibilité : loin d'être un obstacle, celle-ci se rapproche finalement du travail collaboratif que je vis dans mon milieu professionnel et connecte encore plus le terrain aux enjeux de cette recherche. De même, bien que je l'aie déjà mentionné dans la présentation de l'appareil méthodologique, je rappelle que les réitérations d'une activité ont parfois appelé un changement de niveau, voire de filière, et donc d'enseignant-partenaire. Dès lors, le changement de partenaire a souvent impliqué une recréation presque totale du scénario en fonction de sa sensibilité, de ses goûts, de ses ressources et de ses connaissances – qui ont constitué des combustibles dans la maturation de certaines activités –, des objectifs qu'il souhaite poursuivre, des spécificités de son public, etc.

réseaux sociaux. À la maison, elle joue principalement à des RPG. Maman d'un garçon de 8 ans, elle initie ce dernier aux jeux vidéo, épaulée par son mari qui, pour l'occasion, a ressorti du placard sa *Super Nintendo* et parcourt avec lui les niveaux de *Super Mario All Stars* et des adaptations Disney (dont elle raffole).

Elle a intégré cette activité dans une séquence qui consiste, d'une part, à situer l'information dans un cadre spatial et chronologique ; d'autre part, à analyser et décoder des traces et des représentations du passé. Pour des raisons de contrainte horaire (le cours d'histoire est organisé à raison de deux heures par semaine), nous avons choisi de proposer uniquement l'exploration du chapitre 7 du jeu, que nous avons analysé ensemble en nous basant sur la typologie de Frasca (2003) et de Djaouti *et al.* (2008). Autrement dit, nous avons épinglé les règles liées à la jouabilité, au cosmos, au méta-jeu et aux objectifs présentes dans le chapitre 7, pour les relier ensuite à une série de référents historiques qu'elles remédiaient. Nous avons alors composé un jeu de cartes : sur chaque carte, nous avons explicité un référent. L'idée de base était la suivante : pendant qu'un élève jouait au chapitre 7, les autres, répartis en groupe, devaient observer la catégorie de règles qui leur avait été attribuée (dans un même groupe, des élèves observaient des règles différentes) et prendre des notes sur base de critères d'observation définis (il s'agissait dès lors d'une configuration du jouer-explorer). Ensuite, chaque groupe devait proposer une interprétation du sens du jeu en confrontant les notes des membres aux cartes qui avaient été distribuées (un pont était forcé vers une configuration du jouer-rechercher). Enfin, chaque groupe proposait son interprétation dans une mise en commun générale et la fin de l'activité consistait, dans le chapitre suivant, à repérer le plus de références historiques possible (on repassait en mode jouer-explorer).

L'activité s'est révélée trop difficile pour des élèves de 1re année commune. D'abord, la Seconde Guerre mondiale est un thème seulement abordé en 5è secondaire, ce qui fait que les élèves avaient, à ce stade, peu de connaissances approfondies sur le sujet. Or l'activité – chapeautée par les objectifs poursuivis par l'enseignante – visait essentiellement le repérage de référents historiques en lien avec ces connaissances. De plus, si les cartes ont conduit les élèves à apporter des pistes de réponses, elles contenaient néanmoins trop d'informations et requéraient, elles aussi, des connaissances préalables pour assurer leur compréhension globale. À toutes les étapes de l'activité, l'enseignante a donc dû guider de manière très cadrée la réflexion des élèves afin de les aider à établir les liens attendus. L'autonomie des élèves dans la construction de leur parcours d'interprétation en a été conséquemment réduite puisque le jouer-explorer et le jouer-rechercher ont été très orientés par l'intervention de l'enseignante, qui les ramenait à sa propre lecture du jeu. De plus, la focale ayant été mise sur le ludotexte attendu plutôt que sur les moyens de le construire, cette activité de médiation donnait finalement peu d'outils aux élèves pour qu'ils puissent produire des significations en toute autonomie

(l'activité s'étant progressivement réduite à une séance de questions/réponses). Dès lors, l'efficacité de l'activité sur le rapport aux jeux vidéo nous a semblé peu élevée puisque les élèves n'ont pas eu beaucoup d'occasions de construire des clés pour interroger eux-mêmes le jeu et en éprouver les sens possibles.

Ainsi, pour sa deuxième itération sur le terrain, cette activité a été adaptée et ajustée pour introduire un projet de classe mené par deux enseignants qui travaillent dans une même école. La première enseigne la citoyenneté et est âgée de 29 ans. Sans enfant, elle joue parfois avec son compagnon mais précise qu'elle n'y connait pas grand-chose en jeux vidéo. Passionnée de voyages, elle fait partie d'un club cinéphile et pratique beaucoup de sport. Dans son école, elle est chargée d'un projet de voyage humanitaire qui se déroule tous les deux ans. Le second, son collègue, donne cours d'histoire et de sciences humaines. Âgé de 33 ans, il est père de trois enfants et joue de temps en temps à des jeux de stratégie. C'est un grand fan de la saga *Civilization* (à laquelle il joue encore) et un ancien joueur de *League of Legends*, qu'il a fini par délaisser après la naissance de son deuxième (même s'il lui arrive encore de regarder, de temps en temps, des vidéastes s'y adonner). Ils travaillent ensemble sur un projet pédagogique autour du devoir de mémoire, dans lequel prend place l'activité organisée autour de *My Memory of Us*. Ils ont ainsi rassemblé leurs heures pour mener ensemble le projet avec une classe de 3è secondaire générale qu'ils ont commun.

L'activité telle que présentée dans le recueil témoigne des changements apportés[267]. Les deux enseignants y ont notamment contribué en simplifiant le contenu des cartes et en participant à la préparation (et à la structuration) de la documentation à l'aide des outils conceptuels mobilisés (le réalignement thématique, la pseudomorphose et la métaphore systémique). La réfection pédagogique avait principalement pour but d'augmenter l'autonomie et l'importance du jouer-explorer, afin que les élèves puissent construire un discours qui ne soit systématiquement impulsé par l'animateur. Les enseignants, qui ont orchestré le cours, ont été particulièrement satisfaits des résultats de l'activité : selon eux, le moment fort correspond à celui où les élèves – qui n'avaient pas saisi la référence à la Seconde Guerre mondiale – ont été étonnés de découvrir le « sens caché » du jeu. L'effet de surprise les a alors engagés davantage dans l'exercice de l'étape 4, puisqu'ils se sont mis à traquer les remédiations. Les enseignants ont précisé à ce sujet qu'en voyant ainsi les élèves réviser leurs hypothèses, il leur semblait que l'activité pédagogique

[267] J'ai présenté cette dernière version de l'activité dans le cadre du colloque « Le jeu vidéo, une herméneutique en acte » organisé par le Liège Game Lab (Université de Liège, 14-15 janvier 2021), dans une communication intitulée *Pratiques interprétatives du jeu vidéo en contexte scolaire : des clés pour soutenir l'appropriation des œuvres vidéoludiques par un public adolescent*.

intégrait dans le jeu une autre forme ludique : celle d'un « jeu de piste », qui les met en quête des significations qui y sont inscrites et qu'il faut découvrir de façon coopérative. La fabrication du sens leur apparaissait alors comme une activité ludique en soi, à laquelle les élèves prenaient plaisir à participer. Néanmoins, ils soulignent qu'il s'agit là, selon eux, d'un effet de l'intégration du jeu dans le cours et que le fait de jouer en classe se prête particulièrement bien à une telle activité. À ce propos, les enseignants ont également apprécié leur rôle de modérateurs dans les discussions et les échanges : d'après eux, la progression de l'activité est suffisamment bien calibrée pour amener les élèves à construire, pas à pas, leur parcours d'interprétation. Toutefois, ils ont trouvé que les élèves restaient encore trop jeunes, en 3è secondaire, pour pouvoir commenter en autonomie la suite du jeu en mobilisant leurs nouveaux outils (selon eux, l'analyse restait assez superficielle quand on la leur déléguait entièrement). En revanche, quand ils leur posaient des questions plus ciblées, ils remarquaient qu'ils étaient capables de formuler des hypothèses intéressantes et, dans certains cas, d'identifier précisément certaines références remédiées.

Par ailleurs, et contrairement à la première itération, le manque de connaissances à propos de la Seconde Guerre mondiale ne constituait pas, d'après eux, un obstacle à l'activité : les informations mises à disposition des élèves suffisaient à leur faire dégager des significations minimales qu'ils pouvaient facilement justifier avec les ressources proposées. Néanmoins, lorsque les élèves tentaient de dépasser les attendus, les manques qui se faisaient parfois sentir étaient justement l'occasion pour les enseignants de marquer leur présence dans le dispositif en apportant de nouveaux indices. Les enseignants ont insisté, à ce sujet, sur l'intérêt de la socialisation des idées qui, pour eux, a été le moteur de toute l'activité. Ils ont particulièrement apprécié le fait que les uns puissent rebondir sur les hypothèses des autres pour décoder collectivement le jeu.

SLENDER MAN : THE EIGHT PAGES

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité[268] autour du jeu *Slender Man : The Eight Pages*.

Pour sa première mise en service, cette activité a été testée dans la classe d'une collègue en français, 40 ans. Maman d'une petite fille de 9 ans avec qui elle fait de l'équitation, elle adore les films d'horreur et fait partie d'une petite troupe de

[268] Repérée par une maison d'édition, cette activité a été reprise dans un manuel scolaire dédié à l'apprentissage du français en secondaire, qui sera bientôt sur le marché.

théâtre amateur qui, chaque année, organise un parcours « terreur » dans les bois du village où elle vit. Elle ne joue pas aux jeux vidéo et son mari non plus. Néanmoins, elle trouve intéressant de pouvoir en intégrer un dans un chapitre de son cours car, selon elle, le jeu vidéo crée un pont « avec la culture des jeunes ». Il s'agit d'une activité que nous avons imaginée ensemble pour introduire l'esthétique de l'horreur dans le cinéma fantastique, en 3è année (technique de qualification), en partant du thème des légendes urbaines, dont elle est spécialiste.

Dans sa première itération, l'activité consistait à identifier les références à la légende urbaine de Slender Man qui avait été étudiée dans une activité antérieure. Concrètement, pendant une heure de cours, un élève jouait pendant que la classe tentait de repérer les traces de la légende (par exemple, les interférences à l'approche du monstre, le fait qu'il n'apparaisse que pendant la nuit, etc.). Chaque fois qu'un élève perdait la partie, un autre prenait le relais, le but étant d'être celui qui trouve le plus de pages cachées dans l'environnement de jeu. Bien qu'amusante selon le point de vue des élèves, l'activité oblitérait tout ce qui fait le sel du jeu : la tension grandissante et la peur qu'il provoque continuellement. Ce n'était dès lors pas tant le rapport au jeu qui était étudié mais plutôt la transmédiatisation du personnage horrifique. Pourtant, l'activité était particulièrement stimulante car les élèves étaient effrayés : ils sursautaient, criaient parfois et certains avaient peur de regarder l'écran. Le potentiel effrayant du jeu s'est donc révélé être une opportunité d'améliorer l'activité pour amener les élèves à tenter de comprendre comment un jeu vidéo parvient à susciter la peur.

L'activité a été testée une deuxième fois l'année suivante, par la même collègue, toujours dans le cadre de son parcours sur les légendes urbaines. Toutefois, nous avons choisi, cette fois, de travailler plus spécifiquement sur les procédés vidéoludiques qui génèrent la peur (dans lesquels nous avons intégré les références au Slender Man comme proposition de réponse, plutôt que d'en faire le cœur de l'analyse). Ce qui a particulièrement plu à l'enseignante, c'est de pouvoir se nourrir de l'expérience vécue par ses élèves pour décoder et analyser le jeu au fil de plusieurs parties : ils parvenaient à tisser des liens intéressants entre leurs émotions et les éléments du jeu qui la nourrissaient. Elle précise d'ailleurs que les élèves sont parvenus à identifier de nombreux procédés qui génèrent la peur, dont certains n'avaient pas été anticipés dans la documentation (comme la brume et la lenteur du personnage) et que nous avons dès lors rajoutés. Elle pense à ce propos que le fait d'avoir étudié la légende avant l'activité leur a donné des prises sur le jeu et que les résultats auraient sans doute été différents si l'activité n'était pas venue en prolongement. Elle souligne par ailleurs que certains élèves « faisaient semblant » d'avoir peur ou, au contraire, surprenaient leurs camarades par des

cris ou des sursauts : selon elle, il faut donc garder en tête que l'analyse a sans doute aussi été influencée par le contexte généré par l'ambiance de classe.

Un autre point fort a été relevé par l'enseignante : le jeu est facile d'accès, gratuit, peu gourmand en ressources et les parties sont courtes ; il est donc très simple de le proposer en classe, même si on dispose d'un ordinateur peu puissant, comme c'est son cas. Elle a, en revanche, été étonnée de constater que pour certains élèves, s'orienter dans un espace en trois dimensions constitue une activité particulièrement complexe : nombreux sont ceux qui, dans sa classe, ont éprouvé des difficultés à manipuler la souris et le clavier malgré le *gameplay* minimaliste. Si ce manque de contrôle augmente la peur de certains élèves qui se sentent alors impuissants face à la créature qui les traque, il représente pour d'autres un frein à l'expérience et une frustration. Elle raconte à ce sujet que certains élèves ont eu le réflexe d'aller aider leurs camarades en difficulté ou de partager des astuces pour s'orienter. L'idée d'ajouter une carte comme matériel provient d'ailleurs d'un élève qui y avait déjà joué.

L'enseignante étant particulièrement friande du cinéma d'horreur – elle intègre ce sujet dans ses cours –, elle apprécie aussi les ponts qu'offre cette activité : par exemple, elle imagine, plus tard, comparer les procédés qui provoquent la peur entre le jeu vidéo, le film et le roman. D'après elle, c'est un moyen de faire réfléchir les élèves à la manière dont les médias calibrent nos expériences. Quant à la perspective d'organiser une nouvelle activité d'éducation aux jeux vidéo, elle dit préférer continuer à améliorer ce chapitre avant d'entamer un nouveau chantier.

BROTHERS : A TALE OF TWO SONS

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *Brothers : A Tale Of Two Sons*.

Cette activité a d'abord été organisée à destination d'élèves inscrits en 3è année générale. L'enseignante qui a accueilli le module a 31 ans et n'a plus racheté de console depuis la Nintendo 3DS qu'elle dit avoir usée, notamment sur des titres comme *Theatrhythm Final Fantasy*, *The Legend of Zelda : Majora's Mask* (qu'elle était ravie de découvrir après avoir adoré l'épisode *Ocarina of Time* sur Nintendo 64) ou *Mario & Luigi : Voyage au centre de Bowser*. Elle fait partie d'un groupe Adeps et part randonner presque chaque semaine. Dans le cadre d'une activité professionnelle complémentaire, elle réalise des bijoux qu'elle propose à la vente, dans quelques boutiques.

Lors de sa première itération, les élèves ont d'emblée reçu un protocole de recherche pour appréhender le jeu. Ainsi, dès le début de l'aventure, la configuration pédagogique a directement été cadrée sur le jouer-rechercher. Ce faisant, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'émettre des hypothèses sur le sens global du récit : leur attention était directement orientée sur des aspects ciblés du jeu. La mise en commun des recherches en a été affectée puisqu'elle a davantage consisté en une juxtaposition des apports de chaque groupe plutôt qu'en un dialogue qui met en perspective, voire en branle, les parcours interprétatifs des élèves. De plus, cette configuration donnait à ces derniers l'impression qu'ils jouaient pour répondre à des questions, alors que celles-ci avaient plutôt pour but de nourrir, justement, leur expérience du jeu. Par ailleurs, l'activité était beaucoup trop compliquée pour le public, notamment parce qu'elle mobilise des références littéraires complexes. C'est pourquoi elle a été réitérée – et adaptée en fonction – dans une classe de 4è année générale.

L'enseignante de 37 ans, qui a accueilli la seconde réitération, joue souvent aux jeux vidéo quand elle a du temps libre, même si elle parvient rarement à aller au bout d'un jeu. Elle se décrit comme une joueuse PC ; ses jeux préférés sont *Inside*, *Portal 2* et *What Remains of Edith Finch*. Elle apprécie aussi énormément les *visual novels* dont elle a une grande collection. Elle a déjà fait jouer ses élèves à ***Enterre-moi mon amour*** (The Pixel Hunt, 2018) dans une séquence sur le genre épistolaire (ses élèves avaient dû écrire une lettre dans laquelle la protagoniste, au terme de son voyage, racontait ses mémoires)[269]. Maman de deux enfants, elle adore la cuisine et la photographie. Afin de pouvoir apprécier le jeu sans être *spoilée* (elle déteste ça), elle a souhaité y jouer avant de préparer l'activité.

Lors de la préparation, nous avons restructuré et enrichi toute la documentation, en y ajoutant notamment les iconomorphoses de l'expression romantique car c'est dans le cadre d'un parcours sur ce courant littéraire qu'elle a souhaité étudier cette œuvre en classe. Nous avons ensuite entièrement retravaillé la configuration pédagogique de l'activité en l'amorçant, cette fois-ci, par une

[269] J'ai rencontré cette enseignante au détour d'un *post* sur un réseau social, où j'avais publié une séquence pédagogique qui intègre le même jeu. Elle a d'ailleurs réalisé la sienne à partir de ma proposition, qu'elle a presque entièrement revisitée après avoir découvert le jeu. En effet, de mon côté, j'avais orienté la séquence sur un travail d'argumentation. Le jeu met en scène Nour, une Syrienne qui tente de rejoindre l'Europe, et l'on incarne son mari, Majd, qui doit l'aider à prendre des décisions au fil d'une discussion sur une application type *Whatsapp*. Les élèves, qui jouaient en duos, devaient négocier pour prendre une décision commune et rendre compte de leurs arguments et de leurs débats. L'objectif consistait à sensibiliser à la situation complexe des migrants, en marge des discours médiatiques – parfois réducteurs – sur cette question. De son côté, l'enseignante-partenaire, qui a revisité l'activité, a préféré miser sur l'expérience émotive d'une telle épreuve. Elle a ainsi demandé à ses élèves d'épouser le point de vue de Nour et d'imaginer, à travers un courrier, son journal intime, dans lequel elle partage ses expériences, ses espoirs, ses désillusions au fil de sa traversée. La mise en commun des écrits avait ensuite permis de présenter à la classe les différents scénarios possibles du jeu (qui varient selon les choix effectués par les joueurs) et de confronter plusieurs « portraits » de migrants, les choix imposés aux joueurs ayant été construits par les concepteurs à partir de récits de vie de migrants.

phase développée de jouer-explorer. L'idée était de proposer aux élèves de formuler par écrit leurs représentations initiales du jeu pour pouvoir, plus tard, les réviser à la lumière des apports de l'activité. Durant les deux premières étapes du module, tous les élèves sont restés cantonnés au premier niveau de lecture du jeu, celui du conte. Si certains groupes ne sont pas parvenus à s'en extirper tout de suite – notamment parce que des protocoles de recherche, à l'instar du premier, les enfermaient davantage dedans –, d'autres ont pu accéder à des significations cachées grâce aux informations qu'ils avaient récoltées. L'enseignante a, à ce propos, particulièrement apprécié que la progression du jeu cadre le raffinement des recherches des élèves et, surtout, la socialisation permanente de leurs pistes d'interprétation : le jeu était ainsi constamment mis en dialogue parce qu'il y avait toujours quelque chose à découvrir et à partager (surtout que les élèves d'un même groupe ne connaissaient pas le protocole de leurs camarades), ce qui galvaudait la classe. Toutefois, elle rapporte que ce sont souvent les mêmes élèves qui ont pris la parole et émet deux explications hypothétiques à ce sujet. Premièrement, il y a eu, en amont, une activité de recherche complexe que le travail de groupe facilite mais ne rend pas pour autant accessible à tous. Deuxièmement, la prise de parole en public, autour d'un jeu qui se découvre progressivement, réclame une certaine aisance (surtout dans une classe nombreuse puisque la sienne compte 26 élèves) et une capacité à produire des réflexions sur le vif.

Le rôle de l'enseignante consistait essentiellement à problématiser certains aspects du jeu pour approfondir les réflexions qui émanaient des échanges. Elle a noté que les élèves avaient particulièrement éprouvé des difficultés à établir des liens entre les éléments du *gameplay* et le contenu du récit : selon elle, il est très difficile de leur faire verbaliser et narrativiser ce qu'ils font en jouant (et c'est d'autant plus dur que certains ne prennent pas la manette). En revanche, toujours d'après elle, une force du jeu réside sans sa brièveté : l'aventure se termine en très peu de temps et on peut pourtant en dire beaucoup de choses. Elle a d'ailleurs été surprise, à l'étape 5, de la richesse des réponses des élèves aux problématiques qui leur avaient été imposées et de l'écart qualitatif par rapport à leurs représentations initiales. Pour elle, l'essentiel tient à la qualité des questions et des pistes de recherche proposées aux élèves : il faut parvenir à éveiller leur curiosité, à les faire s'interroger sur ce qu'il y a « derrière » le jeu, sans pour autant leur servir une analyse prémâchée. L'exercice est difficile et c'est ce qui, selon elle, le rend intéressant parce qu'il bouscule la manière dont les jeunes peuvent percevoir le média. Elle précise qu'il lui semble toutefois impossible de pouvoir animer un cours sur ce jeu si on n'est pas soi-même allé au bout de l'aventure et qu'on n'a pas préparé l'activité, tant elle déborde de niveaux de lecture. Par ailleurs, de son avis, une grande part de la narration du jeu passe par la manette et, de ce fait, les élèves qui n'ont pas pris le titre en main ont été privés d'une part importante de l'expérience.

Malgré cette réserve, l'enseignante a rapporté que certains de ses élèves avaient été émus par le jeu, surtout à la mort de l'aîné et lors du dernier segment. À ce propos, elle a mentionné qu'une élève, dans sa présentation finale (à l'étape 6), expliquait qu'elle n'aurait sans doute pas autant apprécié le jeu et qu'elle n'aurait pas été touchée par les personnages si le cours ne l'avait pas aidée à comprendre ce qu'il s'y racontait vraiment. C'est là, selon elle, un acquis précieux car c'est devenu compliqué, à l'école, de trouver et de proposer des œuvres qui parviennent à toucher les élèves.

KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *Keep talking and nobody explodes*.

Depuis sa première itération dans mes classes, cette activité est régulièrement organisée dans mon école, notamment dans le cadre d'un module d'accueil pour les élèves qui entrent en 2è année PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) : l'objectif consiste à leur faire identifier des stratégies de communication efficaces pour travailler en groupe. L'activité a ensuite été étendue à des classes de 3è et de 4è année pour travailler l'explicitation orale de procédures, une compétence imposée par les nouveaux programmes en français.

Un enseignant, qui partage son temps plein entre une fonction d'éducateur et un mi-temps de professeur d'informatique dans une même école, a souhaité intégrer cette activité dans ses pratiques. Rencontré lors d'une formation, il cherchait un module à proposer à des élèves qu'il doit encadrer lors de ses surveillances, par exemple en cas d'absence d'un professeur. Il explique à ce propos qu'il est souvent compliqué de trouver de quoi les occuper, surtout qu'il travaille dans une école « difficile » où les élèves viennent régulièrement sans cours et sans matériel. Âgé de 47 ans, actuellement célibataire et papa d'une adolescente, il aime les jeux vidéo de course et les circuits de voiture, qu'il collectionne depuis son enfance. Il pratique de la moto mais ne fait plus de compétition depuis un accident qui lui a causé des problèmes de santé.

Afin que l'approche pédagogique du jeu corresponde davantage à une activité d'éducation aux jeux vidéo plutôt qu'à son instrumentalisation, nous avons effectué quelques modifications de sorte que le module proposé permette d'initier les élèves au principe de méta-jeu (ce dernier constituant une composante importante de la culture vidéoludique). Pour l'enseignant-éducateur, ce module est pratique à mettre en place car il nécessite peu de ressources sur le plan de l'équipement et la rejouabilité du jeu fait qu'il peut être répliqué à de nombreuses reprises sans lasser. La régularité représente

d'ailleurs, selon lui, une force et une opportunité de l'activité : elle contribue à renforcer l'esprit d'équipe (les élèves sont unis autour d'une tâche commune) et l'image positive que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes. Il s'agit, selon lui, de leur montrer qu'ils sont capables de progresser, de relever des défis et de s'engager dans une tâche qui, même ludique, leur impose de développer des compétences et ce, à un coût humain et matériel relativement bas.

Lors de l'un de nos derniers échanges, l'enseignant nous expliquait que la simplicité du dispositif augmentait l'autonomie des élèves. Certains groupes ont fait de ce moment de jeu un rituel : ils installent le matériel eux-mêmes et se mettent à jouer ensemble en reproduisant les dispositions dans lesquelles le professeur-éducateur les avait mis. Ils soulignent que les filles ont plutôt tendance à jouer le rôle des démineurs (celles et ceux qui pilotent le jeu), tandis que les garçons prennent plus souvent le manuel en charge. Il n'a pas d'explication à proposer à ce sujet mais s'en étonne toutefois car il pensait les garçons auraient plutôt préféré tenir la manette que le livret. Il note que les élèves progressent bien dans le jeu et qu'ils sont capables de résoudre des niveaux qu'il ne parvient pas lui-même à achever. Une de ses collègues est intéressée par l'idée d'adapter l'activité en classe de langue, en utilisant le manuel en anglais.

Enfin, l'enseignant a trouvé un tutoriel qui explique comment adapter le jeu vidéo en édition physique à l'aide de circuits électriques. Il souhaiterait lancer ce projet dans son école, dans le cadre des cours dont il a la charge. Cette proposition, que je trouve particulièrement stimulante, a été intégrée dans les prolongements possibles du jeu.

PAPERS, PLEASE !

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *Papers, Please !*.

Cette activité a d'abord été accueillie par une enseignante en français qui souhaitait, à travers ce jeu, introduire la dystopie via le thème du totalitarisme. Âgée de 32 ans, célibataire et sans enfant, elle est passionnée de séries télévisées (il lui arrive d'en regarder pendant plus de 20 heures en une semaine) et d'art floral. Plus jeune, elle jouait régulièrement avec ses frères – elle a le souvenir de parties de jeu très amusantes à *Mario Kart* – mais n'a que très peu touché aux jeux vidéo depuis qu'elle a emménagé dans son appartement. Elle a toujours une *Gameboy Advance SP* dans un tiroir mais aucun jeu pour y jouer.

Organisée en 5è année (technique de qualification), l'activité succédait à un travail que ses élèves avaient effectué autour de la lecture de romans dystopiques (ils avaient dû créer une campagne publicitaire en vue de promouvoir ou de dénoncer la société mise en scène dans le roman sélectionné). Dans sa première itération, les élèves ont découvert le jeu par eux-mêmes, en petits groupes (ils étaient installés sur des ordinateurs différents où avait été installée la démo du jeu, accessible gratuitement et déjà dense). Entre chaque niveau, ils ont dû rédiger le journal intime du garde frontalier, en relatant le travail qu'il avait effectué, en explicitant les émotions qu'il avait éprouvées et en décrivant la société d'Arstotzka (ils disposaient de trois heures dédiées à l'activité, à gérer comme ils le souhaitaient). À la fin du temps imparti, chaque groupe a lu son journal puis l'ensemble de la classe a discuté du jeu à partir des thématiques abordées dans les textes rédigés par les élèves. L'enseignante a souligné que l'écriture libre a fonctionné comme un brainstorming : l'exercice a fait émerger plein d'idées qui ont mis le jeu en débat. Si le fait de se mettre à la place de l'agent frontalier et de rédiger son journal intime a suscité de l'empathie, à refaire, elle demanderait, dans chaque groupe, que des élèves rédigent aussi le point de vue de certains candidats à l'immigration qui a, finalement, été peu envisagé. Par ailleurs, les discussions ont davantage dérivé sur des questions liées à l'immigration, à la dystopie et au totalitarisme. Si l'enseignante les a trouvées passionnantes, elle explique que le jeu a été très vite mis de côté et qu'il a plutôt servi de prétexte pour alimenter les échanges, même si des liens ont pu être établis entre son esthétique et les thématiques abordées. De plus, le jeu étant en anglais, la barrière de la langue a posé des difficultés à certains élèves, même si le vocabulaire restait très accessible. Néanmoins, de son avis, c'est important de les confronter parfois à des œuvres dans une langue étrangère, afin de les sortir de leur zone de confort et de les confronter à des œuvres vers lesquelles ils n'iraient pas d'eux-mêmes.

L'activité a ensuite été réitérée dans une classe de 6è année (technique de qualification). L'enseignant qui m'a accueilli, rencontré lors d'une formation que je donnais, m'a proposé de retravailler l'activité dans le cadre de l'un de ses parcours sur le dilemme moral, le jeu s'y prêtant particulièrement bien. Récemment diplômé de philosophie et jeune professeur, il donne cours de citoyenneté et joue régulièrement aux jeux vidéo (une quinzaine d'heures par semaine). Parmi les titres qui l'ont marqué, il cite *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*, *Paper's, Please*, *Divinity : Original Sin II*, *The Stanley Parable* et *Resonance of Fate*. Il vit toujours chez ses parents et compose de la musique électronique qu'il distribue sur Internet. Il adorerait d'ailleurs que l'un de ses titres soit repris dans la bande-son d'un jeu ou d'un court-métrage. Travailler avec lui a été très stimulant car sa connaissance et son expérience de *Paper's please* – plus raffinées que la mienne – ont contribué au discours que je peux aujourd'hui partager à son propos.

Dans la réfection de l'activité, nous avons souhaité mettre le focus sur la dissonance cognitive au cœur du jeu[270]. Nous avons également adapté l'exercice d'écriture en reprenant plutôt les modèles de Bruckman et Zagal (2007), afin que les élèves réfléchissent également au sens imbriqué dans le *gameplay* et dont la première itération tenait peu compte. Le jeu ayant été traduit en français, la langue n'a plus constitué un obstacle à l'activité. Si des questions de justice sociale ont pu être abordées à travers l'activité (notamment liées à la dépendance au travail, à l'immigration et au totalitarisme), l'essentiel des discussions s'est toutefois concentré sur les dilemmes posés par le jeu. L'enseignant a particulièrement apprécié que l'activité permette de revenir régulièrement sur les choix posés par les élèves pour les remettre en perspective. Il explique d'ailleurs que certains ont fini par regretter leurs choix et, qu'à refaire, ils auraient pris d'autres décisions. Il a constaté chez certains élèves une « vraie » expression de culpabilité et, parfois, un certain malaise que le cours permet justement d'explorer. Il note à ce propos que ces émotions sont toujours venues après coup, lorsque les élèves établissaient un lien de cause à effet entre l'une de leurs décisions et sa conséquence dans le jeu. Pour lui, c'est un point fort de l'activité car les jeunes, de son avis, réfléchissent trop peu aux répercussions de certaines décisions qu'ils peuvent prendre sur le vif ou dans certains situations inconfortables (il précise que c'est également son cas).

De plus, selon lui, le fait que chaque partie soit chronométrée crée une urgence et une tension qui court-circuitent parfois les réflexions des élèves, d'autant plus qu'ils s'exposent devant la classe. À ce propos, il souligne que la gestion des informations à l'écran (l'organisation du plan de travail, par exemple) est loin d'être évidente : certains élèves ont éprouvé des difficultés à repérer et à traiter celles dont ils avaient besoin pour répondre aux exigences posées par le jeu. Parfois, les réponses aléatoires qu'ils finissaient par donner frustraient la classe, qui n'était pas toujours d'accord avec les décisions prises. Et comme le jeu aborde un sujet brûlant, il n'était pas rare que les discussions s'enflamment. Des élèves ont d'ailleurs préféré ne pas jouer et observer leurs camarades : ils craignaient que les conséquences de leurs choix dans le jeu soient attribuées à leurs talents de joueurs ou à leurs systèmes de pensée (ou inversement).

L'enseignant souligne qu'un point fort de l'activité – et qui découle du jeu – consiste à brouiller les repères entre le jeu et la réalité sociale des élèves : certains se voyaient reprocher leurs décisions tandis qu'ils souhaitaient « simplement » expérimenter des choix différents pour découvrir leurs effets dans le jeu. Les élèves avaient donc tendance à très vite associer les décisions

---

[270] Il s'agit d'ailleurs d'une thématique que j'ai abordée dans une séance du séminaire doctoral du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS), à l'Université de Louvain-la-Neuve. Elle intégrait un module de trois présentations à ma charge, la première étant dédiée aux liens entre jeux vidéo et mémoire culturelle, la seconde à une approche rhétorique du *game design* et la troisième au *theorycrafting*.

de leurs camarades à une « vraie » prise de position, ce qui n'était pas toujours le cas. Il note que le cours où est organisée l'activité a sans doute un effet là-dessus puisqu'il s'agit d'un espace où, justement, les élèves apprennent à construire et à exprimer une opinion sur le monde. Cet intérêt a, selon lui, transcendé celui de se cantonner à l'étude de la dissonance cognitive car il a marqué l'occasion de réfléchir au caractère poreux de la frontière qui sépare la réalité de la fiction.

De l'avis de l'enseignant, c'est donc une activité à organiser quand les élèves ont appris à se connaître : il ne serait pas idéal, d'après lui, de la proposer en début d'année. Il précise que l'activité se destine ici à des élèves plus matures, qui ont déjà des idéaux et un certain sens de la révolte. Sur base de ces discussions, l'étape 4 a été ajoutée après cette itération pour permettre un moment de décentration et inviter les élèves à expérimenter des rôles qui s'éloignent parfois de leurs convictions. Il faut, de son point de vue, ménager un moment d' « atterrissage » car l'activité est émotionnellement, philosophiquement et même physiquement éprouvante. Ce moment pourrait se traduire, d'une part, par une réflexion sur les éléments qui ont généré le conflit et sur ceux qui permettent (ou permettront) de le résoudre ; d'autre part, par une activité plus légère et qui soude à nouveau le groupe-classe, afin qu'aucun élève ne se sente mal à l'aise en quittant le cours.

FLOWER

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *Flower*.

Une collègue qui enseigne le français a accepté d'héberger une activité d'éducation aux jeux vidéo dans une classe de 4è année (filière professionnelle). L'école, qui organise chaque année un parcours thématique auquel doit se rattacher l'équipe éducative, promouvait pour cette édition le thème de l'écologie dans les villes. C'est donc ensemble que nous avons sélectionné le jeu *Flower*, que je lui ai d'ailleurs fait découvrir en intégralité et dont nous avons discuté en jouant. Âgée de 31 ans, elle est passionnée par les animaux et l'œnologie. Elle regarde souvent son compagnon jouer et participe volontiers à ses périples vidéoludiques en prenant parfois la manette. Récemment, ils viennent de terminer *Detroit : Become Human* et *Until Dawn*, qu'elle a beaucoup appréciés. Toutefois, elle ne joue jamais seule. Elle adore les jeux de société (surtout de coopération), qu'elle ne manque d'ailleurs jamais de proposer aux amis qui viennent manger chez eux.

Dans sa première itération, l'activité consistait essentiellement à amener les élèves à reformuler par écrit le récit du jeu. L'idée était de mettre « en mots » ce

que le jeu racontait par les images et par les sons. L'enseignante explique, à ce propos, que l'activité est très facile à mettre en place en classe et qu'elle permet de travailler la compréhension globale d'un récit sans la barrière du texte (elle est régulièrement confrontée à des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ou qui ne savent pas bien lire). Si les élèves ne semblaient pas apprécier le jeu au départ (d'après eux, il manquait d'action et le fait de jouer un pétale de fleur était loin de les enchanter), elle précise que quand ils ont commencé à comprendre le propos, ils ont souhaité poursuivre le voyage et savoir ce qui allait se passer. L'enseignante partage son impression que l'activité a conduit ses élèves à apprendre à apprécier un jeu, plutôt qu'à apprendre à interpréter un jeu. D'après elle, les jeunes ne prennent pas suffisamment le temps de questionner ce qu'ils regardent à la télévision, sur leurs téléphones ou ce à quoi ils jouent : ils « subissent » les médias plutôt qu'ils ne se les approprient. Elle est particulièrement satisfaite d'avoir pu leur montrer qu'un jeu vidéo pouvait lui aussi raconter une histoire sans forcément passer par des « ingrédients » classiques comme les dialogues, l'action à foison, une romance conventionnelle, etc. Néanmoins, elle avoue qu'il s'agit là d'un exercice compliqué et qu'il lui a souvent fallu poser des questions très précises pour que les élèves parviennent à construire des significations en jouant. Selon elle, c'est un réflexe loin d'être intuitif et que cette activité ne suffit pas à asseoir. De son avis, il manquait des étapes qui fractionnent la réflexion car même si le propos du jeu semble clair, il est loin d'être facilement accessible pour des jeunes en difficulté et/ou qui ne sont pas familiers à ce type de « narration vidéoludique ». Malgré cette réserve, l'enseignante précise que le fait de terminer ensemble le jeu, d'arriver au bout de l'aventure, même si elle est courte, a apporté à la classe un sentiment d'accomplissement. La métaphore systémique du jeu n'a pas été envisagée : d'une part, au moment de cette itération, l'outil n'avait pas encore été élaboré ; d'autre part, l'activité se cantonnait à la dimension narrative du jeu sans vraiment explorer sa portée argumentative.

Réitérée en 2è année commune dans une autre école, l'activité a été légèrement adaptée et enrichie pour prolonger un parcours en français sur la fable, notamment en vue de faire dialoguer ces deux niveaux de lecture (narratif et argumentatif). C'est une enseignante de 23 ans, rencontrée dans le cadre d'une formation, qui l'a animée. C'était pour elle l'occasion de sortir d'un manuel imposé qui ne lui plait pas trop. Elle aime beaucoup les jeux vidéo et joue régulièrement à la *Nintendo Switch* qu'elle a achetée avec son compagnon (ils viennent d'emménager). Ses jeux préférés sont *Stardew Valley* et *Spyro Reignited Trilogy* qu'elle a reçu de son papa (qui l'a initiée aux jeux vidéo), en souvenir des parties qu'ils partageaient ensemble lorsqu'elle était petite. Elle joue principalement en mode « portable » quand son compagnon prend possession de la télévision (pour jouer ou regarder une émission qu'elle n'aime pas). Elle fait aussi du dessin et aimerait ouvrir un salon de tatouage (elle suit

d'ailleurs une formation en gestion en cours du soir) avec son cousin, qui est reconnu dans le milieu.

La progression de l'activité, qui s'adresse à de plus jeunes élèves, a été retravaillée afin que l'enseignante puisse les accompagner dans leur parcours d'interprétation, sans toutefois conduire ce dernier. Le découpage par niveaux et en deux axes (les agirs ludiques et les éléments contextuels) a d'ailleurs permis de profiter du jeu (au moment où un élève jouait) et de le questionner (lors des moments de pause) et ce, au fur et à mesure que le contenu du jeu se densifiait, tant au niveau des agirs ludiques que de leurs éléments contextuels. Selon elle, le travail collectif a été à cet effet très stimulant car il est régulièrement arrivé qu'une piste de réflexion, d'abord proposée par un élève, circule d'un camarade à l'autre pour finir par constituer une analyse pertinente et polyphonique. L'enseignante précise d'ailleurs que les élèves ont apporté des idées auxquelles elle n'avait pas pensé et qui se sont avérées tout aussi pertinentes (notamment les terrasses fleuries que nous avons ajoutées à la documentation). D'après elle, la reformulation du récit à l'aide du schéma narratif permet, en fin de séquence, de mettre en perspective l'histoire du jeu à travers les actions du joueur et de lier le geste au message, ce qui représente une force du médium. Elle souligne également que le fait d'observer les changements progressifs dans le menu des niveaux a amené les élèves à traquer les détails du jeu, à côté desquels ils seraient passés si leur attention n'avait pas été sollicitée. Selon elle, *Flower*, en tant que jeu plutôt contemplatif, offre une opportunité de varier les habitudes de consommation des jeunes qui ont souvent tendance à procéder par « zapping ». De son avis, la brièveté du jeu se prête particulièrement bien à l'exercice car elle permet, peut-être paradoxalement, de prendre le temps de l'explorer et de s'y attarder sans que l'audience ne soit noyée sous un flux abondant d'informations. Les élèves ont d'ailleurs trouvé le jeu très reposant, bien qu'ils semblent avoir pris plus de plaisir à en décoder les significations qu'à y jouer, peut-être parce qu'il s'éloigne de leurs représentations habituelles du jeu vidéo.

L'étape 4 a été enrichie à la suite du retour des évaluateurs : certains ont suggéré de prolonger l'activité en amenant les élèves à réfléchir à la manière dont les agirs ludiques dans le jeu pourraient se traduire en actions concrètes dans leur quotidien. C'est une piste particulièrement intéressante car elle permet d'étendre la dimension culturelle du jeu en l'intégrant dans une réflexion concrète sur leur propre environnement. Pour cette raison, nous avons préféré l'intégrer dans l'activité plutôt que la proposer en prolongement.

PYRE

Avant de poursuivre la lecture, il est conseillé de prendre connaissance, dans le second volume de cette thèse, de la proposition d'activité autour du jeu *Pyre*.

La première itération de l'activité autour de *Pyre* a été animée par une enseignante en français. Joueuse occasionnelle de 41 ans, elle partage une bibliothèque *Steam* avec son filleul qui lui fait régulièrement découvrir des jeux (son défi consiste d'ailleurs à lui trouver des titres qu'elle va adorer à coup sûr). Elle aime beaucoup les jeux narratifs et a été marquée par *Limbo* et *To the Moon*. Mariée, sans enfant et plutôt casanière, elle lit énormément. Elle passe beaucoup de temps à créer ses cours et aime utiliser les nouvelles technologies. Elle a récemment remporté un appel à projets pour équiper sa classe en tablettes numériques et en matériel audiovisuel, ce qui l'a motivée à adapter ses séquences. Nous avions déjà collaboré une première fois sur un prototype d'activité liée au jeu *Inside*, afin d'introduire le thème de la science-fiction. Toutefois, nous avons fini par abandonner ce projet car la direction que nous avions prise sombrait trop dans le paradigme de l'éducation par les jeux vidéo, notamment parce que le scénario pédagogique forçait une approche du jeu qui visait à extraire les caractéristiques du genre, plutôt qu'à approcher la manière dont l'esthétique de ce dernier y était mise en jeu. Nous avons dès lors décidé de travailler autour de *Pyre*, que je venais de terminer. C'est un jeu qui m'a beaucoup marqué pour ses emprunts à la *Divine Comédie* de Dante. Après qu'elle y a joué, nous avons commencé à travailler sur l'activité. Ses connaissances de l'œuvre italienne et le croisement de nos références ont largement nourri la documentation et l'analyse du jeu.

Dans sa première itération, l'activité, destinée à des élèves de 5è secondaire générale, consistait à jouer au prologue du jeu : dans un premier temps, tandis qu'un élève était aux commandes, la classe a dû compléter un tableau d'observation construit à partir du modèle de Frasca (2003) et de Djaouti *et al.* (2008). Il s'agissait alors de noter des éléments liés à la jouabilité, aux objectifs, au méta-jeu et au cosmos, à la manière du prototype pédagogique construit autour de *My Memory of Us*. Dans un deuxième temps, les élèves ont reçu un portefeuille de lecture avec des extraits de la *Divine Comédie* de Dante. Ils devaient alors utiliser ces documents pour repérer dans le jeu, à partir de leurs notes, les références au texte-source. Pour la mise en commun, l'enseignante a relancé le prologue (un autre élève a pris la manette en main) et les élèves ont dû, au fur et à mesure du jeu, partager leurs hypothèses. Les discussions ont toutefois davantage gravité autour de la *Divine Comédie* plutôt que sur la manière sont certains de ses référents étaient remédiés dans le jeu. En cause, le fait de devoir compléter un tableau d'observation dans la tâche initiale a sans doute abâtardi le rapport au jeu : entravés par des allers-retours entre le jeu et le tableau, les élèves n'ont pas pu profiter du contenu du titre. En effet, sa

narration passe essentiellement par le texte, dont ils ont manqué des fragments, et par le visuel, duquel leur attention a été détournée. L'enseignante a donc dû elle-même ménager des pauses à certains moments du jeu pour forcer le repérage des remédiations que nous avions anticipées. Finalement, *Pyre* a été peu interrogé en tant qu'objet culturel spécifique, notamment parce que le jouer-explorer a été sous-représenté et supplanté par le jouer-rechercher qui a scolarisé le jeu. Ce dernier est alors plutôt devenu un prétexte pour étudier l'œuvre de Dante. Par ailleurs, cette œuvre littéraire est particulièrement difficile à appréhender pour un public non averti : sa complexité constitue donc un obstacle supplémentaire au repérage de sa remédiation.

L'enseignante a souhaité améliorer cette activité et nous avons donc poursuivi notre collaboration pour la proposer, quelques mois plus tard, à une autre classe de 5è année générale. La version présentée dans le recueil montre que nous avons tenté, cette fois-ci, de valoriser le jouer-explorer au cours des deux premières étapes du script pédagogique. De même, l'élargissement de l'écologie médiatique autour du thème des enfers (en proposant d'intégrer par exemple un manga, une série ou un roman) a permis, d'une part, de donner moins de poids au texte de Dante dans les conditions d'accès à l'interprétation du jeu ; d'autre part, de convoquer les références des adolescents. Par ailleurs, l'étape 4 propose désormais d'accompagner la lecture d'extraits de la *Divine Comédie* afin de donner aux élèves des repères qu'ils vont pouvoir ensuite mobiliser dans l'exploration du jeu.

Pour l'enseignante, cette activité a été l'occasion de donner du sens à l'étude d'œuvres littéraires du patrimoine classique. Selon elle, les nouvelles connaissances construites dans le cadre de cette séquence ont permis aux élèves d'accéder à de nouveaux niveaux de lecture du jeu. Lors du rejeu du prologue, ils ont d'ailleurs repéré en autonomie de nombreuses références, tant dans les agirs ludiques que dans leurs éléments contextuels. À ce propos, le fait qu'une même activité (l'exploration du prologue) soit vécue selon deux modalités différentes (d'abord selon le modèle du jouer-explorer, puis en mode jouer-rechercher) a donné à l'enseignante l'occasion d'observer les changements suscités par l'intervention pédagogique. Elle note ainsi que le rapport au jeu était différent dans le sens où l'observation semblait moins « passive » : les élèves ne « subissaient » plus autant le jeu (qui peut engouer et donner une impression de lenteur de par la masse de texte diffusé) et réagissaient au rythme des références qu'ils repéraient.

Néanmoins, elle précise que les réalignements plus complexes (comme ceux de la Trinité et du contrapasso) n'ont pas été identifiés, sans doute parce qu'ils requièrent un bagage littéraire plus conséquent qui dépasse ici le niveau attendu. Toutefois, elle raconte qu'elle n'a pas pu résister au fait de compléter le travail effectué par les élèves avec les références qu'elle avait trouvées

personnellement. Par ailleurs, toujours d'après elle, des activités autour de jeux comme *Pyre* (mais c'est un travail que l'on pourrait également effectuer autour de séries, de films, de romans, etc.) sont autant d'occasions de sensibiliser les élèves au fait que les œuvres du passé continuent à vivre et à inspirer celles du présent. Elle a particulièrement apprécié que l'interprétation du jeu ait permis de faire reformuler aux élèves des fragments de la *Divine Comédie*. Pour elle, être capable de repérer de telles références à des œuvres littéraires, qui constituent toujours aujourd'hui un réservoir inépuisable d'inspiration, est tout aussi important, voire davantage, que de pouvoir les interpréter. L'enseignante regrette toutefois que la longueur du jeu l'empêche de prendre le temps de l'étudier dans son intégralité en classe, surtout que la suite de l'aventure étend son univers narratif à d'autres emprunts culturels (notamment à des œuvres dystopiques), qui auraient été tout aussi passionnants à étudier.

DISCUSSION, PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES

♫ Child of Light – Off to Sleep

DES VARIABLES POUR PROFILER UNE PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

Comme je l'ai présenté dans l'appareil méthodologique, l'un des objectifs de la RDE consiste à identifier une série de variables sur lesquelles un praticien peut exercer un contrôle pour personnaliser *sa* pratique d'éducation aux jeux vidéo. Les différentes itérations des activités décrites précédemment en ont fait émerger une série.

Le choix de l'angle disciplinaire est fondamentalement orientant : il implique des points de saisie (essentiellement des ressources des domaines disciplinaires et des prescrits de leurs programmes curriculaires) que les professionnels mobilisent pour appréhender les jeux à intégrer dans leurs pratiques. Si ce choix réduit forcément le spectre à travers lequel un jeu sera traité à travers l'activité scriptée, il circonscrit un ou plusieurs aspects de l'œuvre en vue de mieux les éclairer. L'équilibrage de la balance peut néanmoins passer par une approche interdisciplinaire qui varie et concilie plusieurs angles disciplinaires, appelant de nouvelles clés matricielles (relais autobiographique, pseudomorphose, réalignement architextuel, etc.) à mobiliser.

Cependant, le nombre de clés à mobiliser affecte la difficulté de l'activité : plus il y a de clés, plus la quantité d'éléments du jeu à observer et à traiter augmente, ce qui appelle un engagement cognitif dans le jeu et dans la tâche proposée plus élevé. À ce sujet, dans les itérations proposées, la métaphore systémique a été la clé la plus difficile à comprendre et à mobiliser par les élèves. En revanche,

les interactions entre les élèves semblent facilitées par la variété des clés mises à leur disposition puisque celles-ci offrent davantage de points de saisie à partir desquels construire, partager et négocier des hypothèses, en vue d'élaborer un discours autour des jeux explorés.

La place de l'activité d'éducation aux jeux vidéo dans un parcours pédagogique plus global est un paramètre à ne pas négliger. Comme l'a montré l'exemple du scénario autour de *Slender Man : The Eight Pages*, le fait que le script prolonge un parcours sur les légendes urbaines et la figure de Slender Man a permis aux élèves, lors de l'activité, de mobiliser leurs connaissances antérieures dans leur rapport au jeu. En prolongement de l'activité autour de *Brothers : A Tale Of Two Sons*, les élèves ont été invités à dégager les caractéristiques du lyrisme romantique à partir de leur expérience du jeu. Quant à l'activité qui intègre le jeu *Pyre*, l'étude de la *Divine Comédie* a été encastrée dans le script afin de dévoiler, dans l'*in vivo* de l'expérience des élèves, certaines sous-couches narratives du jeu. Ces trois cas, qui relèvent de positionnements différents, font varier le rôle du capital vidéoludique des élèves : dans le premier, le capital est préalablement nourri pour que les élèves puissent mobiliser leurs connaissances en vue d'appréhender certains aspects du jeu ; dans le second, le capital vidéoludique alimenté par l'expérience de jeu est convoqué pour formaliser des savoirs ; dans le troisième, le capital vidéoludique est approvisionné au cours du jeu, en vue d'agir « en direct » sur le rapport au jeu.

Dans le même ordre d'idée, la configuration du jouer-explorer et du jouer-rechercher, ainsi que leur imbrication, influencent le rapport des élèves au jeu durant l'activité et, plus particulièrement, leur parcours d'interprétation. Le fait de commencer une activité par la voie du jouer-rechercher signalise d'emblée le parcours d'interprétation des élèves, qui se charpente alors à travers un repérage d'informations proposées par le médiateur. En débutant par le jouer-explorer, un espace est ménagé pour que les élèves construisent d'abord des hypothèses sur base de leurs ressources initiales et de leur expérience du jeu. Surreprésenter le jouer-rechercher risque de trop scolariser le jeu (l'activité sombre alors vers l'éducation par les jeux vidéo) tandis que la surreprésentation du jouer-explorer risque de réduire le potentiel éducatif de l'activité (entravant alors l'éducation *aux* jeux vidéo). Le meilleur équilibrage qu'il nous ait été donné d'expérimenter consiste à commencer l'activité par une phase de jouer-explorer (au cours de laquelle les élèves élaborent leurs hypothèses de départ), de la faire suivre par une phase de jouer-rechercher (qui marque une intervention pédagogique en vue de réguler les hypothèses des élèves à travers la mobilisation des clés matricielles) et de terminer par une nouvelle phase de jouer-explorer (pendant laquelle les élèves exploitent et mettent à l'épreuve les nouveaux outils dont ils disposent).

Les modalités du travail collectif dans ces configurations influencent aussi la manière dont les élèves vont construire leurs parcours d'interprétation. Parmi celles qui ont été présentées dans les activités du recueil, il semble que les interactions entre les élèves sont plus fécondes quand le travail collectif est précédé d'un travail individuel, comme un exercice d'écriture inspiré des styles de Bruckman et Zagal (2007). Autrement dit, les activités paraissent plus stimulantes quand le parcours d'interprétation collectif (en cours d'élaboration) d'un groupe mutualise et confronte les parcours préalablement construits des membres qui le constituent. Cette configuration augmente la qualité du conflit sociocognitif et la variété des aspects du jeu vidéo qui y sont traités, notamment quand les styles réflexifs – vue d'ensemble, narration, analyse comparative, plan/hypothèse, expérience, mise en lumière – varient. De plus, elle permet potentiellement à certains élèves de convoquer leurs capitaux vidéoludiques et de les mobiliser dans l'activité proposée.

Cela dit, pour toutes les activités, chaque nouvelle itération a été l'occasion de structurer davantage les apprentissages et les enseignements, en décortiquant les tâches complexes en sous-activités (ce qui se traduit par un nombre plus important d'étapes dans chaque script). En effet, il est vite apparu que les élèves avaient besoin d'une progression davantage séquencée pour diminuer leur charge cognitive et développer des stratégies d'observation, d'analyse et d'interprétation à appliquer aux – et autour des – jeux explorés. De même, si les activités sont restées fortement centrées sur l'apprenant, les réajustements des étapes en mode « jouer-rechercher » ont conduit à l'intégration d'interventions plus marquées de la part du médiateur, afin d'amener les élèves à construire et exploiter les méthodologies spécifiques aux clés matricielles mobilisées (en structurant les savoirs qu'elles impliquent et, surtout, en les articulant[271]). Les conditions d'appropriation et de mise en œuvre de ces méthodologies varient toutefois d'un jeu à l'autre et selon les activités, puisque les situations dans lesquelles se trouvent les élèves sont toujours différentes et impliquent, à chaque fois, de nécessaires (ré)actualisations et (ré)organisations de leurs ressources et de celles mises à leur disposition.

Le choix du public et la prise en compte de ses spécificités influencent également la pratique. Bien que les activités d'éducation aux jeux vidéo scriptées dans le recueil puissent être adaptées, la progression de chacune donne un aperçu de ce qu'il est possible de faire à chaque niveau du secondaire. Le tableau ci-dessous en propose une répartition.

---

[271] Les savoirs ne sont toutefois pas intrinsèques aux clés. Ce sont les clés qui appellent certains savoirs utiles pour la réalisation des tâches proposées (comme l'ont montré, par exemple, les activités autour de *Pyre* et de *Brothers : A Tale Of Two Sons*). La manière de mobiliser chaque clé et l'articulation des ressources à penser à cet égard sont donc profondément situées dans l'activité pensée par l'enseignant et aux composantes de cette dernière (le jeu intégré, les spécificités du public, le parcours global dans lequel l'activité s'inscrit, etc.).

NIVEAUX	EXEMPLES D'ACTIVITÉS
1re C	*Keep talking and nobody explodes*
2è C	*Flower*
3è G/TQ/P	*My Memory of Us* et *Slender Man : The Eight Pages*
4è G/TQ/P	*Brothers : A Tale of Two Sons*
5è G/TQ/P	*Pyre*
6è G/TQ/P	*Papers, Please !*

Tableau 13 - Répartition des activités d'éducation aux jeux vidéo par niveaux.

Plutôt que de tendre à l'exhaustivité aux moments où il est organisé, le travail effectué autour de la littératie vidéoludique semble avoir tout intérêt à s'étaler au fil du cursus des élèves. En effet, comme le montrent les activités présentées dans le recueil, certaines macro-activités nécessitent des prérequis et/ou impliquent des tâches complexes qui sont autant d'occasions de les imbriquer dans une variété de cours, à des degrés différents (par exemple, le réalignement architextuel sous-tend la connaissance d'une œuvre-source réactualisée dans le jeu investi). À ce titre, l'interdisciplinarité et la logique spiralaire[272] représentent potentiellement d'excellents principes pour amener les élèves à traverser progressivement plusieurs dimensions de la littératie vidéoludique.

Par ailleurs, la progression dans la matrice de la littératie vidéoludique (et donc l'articulation des macro-activités) semble également prédisposer le parcours d'interprétation des élèves. Par exemple, le retour de l'activité organisée autour de *Papers, Please !* suggère que les élèves raccrochent plus facilement leur expérience du jeu à d'autres expériences (médiatiques, personnelles, culturelles, etc.) lorsque l'activité les fait progresser de la dimension systémique vers la dimension culturelle de la matrice. En revanche, la mobilisation de certaines clés est facilitée, surtout dans le jouer-rechercher, quand la progression glisse de la dimension culturelle vers la dimension systémique (ce qu'a révélé l'activité autour de *Pyre*).

Comme en témoigne le travail itératif mené dans le cadre de cette recherche design en éducation, une activité d'éducation aux jeux vidéo réussit rarement du premier coup à atteindre les objectifs attendus. Le caractère expérimental de la démarche contribue sans doute à la fragilité des « premières fois » mais celles-ci sont autant d'occasions de faire maturer la pratique, d'identifier des prérequis, de réfléchir à des activités intermédiaires et à des prolongements, de modifier les configurations pédagogiques du jouer-explorer et du jouer-rechercher, etc. De plus, ces activités reposent essentiellement sur les expériences que les élèves y vivent : chaque itération correspond donc potentiellement à une

[272] La logique spiralaire implique qu'un apprentissage effectué à un certain niveau soit mobilisé et étendu à un niveau supérieur.

nouvelle occasion de polir l'activité. La qualité de cette dernière est donc en partie tributaire du nombre de ses itérations.

Ces éléments peuvent être croisés avec les forces et les faiblesses épinglées par les évaluateurs. Ainsi, le caractère (socio)constructiviste des activités a été particulièrement apprécié. En effet, l'essentiel des propositions se nourrit des ressources apportées ou construites par les élèves et assure en permanence des moments d'échange, de discussion, de débat, de négociation, qui permettent de socialiser les apprentissages.

Parmi les autres forces épinglées, des enseignants et des évaluateurs ont apprécié la place accordée dans les activités au souci d'amener les élèves à régulièrement s'exprimer, à émettre et à réviser des hypothèses, à justifier une opinion, à s'interroger et à douter. Ce sont là des compétences transversales que l'éducation aux jeux vidéo mobilise au service des activités, plutôt que d'imposer une façon unilatérale et universelle d'envisager les œuvres vidéoludiques. Toutefois, certains manifestent une crainte en ce qui concerne les enseignants peu avertis à la culture vidéoludique. En effet, le primat de ces compétences peut poser un problème dans la mesure où le contrôle de l'enseignant sur les contenus qui circulent est amoindri : dès lors, sans connaissance approfondie du domaine du jeu vidéo, il peut lui être difficile d'évaluer la pertinence des interventions des élèves et de réguler ces dernières. Malgré tout, la documentation fournie dans le recueil assure déjà des bases solides pour se familiariser avec les jeux proposés. En outre, si certaines activités du recueil mobilisent des titres populaires comme *Slender Man : The Eight Pages*, d'autres proposent aux élèves de découvrir des jeux auxquels ils n'auraient pas forcément joué de leur propre initiative. Un évaluateur a également souligné l'intérêt de faire découvrir aux élèves des *gameplays* inédits, comme celui de *Brothers : A Tale Of Two Sons*, qui peuvent bousculer les habitudes vidéoludiques de certains élèves joueurs.

Certains répondants ont souligné la plasticité des présentations des activités : loin d'être rigides, elles accordent une place importante à la liberté de l'enseignant (et à ses propres ressources) et offrent de nombreuses prises qui en facilitent l'appropriation. Trois évaluateurs regrettent toutefois que les activités présentées ne soient pas « clé sur porte » : selon eux, elles semblent impossibles à mettre en œuvre sans un minimum de travail préalable d'appropriation de la part de l'enseignant. Il s'agit toutefois là d'un choix méthodologique assumé car la pratique d'éducation aux jeux vidéo, pour des raisons expliquées précédemment, implique justement, à mon sens, un certain niveau d'engagement de la part de l'enseignant qui la met en œuvre.

Globalement, les enseignants qui se sont sentis les plus à l'aise dans les activités mises en œuvre sur le terrain sont ceux qui se sont engagés activement

dans la préparation de l'activité (et plus spécifiquement dans l'analyse et la documentation), même s'ils n'ont pas beaucoup d'expérience en matière de jeux vidéo. Une enseignante a, à ce propos, expliqué que bien qu'elle ne soit pas joueuse, le fait de pouvoir « décortiquer » à ce point un jeu et d'amener les élèves à appréhender autrement le médium lui a donné envie de se lancer dans d'autres titres et expériences pédagogiques du même genre. Par ailleurs, un autre enseignant, joueur en ce qui le concerne, a expliqué que, finalement, ce n'est pas parce qu'on joue qu'on sait ce qu'*est* ou ce que *peut être* un jeu vidéo. Le paradigme de l'éducation aux jeux vidéo, pour ceux qui s'en saisissent, pourrait dès lors profondément modifier leur propre rapport aux jeux, mais c'est là une hypothèse que j'avance avec réserve puisqu'elle n'est pas, dans les limites de cette recherche en tout cas, vérifiable.

La progression de la recherche – notamment dans son élaboration théorique – a largement contribué à la réfection des activités, notamment en mettant à notre disposition de nouveaux outils qui guident l'exploration des jeux, facilitent leur analyse et structurent leur documentation. Plus particulièrement, les clés matricielles ont fourni des méthodologies particulières pour circuler dans les univers vidéoludiques appréhendés et, en même temps, réfléchir aux possibles médiations qui peuvent soutenir l'identification, l'interprétation, voire la mise en œuvre d'une variété de processus de médiatisation. En outre, la précision des objectifs généraux de la pratique d'éducation aux jeux vidéo et des macro-activités de la littératie vidéoludique ont permis de composer un cadre de travail cohérent et structurant pour les dernières itérations, facilitant alors le travail de conception et de régulation pédagogiques.

La richesse et la variété des activités déclinées doivent aussi beaucoup à la posture du praticien-chercheur assumée dans le cadre de cette recherche. En effet, elle a été l'occasion de travailler en étroite collaboration avec des acteurs de terrain et de croiser nos expériences professionnelles. Chaque rencontre a ainsi nourri une série d'idées pour étendre le potentiel pédagogique de l'éducation aux jeux vidéo. Néanmoins, un tel travail de terrain n'est pas toujours des plus confortables, surtout lorsqu'il est mis à mal par un contexte qui nous rend impuissants à certains moments (dans mon cas, celui de la crise sanitaire liée à la COVID-19). De plus, le matériel a parfois causé des soucis : par exemple, dans certaines écoles, des conflits de connectique entre le tableau blanc interactif et la Playstation 4 ont entraîné des soucis de son, ce qui a nécessité de changer de local (engendrant perte de temps et désorganisation de l'espace). De même, bien que peu gourmand en ressources, le jeu *Papers, Please !* n'a pas pu être lancé sur certaines machines parce que son régime graphique n'était pas pris en charge par le système. Il est également arrivé que la batterie de la manette d'une console ne soit pas suffisamment rechargée, ou que le câble du téléviseur manque dans une classe où une animation avait lieu. Bien sûr, ces problèmes font partie du lot quotidien des professionnels et permettent d'en

apprivoiser les solutions. Ils constituent toutefois des obstacles au bon déroulement des activités – qui restent tributaires d'un environnement numérique fonctionnel – et doivent, dès lors, être anticipés. Il pourrait, à ce propos, s'avérer intéressant, dans une éventuelle réécriture du recueil d'activités (en vue d'une plus large diffusion et d'une vulgarisation des concepts, par exemple), d'intégrer une banque de dépannage et un guide de bonnes pratiques pour prévenir les mauvaises surprises.

À la lumière des échanges avec les différents partenaires de cette recherche et pour poursuivre la discussion sur les prolongements et les perspectives du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, quatre axes peuvent à présent être déroulés : l'intérêt des jeux vidéo à l'école et des outils construits pour le secteur de la formation aux jeux vidéo, les liens possibles avec d'autres formes médiatiques et la formation des professionnels de l'éducation.

DES JEUX VIDÉO À L'ÉCOLE ?

Tout au long de ce texte, j'ai déjà mentionné une série de raisons qui justifient, selon moi, l'intérêt de proposer des activités d'éducation aux jeux vidéo en contexte scolaire. J'ai souligné, par exemple, le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'amenuisement de l'analphabétisme procédural des jeunes (Mateas, 2005), lequel entrave leurs capacités à saisir et à traiter les langages des jeux vidéo et les significations circulant dans les mondes et les expériences qu'ils façonnent. J'ai également discuté des prises (Chateauraynaud et Bessy, 1995) qu'elles permettent de construire, notamment pour amener les publics à dépasser les discours naïfs et technocentristes qui entourent le jeu vidéo (Bourgonjon, 2014) ou pour augmenter leur pouvoir d'intervention dans les mondes vidéoludiques qu'ils explorent. J'ai aussi mentionné l'occasion de déconstruire les représentations dominantes dans les jeux vidéo à travers un éveil aux questions liées au racisme, à l'hétéronormativité et à la misogynie, puisque le médium vidéoludique joue aujourd'hui un rôle fondamental dans les questions de justice sociale.

La proposition d'amener le jeu vidéo en classe n'a, en revanche, rien de nouveau. Ce dernier a déjà franchi les murs de l'école depuis plusieurs années maintenant et son histoire l'enracine d'ailleurs dans le milieu universitaire dès les années 1960. Cependant, comme nous l'avons expliqué, ses utilisations se bornent souvent, aujourd'hui, à un régime d'instrumentalisation qui efface la quintessence du jeu et adapte les propriétés de ce dernier au service des savoirs visés. Or, les analyses proposées pour construire les clés matricielles de la littératie vidéoludiques et les scénarios présentés précédemment montrent bien que le jeu vidéo ne peut être réduit à un outil qui permet de vulgariser des connaissances. Il est, à ce propos, nécessaire de déconstruire la croyance que

le jeu vidéo, en tant qu'objet populaire réputé plus accessible, puisse naturellement initier les élèves à un répertoire « savant » par son intermédiaire. En effet, les propositions pédagogiques que nous avons explorées dans la section précédente montrent bien que le jeu vidéo est loin d'être un médium accessible et qu'il peut s'avérer résistant. Je crois ainsi que l'école a un rôle à jouer dans les ressources qui peuvent être mises à la disposition des jeunes pour les aider à percer cette résistance. Si l'on reprend l'image des « prises » (Chateauraynaud et Bessy, 1995) – des moyens d'expérimenter les objets, aussi bien par le corps que par les informations qui y circulent et qui doivent être déchiffrées par les individus –, ces dernières impliquent un « savoir prendre » qui relève de l'activité de l'élève mais que la pratique pédagogique de l'enseignant peut justement accompagner. C'est sur cette logique qu'ont été conçues les activités d'éducation aux jeux vidéo présentées dans cette thèse : les savoirs enseignés ne sont plus la destination directe de l'utilisation des jeux vidéo mais deviennent des prises et des ressources à expérimenter pour *vivre* les jeux. La place du jeu vidéo à l'école prend ainsi aussi son sens dans ce que cette dernière peut apporter aux rapports que les publics entretiennent avec lui.

En marge de l'argument de l'accessibilité, j'aimerais citer ceux de la complémentarité et de l'authenticité, qui me paraissent fondamentaux dans un contexte de mutation sociétale que connait, en profondeur, notre paysage scolaire. La réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence envisage fort peu (dans les référentiels provisoires qui émergent, en tout cas) les formes médiatiques contemporaines que les jeunes manipulent aujourd'hui – en ce compris les jeux vidéo – et les pratiques qui leur sont liées. On pourrait croire un tel chantier périlleux, voire impossible à ratisser, tant il est vaste et sujet à des évolutions fulgurantes. Toutefois, les scénarios élaborés autour des jeux proposés dans cette thèse l'ont montré : les œuvres vidéoludiques fonctionnent en réseau avec une variété de formes médiatiques, anciennes et récentes, qu'elles vivifient, de la plus simple évocation à des emprunts complexes. Entre elles existe une multitude de connexions qui mettent en relation des thèmes, des discours, des techniques, etc. Ce faisant, éduquer aux jeux vidéo, c'est aussi potentiellement éduquer et éveiller à une plus large constellation de médias avec lesquels ils entrent en résonance. Louvain-la-Neuve accueillera d'ailleurs, durant l'été 2021, une exposition du photographe liégeois Smithfield qui pratique de la photographie vidéoludique, laquelle consiste à prendre et à travailler des photos au sein des jeux vidéo. Dès lors, le jeu vidéo – bien choisi et bien réfléchi – me parait être un objet de choix pour amener les élèves à naviguer dans un flux d'œuvres médiatiques qui, loin d'isoler chaque entité, montre comment les médias se rencontrent, se pénètrent, se réinventent, se confondent, etc., sans les défigurer. L'éducation aux jeux vidéo est donc un moyen de faire de l'éducation aux médias et de donner sens à une variété de contenus pédagogiques, dont la connaissance et la maitrise infléchissent les expériences que l'on peut vivre à travers eux.

Par ailleurs, construire et explorer de telles propositions pédagogiques représentent une occasion de se détacher des discours protectionnistes qui encadrent le jeu vidéo, pour s'intéresser vraiment à ce qu'il est et au rôle que l'école peut jouer dans le rapport que les jeunes entretiennent avec lui. À ce titre, l'intérêt de construire un design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo a permis de travailler « de l'intérieur », à même le terrain, en posant des jalons qui facilitent l'appropriation, voire le changement de pratiques. C'est notamment pour cette raison que cette recherche s'est particulièrement intéressée au design plutôt qu'à l'expérience des enseignants et des élèves : il a été davantage question de construire et de montrer des possibles, de fabriquer des outils, pour ensuite tenter de créer l'adhésion. Néanmoins, ce travail n'a pas évidé les réalités des acteurs de terrain : bien au contraire, il s'en nourrit depuis le début. En effet, en tant que praticien-chercheur, j'étais déjà riche, au moment d'entamer cette recherche, d'une connaissance des mondes sociaux des élèves, sans laquelle, d'ailleurs, ces scénarios (voire l'ensemble de la thèse) n'auraient jamais pu être produits. En outre, durant les interactions avec les enseignants partenaires et les participants aux formations, il était particulièrement stimulant d'assister au changement de regard que certains posaient sur le jeu vidéo, lorsqu'ils expérimentaient des activités d'éducation aux jeux vidéo. Ces dernières ont constitué des occasions de discuter du médium, de (se) conscientiser à son propos, de le comprendre, mieux ou autrement. Ces échanges m'ont appris qu'un changement de représentations, pour être fécond, peut difficilement se départir de *vivre les choses*, à travers des lieux et des dispositifs variés. C'est notamment pour cette raison qu'à mon sens, les dispositifs d'éducation aux jeux vidéo ne doivent pas encore être évalués à l'école : il faut continuer à cerner leur potentiel et à élargir leurs horizons, avant de chercher à instituer un tel paradigme. Ainsi, en marge des discours qui se focalisent sur la légitimation du médium, l'éducation aux jeux vidéo semble être un moyen de faire évoluer les représentations du jeu vidéo (et les regards qui lui sont apposés), non pas en cherchant à convaincre un public de son potentiel communicationnel, artistique, technique, culturel, etc., mais plutôt en l'amenant à rencontrer et à expérimenter ce dernier.

DOCUMENTER LES AGIRS CRÉATEURS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SECTEUR VIDÉOLUDIQUE

Bien que les clés matricielles de la littératie vidéoludique proposées dans cette recherche aient été formalisées sur base de l'examen d'agirs créateurs, les activités d'éducation aux jeux vidéo déclinées à partir du design présenté se sont plus particulièrement attachées aux domaines « jouer » et « interpréter ». Il s'agit notamment d'une contrainte posée par le terrain investi (des écoles secondaires) et auquel ont été assujetties les activités élaborées. Une perspective qui pourrait dès lors prolonger le travail réalisé consisterait à

documenter davantage le domaine « conceptualiser » et construire des macro-activités d'apprentissage qui soutiendraient la formation des étudiants – et des professionnels – dans le milieu de la création vidéoludique. À cet effet, les clés matricielles ne doivent pas être envisagées comme un inventaire de processus créatifs cloisonnés et reproductibles : elles correspondent plutôt à des outils d'expression qui accompagnent la création de jeux et soutiennent l'idéation. En outre, les processus de médiatisation que nous avons identifiés n'ont de sens qu'à travers les écarts qu'ils créent et dans la façon dont les joueurs les resserrent. Dès lors, la méthodologie et la pédagogie des agirs interprétatifs se distinguent forcément de celles – qui restent à définir – des agirs créateurs, même s'ils gravitent autour des mêmes clés matricielles de la littératie vidéoludique.

Par ailleurs, généralement entendu comme le principal destinataire de l'expérience vidéoludique, le joueur est souvent placé au cœur du processus de conception. Toutefois, comme je l'ai montré à travers l'exemple du relais autobiographique, le concepteur ne s'efface pas totalement de l'œuvre qu'il produit. Documenter davantage les agirs créateurs permettrait de diffuser plus en avant l'idée que le jeu vidéo figure aussi un outil d'expression intime (de soi, de représentations du monde, d'idées et de valeurs, etc.), notamment en vue d'écorner l'hégémonie des enjeux économiques du secteur. De plus, un focus plus marqué sur les agirs créateurs préserverait une certaine prééminence du concepteur dans le processus créatif : après tout, c'est son parcours de création qui devient l'espace d'interprétation du joueur ; bien que supplanté, il existe toujours en puissance.

En outre, la matrice de la littératie vidéoludique semble pouvoir figurer en elle-même un outil de soutien dans la conception de jeux vidéo. Elle permet, par exemple, pour guider le processus de création, d'anticiper les activités que l'on souhaite voir réalisées par les joueurs et d'étendre leurs expériences sur un plan multidimensionnel (sémiotique, systémique, transludique et culturel). Chaque croisement de la matrice – qu'il faut articuler les uns aux autres – peut dès lors constituer un espace de réflexion quant à l'expérience qu'une équipe souhaite faire vivre aux joueurs qui exploreront le jeu en chantier. Bien sûr, le parcours d'interprétation, tributaire des spécificités de chaque joueur, peut s'écarter du parcours de création : ainsi, la matrice ne doit pas chercher à déterminer l'expérience du joueur mais soutient la planification des outils qui seront mobilisés et créés pour exposer de l'information à son intention. De même, cette matrice pourrait cadrer des sessions de *playtesting* : chaque croisement offre des prises pour l'observation de l'expérience des testeurs en situation de jeu – qui peut être complétée par des entretiens – et les cases restées vides figurent alors des espaces de réflexion pour étendre le processus créatif.

Dans un autre registre, afin de raffiner les expériences vidéoludiques – souvent pauvres – qu'elle propose, l'industrie des *serious games* gagnerait peut-être à se réinventer en envisageant les clés matricielles comme des moyens de faire circuler de l'information à destination du joueur. En effet, comme elles désignent à la fois des processus de médiatisation et des activités de médiation, elles permettent d'envisager l'exposition de contenus non pas sur un impératif de transmission, mais plutôt à travers les agirs ludiques et interprétatifs (et les émotions qu'ils procurent) que le joueur peut actualiser. L'apprentissage ne serait ainsi plus à conditionner au sein même du jeu mais à cadrer dans une application du design qui l'accompagne (à travers une documentation livrée aux enseignants, par exemple). Cette façon de procéder est compatible avec le deuxième objectif général de l'éducation aux jeux vidéo : s'approprier le patrimoine culturel vidéoludique et traiter celui qui circule au creux des jeux explorés. Toutefois, le jeu ne serait dès lors plus conçu spécifiquement pour faire apprendre : il serait plutôt créé pour *être joué* et c'est l'activité pédagogique déployée par l'enseignant (sur base d'un script livré par les concepteurs, par exemple) qui permettrait de traiter le patrimoine qui y a été explicitement médiatisé en vue d'être partagé. Pour le dire autrement, il s'agirait de penser le *serious game* comme un jeu vidéo paradoxalement non conçu spécifiquement pour faire apprendre, mais cadré par un agir créateur externe qui peut orienter la situation de jeu vers une expérience éducative.

Par ailleurs, dans une perspective de formation des professionnels de l'industrie, il me semble intéressant de ne pas départir la recherche esthétique et technique de sa dimension éthique. L'actualité du jeu vidéo a révélé ces dernières années de nombreuses affaires liées au sexisme et au harcèlement dans les studios de jeux vidéo, à la pratique du *crunch*, à la déontologie du journalisme ou au manque de représentativité des minorités, tant dans les équipes de développement que dans les contenus vidéoludiques créés. Bien que ces questions aient été à peine effleurées dans cette thèse – et auxquelles une recherche entière pourrait se consacrer – il semble que les professionnels du secteur doivent aussi être formés et sensibilisés à ces sujets, condition *sine qua non* pour casser la reproduction des inégalités et des injustices et rendre le jeu vidéo plus inclusif. Après tout, les agirs créateurs ne sont pas neutres. Une piste de travail pourrait dès lors consister à tirer parti des réflexions qu'amène la déconstruction des processus de médiatisation d'œuvres vidéoludiques pour penser, de manière éthique et inclusive, l'écriture de ces derniers.

Enfin, envisager un projet d'éducation aux jeux vidéo par la voie de la performativité a permis d'intégrer la dimension émotionnelle des expériences vidéoludiques et de la connecter au circuit qui lie le système au joueur. La recherche sur le jeu vidéo gagnerait à voir s'étoffer les travaux qui se focalisent sur une émotion particulière, d'une part pour comprendre comment les œuvres vidéoludiques parviennent à toucher le joueur et, ainsi, proposer des outils dont

le domaine de l'éducation aux jeux vidéo pourrait se saisir afin d'éclairer davantage nos expériences vidéoludiques ; d'autre part, pour documenter le domaine d'activité « conceptualiser » et enrichir les ressources des agirs créateurs. À ce propos, j'ai déjà envisagé les cas de l'attachement aux personnages vidéoludiques et de la nostalgie, que j'ai explorés dans deux articles dédiés qui font office d'essais[273]. Par ailleurs, le terreau des émotions vécues par le joueur s'avère particulièrement fécond pour élaborer du discours autour des jeux vidéo et pour faire dialoguer leurs analyses esthétiques et techniques.

DES JEUX VIDÉO AUX AUTRES MÉDIAS

L'histoire des *game studies* montre que l'étude du jeu vidéo s'est souvent nourrie d'une variété de disciplines pour se construire un arsenal d'outils théoriques et méthodologiques à même de l'éclairer en tant qu'objet et expérience. La construction d'une didactique du jeu vidéo implique nécessairement de se saisir de ces outils et de consacrer un espace vide pour ceux à venir, sans quoi elle finirait par stagner et ne plus suivre le flux rapide des mutations du secteur. Le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo que nous avons proposé répond à ce besoin en positionnant la boîte à outils du médiateur dans la phase pré-active, en transit entre les objectifs généraux de l'éducation aux jeux vidéo et le travail de conception.

Par ailleurs, l'ouverture marquée à la fin du modèle suppose la possibilité d'articuler la pratique d'éducation aux jeux vidéo à d'autres activités, qui ne relèvent pas forcément du même champ ou du même terrain. Dans une perspective de développement de ces travaux, il serait dès lors intéressant d'envisager la manière dont la littératie vidéoludique – et le capital vidéoludique qu'elle mobilise – pourrait entrer au service de l'analyse d'autres formes et expériences médiatiques. Les clés matricielles forgées dans l'élaboration du cadre théorique et mises en service dans les déclinaisons du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo figurent à ce titre des outils pertinents. En effet, les méthodologies propres à chacune (le réalignement (auto)biographique, la pseudomorphose, le réalignement thématique et architextuel, la métaphore systémique[274] et l'iconomorphose) peuvent être déconstruites et reconstruites dans d'autres régimes médiatiques et permettent potentiellement de circuler

---

[273] Voir Gilson (2019). L'attachement aux personnages vidéoludiques. *Ludum Invaders* [en ligne]. URL : https://luduminvaders.com/... et Gilson, G. (2020). La nostalgie au cœur du game design. Le cas de Fell Seal : Arbiter's Mark. *Ludum Invaders* [en ligne]. URL : https://luduminvaders.com/....

[274] Bien que la métaphore systémique se focalise sur les indices de jouabilité, elle s'avèrerait fonctionnelle dans d'autres formes médiatiques. Par exemple, dans le film interactif *Black Mirror: Bandersnatch* (Charlie Brooker et David Slade, 2018), le téléspectateur peut prendre des décisions qui orientent l'histoire du personnage principal et le conduisent, potentiellement, vers différentes fins. Plusieurs discours émanent de ce système d'interactions. L'un d'eux, par exemple, met en relief l'idée de la captivité du spectateur dans le « film » qu'il regarde.

entre une grande variété d'œuvres différentes. Ce faisant, l'éducation aux jeux vidéo contribue à l'éducation aux médias, en mettant à disposition de ses publics des ressources à mobiliser pour apprécier le potentiel informationnel de leur environnement médiatique, des technologies et des objets qu'ils emploient et consomment au quotidien. En outre, ces clés matricielles, puisqu'elles encadrent des processus de médiatisation et de médiation, pourraient également être employées dans la conception de formes médiatiques qui dépassent le domaine du jeu vidéo. Un travail d'adaptation serait toutefois nécessaire afin qu'elles répondent à la quintessence des nouveaux médias visés.

Néanmoins, l'univers du jeu vidéo est loin d'avoir été totalement prospecté dans le cadre de cette recherche. Par exemple, les scripts pédagogiques proposés n'ont pas envisagé les macro-activités à déployer pour soutenir les publics dans leur participation à certaines pratiques culturelles en marge du jeu vidéo (comme le *speedrun*, la création de wikis, le *modding*, etc.). Au-delà des inspirations dont elles se font les muses (à l'instar des cas du *theorycrafting* et du *let's play* mobilisés dans mon approche du jouer-rechercher et du jouer-explorer), ces pratiques constituent et/ou prolongent le domaine d'activité « jouer » – en ce qu'elles relèvent de pratiques ludiques à caractère créatif (Barnabé, 2017) – de la littératie vidéoludique. Dès lors, une perspective de travail pourrait consister à enrichir cette dernière en identifiant des macro-activités qui augmenteraient le pouvoir d'intervention des publics dans ces pratiques. Il y a fort à parier qu'un tel travail d'exploration – et de traduction en ateliers pédagogiques – conduirait, par exemple, à la construction de passionnants modules d'animation socioculturelle. Il s'agirait d'ailleurs là d'une piste pour stimuler la créativité des publics, sous-représentée dans le cadre de ce travail, qui s'est plutôt attaché au domaine « interpréter » (même si celui-ci ne se départit pas de l'inventivité).

À ce sujet, une limite que l'on pourrait reconnaitre aux activités proposées dans cette recherche est de ne pas avoir envisagé, au sein d'une même activité, une approche comparative de plusieurs jeux vidéo. Ce travail aurait sans doute été intéressant à mobiliser pour enrichir et nuancer la connaissance des spécificités – et l'expérience – du médium. Néanmoins, les contraintes du terrain font qu'intégrer plusieurs jeux aurait réduit le temps alloué à chaque œuvre vidéoludique, empêchant alors un approfondissement qui semble pourtant nécessaire pour construire un discours à son propos (ne serait-ce, comme l'ont illustré certains cas présentés dans cette thèse, que par les références que des jeux convoquent, voire imposent implicitement). Par ailleurs, l'approche comparative peut être intégrée à une nouvelle activité qui prolongerait, plus tard dans l'année et autour d'un nouveau jeu vidéo, celle qui vient d'être vécue. Les clés matricielles restent à ce titre un outil pertinent pour étudier comment un même processus de médiatisation peut générer des expériences différentes et

cadrer une variété de discours, selon l'historique des agirs créateurs qui le forgent.

FORMER LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Puisque cette thèse livre une série d'outils pour soutenir l'élaboration d'activités d'éducation aux jeux vidéo, un nouvel axe de travail pourrait consister à intégrer ces outils – en ce compris les enjeux théoriques et pratiques sur lesquels ils reposent – dans la formation professionnelle des acteurs de terrain. C'est là un chantier que la méthodologie de cette recherche a déjà envisagé puisque notre partenariat avec différentes associations (PortailEduc, Atelier-edu, eduLAB et CeCoTePe) a donné naissance, en 2019, à la première formation dédiée aux jeux vidéo organisée par l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC)[275], à destination des professionnels de l'éducation.

Depuis ses premières sessions, cette formation évolue en se nourrissant des apports du présent travail, dont elle partage les résultats. C'est une expérience particulièrement stimulante car elle permet, en temps réel, de partager les résultats de la recherche, de les traduire en pistes d'actions concrètes à mettre en œuvre sur le terrain, d'accompagner les praticiens dans leur appropriation des outils mis à leur disposition et, surtout, de réguler ces derniers sur base des feedbacks reçus.

Les objectifs généraux de la formation sont les suivants : (1) s'initier à la culture vidéoludique ainsi qu'aux enjeux artistiques, sociaux, culturels et politiques du jeu vidéo ; (2) découvrir et distinguer les paradigmes de l'éducation par les jeux vidéo et de l'éducation aux jeux vidéo ; (3) découvrir et opérationnaliser le cadre théorique de la littératie vidéoludique ; (4) interpréter un jeu vidéo en mobilisant les processus de médiatisation qui y sont mis en œuvre ; (5) construire le script d'une activité d'éducation aux jeux vidéo. Actuellement, pour des raisons de contraintes essentiellement temporelles, la formation, qui se déroule sur deux journées complètes, n'intègre pas la conceptualisation de jeux vidéo.

Plusieurs exercices (inspirés par les macro-activités de la littératie vidéoludique), qui peuvent varier selon le profil des inscrites et des inscrits, ont été planifiés et certains leur proposent d'expérimenter des déclinaisons du design présentées dans cette thèse[276]. Par exemple, les participants sont

[275] Créé par décret en 2002, l'IFC, pan fondamental du système éducatif en Belgique francophone, organise en tant que service public des formations en cours de carrière à destination des membres du personnel des établissement scolaires ordinaires et spécialisés, ainsi que des agents des centres psycho-médico-sociaux. Elle organise également la formation initiale des chefs d'établissement et implique tous les réseaux de l'enseignement.

[276] Les débats autour de ces expériences ont notamment alimenté l'évaluation et l'ajustement des déclinaisons proposées à titre illustratif dans cette recherche.

amenés à déconstruire les mythes qui entourent les *serious games* et le potentiel pédagogique des jeux vidéo à partir de présentations de pratiques de terrain, à distinguer un script d'éducation par les jeux vidéo d'un script d'éducation aux jeux vidéo, à compléter un script pédagogique à partir d'une activité d'éducation aux jeux vidéo expérimentée dans l'espace de formation, à découvrir et à déconstruire des faits sociaux comme le *gamergate*, à débattre et à remettre en perspective des questions liées à l'addiction aux jeux vidéo, à identifier des représentations de genre dans un échantillon de jeux vidéo, à induire des processus de médiatisation à partir d'exercices d'analyse de jeux vidéo présentés et joués, à interpréter un fragment de jeu en mobilisant les clés matricielles de la littératie vidéoludique, à rédiger le script d'une activité d'éducation aux jeux vidéo en tenant compte des spécificités de son terrain (matière enseignée, public, projet d'établissement, etc.). Ces activités reposent sur de nombreux travaux de groupe et débouchent toujours sur des moments d'échanges.

Un syllabus est distribué à tous les participants avec l'ensemble des documents de travail, du matériel pédagogique à utiliser et à adapter en classe, une bibliographie pour prolonger les sujets abordés et une sélection de jeux accompagnée de pistes de travail. La dernière demi-journée est consacrée à un atelier de conception pédagogique durant lequel les participants, répartis en groupes, produisent le scénario d'une activité d'éducation aux jeux vidéo à partir d'un jeu de leur choix ou d'un jeu expérimenté durant la formation. Une évaluation formative (un quiz interactif réalisé avec l'application Kahoot), en fin de module, permet de vérifier la compréhension des notions théoriques envisagées au cours de la formation et de générer un fichier Excel qui reprend l'ensemble des réponses des participants. Ainsi, il m'est possible d'identifier plus facilement les concepts qui ne sont pas tout à fait maîtrisés, en vue notamment de réguler la formation.

Parmi les difficultés régulièrement rencontrées par les participants, la frontière parfois poreuse entre l'éducation par les jeux vidéo et l'éducation aux jeux vidéo apparait comme difficile à franchir. Certains participants ont expliqué qu'il leur semblait plus facile de produire un script d'éducation par les jeux vidéo que d'éducation aux jeux vidéo, puisque l'instrumentalisation du médium ne sous-tend pas forcément une connaissance approfondie des jeux « réappropriés ». L'éducation aux jeux vidéo requiert ainsi à leurs yeux un effort supplémentaire pour lequel ils ne sont pas forcément outillés, encore moins lorsqu'ils ont peu baigné dans la culture vidéoludique. À ce propos, le concept de clé matricielle s'est révélé particulièrement productif pour initier les participants, en un temps limité, à l'analyse et à l'interprétation des processus de médiatisation dans les jeux vidéo (pseudomorphose, réalignement thématique, etc.) : il semble en effet fournir une grille de lecture intuitive pour s'initier au décodage du jeu vidéo et aborder certaines œuvres vidéoludiques.

Toutefois, dans l'atelier de conception pédagogique qui ponctue le module, les participants ont souvent eu tendance à surreprésenter le modèle du jouer-rechercher, autrement dit, à faire directement appliquer aux élèves, de manière déductive, la méthodologie d'une clé matricielle et ce, sans leur laisser un espace suffisant pour qu'ils formulent d'abord des hypothèses personnelles (ce qui revient à dire qu'ils sous-représentent le jouer-explorer). C'est que le jouer-rechercher, selon eux, marque davantage la présence de l'enseignant dans le dispositif et offre un contrôle rassurant sur l'apprentissage et la progression des élèves, tout en facilitant la mise en adéquation de l'activité avec les prescrits des programmes liés aux disciplines. Le manque de familiarité avec la pratique d'éducation aux jeux vidéo a sûrement aussi à voir avec ce ressenti et il serait d'ailleurs intéressant d'observer l'évolution des pratiques des enseignants et/animateurs qui produiront de nouvelles activités de ce type.

Ces observations conduisent à interroger les liens possibles entre l'éducation par les jeux vidéo et l'éducation aux jeux vidéo, plutôt que de les envisager par opposition. En effet, malgré les réserves que j'ai présentées en amont de ce travail, l'apprentissage par le jeu vidéo n'est pas un paradigme à délaisser : pour certains enseignants – et élèves –, il marque parfois une première rencontre avec le médium et une occasion de se familiariser avec, surtout si (et à condition que, sans doute) l'activité implique des moments de jeu en classe. Dans une perspective d'approfondissement du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, une piste de travail pourrait dès lors consister à réfléchir, au niveau du passage de l'élaboration du script pédagogique à son implantation, aux moyens d'articuler instrumentalisation et instrumentation, autrement dit, à équilibrer la scolarisation du jeu vidéo et son étude en tant qu'objet et expérience, sans qu'il ne soit totalement aliéné et privé de ses spécificités culturelles, artistiques et expérientielles. Sur cette question, et avec une certaine réserve, nous pourrions dire que si l'instrumentalisation constitue *une* porte pour faire entrer le jeu vidéo en classe, l'instrumentation prévient de sa transformation en un artéfact évidé de ses particularités originelles.

Il me parait intéressant de consacrer quelques lignes aux questions récurrentes posées par les participants durant cette formation, notamment parce qu'elles portent sur les conditions d'implantation et d'appropriation du design. J'en profite pour synthétiser des pistes de réponse que j'ai tenté d'apporter lors de nos échanges et qui mériteraient sans doute d'être débattues dans des discussions qui prolongeront cette recherche.

QUESTIONS MATÉRIELLES

Il y a tout d'abord des questions matérielles : *comment équiper son local pour faire de l'éducation aux jeux vidéo (et par le jeu vidéo) ? Combien de séances par*

année doit-on idéalement organiser ? De plus en plus, des appels à projets pour le déploiement du numérique à l'école étendent l'offre du matériel qui peut être acquis et/ou s'ouvrent à une variété de formes médiatiques parmi lesquelles le jeu vidéo commence à percer : ces appels représentent donc des opportunités d'obtenir du matériel, tout en bénéficiant d'un suivi pédagogique par des gestionnaires de projets. En ce qui me concerne, avant de pouvoir profiter de ces appels, j'apportais mon propre matériel (consoles, téléviseur, jeux, câbles, etc.) à l'école. Bien que ce ne soit pas une situation confortable, c'est déjà un bon début pour tâtonner et expérimenter avant de construire un projet abouti à déployer. Par ailleurs, il est déjà arrivé que des élèves prolongent certaines activités en amenant leurs propres jeux, ce qui permet de faire des liens entre la culture vidéoludique de l'enseignant et celle(s) de son public.

Quant au nombre de séances à organiser, il dépend évidemment des contraintes du terrain (comme le nombre d'heures par semaine imparti au cours). Personnellement, sur une année, j'organise 3 à 4 séances (qui s'étalent sur plusieurs heures) par classe, dans mes cours de français, lorsqu'un objectif général de l'éducation aux jeux vidéo se conjugue avec un thème pertinent qu'il me faut aborder ou lorsque l'étude d'une œuvre vidéoludique se prête particulièrement aux objectifs à travailler. Je ne conçois pas l'utilisation du jeu vidéo en classe comme une innovation pédagogique : je l'intègre parmi les objets culturels (romans, séries, mangas, films, peintures, expositions, pièces de théâtre, bandes dessinées, etc.) que je fais étudier à mes élèves, ce qui implique d'employer une méthodologie qui lui est spécifique. Il est préférable de limiter le nombre d'itérations mais de les imbriquer de façon cohérente dans le cours, de varier les approches pédagogiques et les objectifs poursuivis et de situer, quand c'est possible, le jeu vidéo dans une écologie médiatique plus large.

QUESTIONS PRATIQUES

D'autres questions portent souvent sur la préparation d'une activité d'éducation aux jeux vidéo : *quels jeux choisir (des jeux « d'auteur » ou un peu de tout ?) ? Peut-on envisager de proposer des jeux vidéo « violents » ? Comment se documenter à propos d'un jeu que l'on va proposer aux élèves ? Comment faire quand on n'y connait rien en jeux vidéo ? Comment mobiliser le jeu vidéo dans des disciplines scientifiques et mathématiques (l'orientation présentée étant particulièrement littéraire) ? Faut-il jouer à un jeu vidéo dans son intégralité avant de le proposer en classe ?* Le choix des jeux vidéo est effectivement central dans la préparation d'une activité d'éducation aux jeux vidéo. La tentation la plus forte consiste à amener en classe les jeux de sa propre culture vidéoludique, notamment parce que l'expérience qu'on en a nourrit directement la préparation des activités. Toutefois, il existe probablement un écart entre l'expérience vidéoludique d'un enseignant et celle de ses élèves, tout comme il

en existe un entre chaque joueur. Il faut considérer cet écart comme un espace de partage et de mutualisation des ressources, et non pas comme un territoire qu'il faut envahir en assujettissant la sensibilité de l'autre à ses propres pratiques.

Évidemment, éduquer aux jeux vidéo, c'est aussi faire découvrir des jeux vers lesquels les jeunes ne seraient pas allés d'eux-mêmes ; c'est créer du goût et élargir les horizons culturels. Le modèle des clés matricielles fournit à ce titre des outils fonctionnels pour approcher des jeux qui résistent à l'interprétation ou qui s'éloignent des habitudes de consommation des adolescents. Toutefois, il est très intéressant d'interroger également des jeux auxquels ils jouent, notamment pour augmenter leur pouvoir d'intervention dans les univers vidéoludiques qu'ils colonisent et ce, même si ces derniers s'éloignent du terrain des enseignants. La notion de jeu d'auteur est, quant à elle, à considérer avec un certain recul dans la mesure où le joueur, à travers son parcours d'interprétation, est lui aussi producteur de sens. Tout jeu peut ainsi potentiellement raconter une histoire bien que certaines œuvres se démarquent effectivement par l'inventivité et la richesse des agirs créateurs et/ou de la complexité des processus de médiatisation qui y sont mis en œuvre. De plus, catégoriser une production de « jeu d'auteur » revient, d'une certaine façon, à la hiérarchiser dans un certain rapport de légitimité. Ce n'est pas ce que vise l'éducation aux jeux vidéo : elle porte plutôt sur le rapport aux jeux, à la fois sur la manière dont la connaissance et la maîtrise des spécificités des jeux étendent le spectre de l'expérience que l'on peut en vivre, et sur les moyens de comprendre et de partager nos expériences en nous appuyant sur les caractéristiques des jeux explorés.

Il ne faut pas nécessairement faire montre d'une expertise approfondie de la culture vidéoludique pour éduquer aux jeux vidéo, même si une connaissance du médium figure certainement un atout non négligeable. On peut ainsi se fixer des objectifs plus modestes en fonction des ressources dont on dispose et collaborer avec des pairs, ce qui permet d'ailleurs de nourrir l'approche interdisciplinaire du jeu vidéo. De plus, il existe de nombreuses sources documentaires qu'il est possible de consulter pour préparer une activité : *artbooks*, conférences de développeurs, *making-of*, interviews, articles spécialisés, wikis, contenus de vulgarisation sur des plateformes vidéo, etc., regorgent d'informations qui documentent les agirs créateurs et aiguillonnent l'analyse des agirs ludiques. En outre, le passage par ces sources me semble incontournable dans la préparation d'une activité d'éducation aux jeux vidéo car il conduit à une décentration par rapport à nos propres expériences et représentations.

Pour ce qui est d'intégrer des jeux qui présentent du contenu violent, plusieurs positionnements sont possibles. L'un, peut-être pragmatique et surtout

protectionniste, consisterait à s'appuyer sur le système PEGI (Pane European Game Information[277]) pour exclure certains jeux. Une autre façon de voir les choses conduirait à interroger avec les jeunes les représentations de la violence dans les jeux vidéo, notamment à la lumière des agirs ludiques et de leur approche esthétique (Morisset, 2014). Autrement dit, il s'agirait d'examiner les visions du monde qui circulent à travers les actions « violentes » que le joueur actualise – ou qu'il peut contourner ou auxquelles il assiste –, tout comme il pourrait être question d'étudier la manière dont la violence vient générer de la dissonance ludonarrative dans une franchise telle qu'***Uncharted*** (Naughty Dog, 2007-2017)[278]. Une telle approche impliquerait également d'interroger les émotions vécues à travers de telles expériences et de réfléchir à la manière dont le jeu les attise. Toutefois, des titres qui font l'apologie de la violence ou qui incitent à la haine, à l'instar du projet avorté de *Rape Day*[279], sont évidemment à bannir parce que leurs intentions s'écartent des missions citoyennes de l'École. À côté, certains jeux, à l'instar de *Concrete Genie*, racontent des violences subies et réalignent des thématiques comme le harcèlement, la violence infantile, l'immigration, etc. La dimension culturelle de la littératie vidéoludique permet là des ponts avec des faits de société (et éventuellement des expériences de vie), tout en créant un espace pour développer l'empathie et inscrire l'éducation aux jeux vidéo dans des missions plus larges d'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, au-delà des jeux joués, la question de la violence peut également être abordée à travers les communautés de joueurs et l'industrie : après tout, la culture vidéoludique porte aussi une histoire marquée par des faits de discrimination en tous genres.

Enfin, éduquer aux jeux vidéo n'implique pas forcément de soumettre l'intégralité d'une œuvre vidéoludique aux élèves : si certains titres se finissent en deux ou trois heures, des chapitres de jeux plus longs se prêtent très bien à l'acquisition de codes que les jeunes pourront mobiliser dans leurs expériences domestiques, voire dans d'autres contextes pédagogiques et médiatiques.

Quant à la possibilité de faire de l'éducation aux jeux vidéo à travers des disciplines plus scientifiques, elle existe bel et bien. Il est vrai que les outils

---

[277] « Le système PEGI de classification par âge des jeux vidéo est utilisé dans 38 pays européens. La classification par âge confirme que le jeu est approprié à l'âge du joueur. La classification PEGI se base sur le caractère adapté d'un jeu à une classe d'âge, et non sur le niveau de difficulté » (https://pegi.info/fr).
[278] La dissonance ludonarrative marque un conflit entre le récit d'un jeu vidéo et son *gameplay*. Il s'agit par exemple d'incarner un personnage profondément bon et altruiste mais dont l'objectif consiste à tuer froidement une horde d'ennemis pour progresser dans l'histoire.
[279] Il s'agit d'un projet de jeu qui fait l'apologie du viol et de la misogynie et dont le pitch était le suivant : « Harcelez verbalement, tuez et violez des femmes pour progresser dans l'histoire. C'est un monde dangereux et sans règles. Les zombies aiment manger la chair des humains et les violer avec brutalité mais vous êtes le violeur le plus dangereux de la ville ». Le jeu a finalement été retiré de la plateforme *Steam* avant sa sortie, notamment suite aux vagues de réactions d'un public indigné et de pétitions qui ont circulé à travers les réseaux sociaux. Voir l'article d'Audureau (2019) pour un retour sur les faits : https://www.lemonde.fr/pixels/... (consulté le 8 janvier 2020).

proposés dans le cadre de ma recherche découlent d'une orientation essentiellement littéraire, qui correspond au socle de ma formation initiale et de ma pratique de terrain. C'est aussi un effet de ma posture de praticien-chercheur. Néanmoins, le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo se prête très bien à d'autres disciplines. Il requiert toutefois un effort d'appropriation et de croisement avec de nouveaux champs d'expertise. Un design n'impose jamais rien en didactique : c'est un outil de travail flexible. Le domaine scientifique (les mathématiques, les sciences ou la géographie, par exemple) constitue à ce titre un terrain très fécond pour formaliser de nouvelles macro-activités qui permettraient d'approfondir le poids que prend la dimension technique dans l'expérience vidéoludique, souvent à l'insu du joueur. Des affordances liées à la configuration de l'espace de jeu à l'équilibrage invisible[280], de nombreux procédés cachés soutiennent la progression dans le jeu : si leur apprentissage documente les processus créatifs des développeurs, il contribue également à la construction d'un méta-jeu qui correspond à une composante souvent essentielle de l'expérience vidéoludique. Ces phénomènes constituent par ailleurs des pistes intéressantes pour imaginer des configurations spécifiques du design qui allient l'éducation par les jeux vidéo et l'éducation aux jeux vidéo : par exemple, si certaines situations de jeu peuvent être instrumentalisées pour induire des règles mathématiques particulières, celles-ci deviennent potentiellement des outils pour ouvrir la boîte noire du jeu et contribuer à la construction de mécaniques qui augmentent l'emprise du joueur à son égard.

QUESTIONS PORTANT SUR DES RÉSERVES

D'autres questions portent sur ce que les participants formulent comme des craintes : par exemple, le renforcement de l'addiction aux jeux vidéo et la dépendance aux écrans, l'incompréhension des parents ou de la direction quant à l'intérêt d'un tel projet, la disproportion entre le temps consacré au jeu et les gains en apprentissage, l'augmentation des inégalités en privilégiant les élèves joueurs par rapport à ceux qui ne jouent pas ou qui ne sont pas équipés. Concernant une éventuelle addiction, je constate sur mon terrain une tendance à attribuer les causes de celle-ci à l'objet-jeu plutôt qu'à la situation de l'enfant supposé dépendant. Or, lorsqu'elles sont engagées, des enquêtes internes sur le cadre de vie des jeunes concernés révèlent que le « repli » sur le jeu vidéo répond souvent à des conditions de vie difficiles (situation familiale compliquée, exclusion sociale, isolement et solitude, décrochage scolaire, peu de

[280] Par exemple, le *rubber banding* est une technique en *game design* qui consiste à équilibrer la difficulté d'un jeu à partir de calculs spécifiques. Ainsi, dans certains jeux de course, les personnages non jouables devant nous seront légèrement ralentis, tandis que ceux derrière nous gagneront en vitesse. Voir l'épisode « Ce que les designers nous cachent » de la chaîne *Game Next Door*, paru en août 2019, pour d'autres exemples : https://youtu.be/0bjnysK4sp0.

stimulations externes, etc.) et sur lesquelles il est parfois très difficile d'agir. En fait, de nombreux débats autour de l'addiction apparaissent comme des aveux souvent inconscients d'une méconnaissance de la culture vidéoludique, sans doute parce que ce qu'on appelle « addiction » est souvent abordé, dans le champ éducatif, en tant que *cause* plutôt que *conséquence*. Par ailleurs, le jeu vidéo n'isole pas socialement : de nombreuses pratiques vidéoludiques marquent une série de nouvelles formes de sociabilité, ce que corrobore l'exemple du succès du jeu *Among Us* lors du confinement imposé par le contexte de la COVID-19. Quant aux interactions avec les parents et la direction, l'éducation aux jeux vidéo n'est pas différente de tout autre projet pédagogique : elle requiert de communiquer clairement les objectifs poursuivis aux acteurs concernés et de donner suffisamment de feedbacks aux élèves pour rendre compte des apprentissages mis en œuvre. En ce qui me concerne, je n'ai jamais été confronté à une telle difficulté donc je ne peux proposer de solutions concrètes. Toutefois, il me semble que le design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo formalisé dans ce travail offre un cadre assez solide pour envisager les multiples facettes d'une activité, de sa préparation à son évaluation. Il s'agit alors d'être capable de communiquer les bonnes informations à propos de l'activité que l'on organise.

Quant au temps de jeu, ce dernier doit être considéré comme du temps d'apprentissage puisque l'activité « jouer » fait partie intégrante de la littératie vidéoludique. L'équilibrage se réalise plutôt dans les ponts qui sont mis en place entre les modes du jouer-explorer et du jouer-rechercher. Par ailleurs, plutôt que d'envisager le risque de creuser les inégalités entre joueurs et non joueurs, il me parait plus constructif d'élaborer des situations pédagogiques qui invitent les jeunes imprégnés d'une certaine culture vidéoludique à partager leurs propres ressources et à les mettre à la disposition de leurs pairs. En plus de valoriser les capitaux vidéoludiques, une telle mutualisation socialise les parcours d'interprétation (et de création) des jeunes et les non-joueurs ont, d'ailleurs, eux aussi beaucoup à apporter. En effet, comme nous l'avons vu, le jeu vidéo fait partie d'une écologie médiatique plus large : un non-joueur peut dès lors lui aussi mobiliser des ressources culturelles qui contribuent au développement du capital vidéoludique de chacun.

QUESTIONS PÉDAGOGIQUES

Une dernière vague de questions concerne la pratique de l'éducation aux jeux vidéo : *implique-t-elle forcément de laisser jouer l'élève ? Comment déconstruire les représentations de genre ? L'éducation aux jeux vidéo ne dénature-t-elle pas finalement elle aussi l'expérience vidéoludique ? Est-ce que tous les jeux sont compatibles avec l'éducation aux jeux vidéo ?* Je pense que la pratique d'éducation aux jeux vidéo peut difficilement se départir du fait de

jouer. Toutefois, jouer ne signifie pas forcément tenir la manette : regarder l'autre jouer est aussi une forme de jeu, surtout si on est engagé cognitivement dans la partie, même en tant que spectateur. Par ailleurs, pour l'avoir constaté dans les classes des enseignants partenaires et sur mon propre terrain, tenir la manette peut être un exercice particulièrement intimidant pour l'élève qui a la charge du jeu. Proposer des jeux multijoueurs, laisser l'élève-joueur jouer depuis sa place plutôt que de l'exposer face aux autres, désigner un duo ou un trio de joueurs qui peuvent régulièrement se passer la manette, etc., sont des stratégies que nous avons régulièrement mobilisées et qui réduisent le risque de malaise.

En ce qui concerne la déconstruction des représentations de genre, son intérêt procède selon moi d'une analyse attentive des agirs ludiques actualisés par le joueur et de leurs éléments contextuels. La littératie critique (Fastrez et Philippette, 2017) offre à ce titre des grilles de lecture intéressantes à mobiliser dans l'analyse des œuvres vidéoludiques, notamment pour identifier les groupes qui sont marginalisés et ceux qui sont édifiés. Par ailleurs, il ne s'agit pas d'une question propre au jeu vidéo : c'est un phénomène de société distillé dans une grande variété de médias et qui doit plus largement toucher à la problématique de l'inclusion sociale. En outre, plutôt que de débattre à ce propos en criblant constamment les jeux qui cristallisent des stéréotypes de genre ou qui réduisent la diversité à néant – même si c'est nécessaire de les déconstruire –, il me semblerait intéressant de valoriser – et d'étudier – les propositions vidéoludiques qui se montrent progressistes et inclusives sur ce plan : c'est là un moyen d'ancrer l'éducation aux jeux vidéo dans un mouvement d'ouverture sociale et culturelle.

Enfin, l'éducation aux jeux vidéo affecte évidemment à son échelle le rapport aux jeux vidéo. Toute tentative de scolarisation d'un objet culturel implique une forme de transformation de ce dernier. C'est indéniable : en classe, on ne vit pas les mêmes choses, encore moins de la même façon, qu'à la maison. Cependant, là où l'éducation par les jeux vidéo modifie les propriétés du jeu pour en faire un outil d'apprentissage qui n'a souvent plus grand-chose à voir avec le jeu originel, l'éducation aux jeux vidéo tente de préserver et de révéler ses spécificités. De même, tout comme un numéro de magie perd de son charme une fois que son astuce est révélée, le jeu vidéo peut lui aussi perdre de sa saveur s'il vient à être trop intellectualisé ou si son étude finit par consumer le plaisir ludique. En revanche, les expériences sur le terrain ont aussi été l'occasion de saisir à quel point l'éducation aux jeux vidéo pouvait venir, d'une certaine façon, magnifier certaines œuvres vidéoludiques auprès des publics, qu'il s'agisse des élèves ou des enseignants. En effet, au-delà de l'évaluation des activités sur base d'une série d'indicateurs, il est galvanisant de voir les (moins) jeunes prendre goût à certains jeux auxquels ils seraient peut-être restés hermétiques sans l'accompagnement qui leur a été proposé. Cela dit, on

ne vise pas une connaissance encyclopédique des jeux vidéo : l'idée est plutôt de familiariser les jeunes avec une série d'outils qui augmentent leur pouvoir d'intervention dans les œuvres vidéoludiques qu'ils explorent. Par ailleurs, là où il parait peu probable qu'un élève reproduise à la maison l'instrumentalisation du jeu effectuée par son enseignant, les outils de l'éducation aux jeux vidéo semblent être directement opérationnalisables en situation domestique. Quant à affirmer si tous les jeux sont compatibles avec le paradigme de l'éducation aux jeux vidéo, je soutiendrais plutôt l'idée que l'on peut dire des choses à propos de chaque jeu. Cependant, c'est la qualité de la mise en œuvre du design de l'éducation aux jeux vidéo qui prédomine car c'est bien à travers l'activité pensée par l'enseignant que les changements attendus chez les élèves peuvent être observés, et non par le biais du jeu lui-même.

Les difficultés rencontrées par les participants ainsi que leurs interrogations fournissent en permanence des pistes pour réguler la formation et répondre aux besoins des praticiens. Ces échanges insufflent un caractère dynamique au design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo, puisqu'ils le remettent toujours en perspective et éprouvent les conditions de son implantation sur le terrain. Pour clôturer cette section, je noterai une dernière opportunité de cette formation : de nombreux participants ont expliqué qu'elle avait changé le regard qu'ils portaient sur le jeu vidéo en tant que parents et qu'elle leur avait donné des pistes pour participer plus activement aux expériences vidéoludiques de leur(s) enfant(s). Les parents constituent donc un public potentiel à intégrer dans la pratique d'éducation aux jeux vidéo. Une autre piste de travail pour prolonger le design consisterait, dès lors, à réfléchir à des activités qui mobilisent les outils de cette recherche dans des situations d'apprentissage informelles, notamment en vue de faire de l'éducation aux jeux vidéo une activité qui puisse aussi être vécue et partagée à la maison.

Conclusion

♫ Nier : Automata – Weight of the World (the EnD of YoRHa)

Loin d'enceindre le travail qui a été effectué tout au long de cette thèse, cette conclusion représente plutôt un mouvement d'ouverture. Ainsi, en revenant sur les principaux gains conceptuels et méthodologiques produits par la recherche, elle récapitule les outils dont peuvent à présent se saisir celles et ceux qui y trouveront de quoi étendre, repenser et raffiner leurs propres pratiques.

Au terme des cycles de travail qui ont animé cette recherche design en éducation, nous sommes parvenus à définir et à circonscrire la *pratique d'éducation aux jeux vidéo*. Se distinguant du paradigme de l'éducation par les jeux vidéo (qui instrumentalise, transforme, voire dénature un jeu pour atteindre des objectifs pédagogiques qui lui sont externes), la pratique d'éducation *aux* jeux vidéo actualise un ensemble d'*activités* articulées et non figées qui éveillent chez son public (joueurs, concepteurs, journalistes spécialisés, etc.) une *conscience* du jeu vidéo à même de le faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain. Cinq objectifs généraux la circonscrivent :

1. Bâtir sa propre compréhension des processus de médiatisation créatifs et techniques des jeux vidéo qui en font des œuvres ;
2. S'approprier le patrimoine culturel vidéoludique et traiter le patrimoine culturel qui circule au creux des jeux explorés ;
3. Faciliter l'accès à la connaissance des artéfacts vidéoludiques ;
4. Créer, recréer, co-créer un jeu vidéo en réfléchissant aux moyens de communiquer des informations et de rendre ces dernières accessibles (ou non) aux joueurs ;
5. Partager et rendre compte d'une expérience vidéoludique.

La *littératie vidéoludique* d'un individu constitue dès lors l'ensemble des activités de médiation et de médiatisation qu'il est capable de réaliser en autonomie dans un environnement de (création de) jeu et ce, en mobilisant, en socialisant et/ou en enrichissant son *capital vidéoludique*. Ce dernier constitue un conglomérat d'aptitudes et de connaissances discriminantes, acquises et régulièrement ajustées par l'individu dans une multitude de contextes (en jeu et hors du jeu), qui permettent, d'une part, de faire fonctionner le jeu, de lui donner sens, d'en singulariser l'expérience, de s'y sociabiliser, voire de le (re)créer ; d'autre part, de mobiliser le produit de ses expériences vidéoludiques dans des situations variées qui ne sont pas forcément liées aux jeux vidéo. La littératie

vidéoludique présente donc un caractère foncièrement émancipateur : plus la littératie vidéoludique d'un individu est étendue, plus son *pouvoir d'intervention* dans les jeux qu'il explore ou qu'il crée est amplifié. La pratique d'éducation aux jeux vidéo vise à augmenter ce pouvoir en agissant principalement sur le capital vidéoludique de son public.

Dans un mouvement perpétuel d'allers-retours entre recherche et terrain, nous avons donné corps à la littératie vidéoludique en identifiant 41 *macro-activités*, qui ont été organisées dans une matrice. Ces activités se situent au croisement de trois domaines d'activité – *jouer*, *interpréter* et *conceptualiser* – avec quatre dimensions : une dimension *sémiotique* (le jeu comme système de signes manipulés, interprétés et fabriqués, duquel émane des significations), *systémique* (le jeu comme circuit affectif entre le corps, l'interface et le code, qui implique une compréhension de son fonctionnement technique, une utilisation opératoire et réflexive de son système, une maîtrise des boucles de *gameplay*, etc.), *transludique* (le jeu comme espace d'emprunts, de codes communs, de divergences, de forces d'influences entre plusieurs formes ludiques) et *culturelle* (le jeu vidéo comme entité dans une écologie médiatique et narrative plus large, comme espace de pratiques culturelles et de discours incluant des questions éthiques et de justice sociale, une réflexion sur l'industrie, etc.). Les macro-activités délimitées dans le cadre de cette recherche sont loin d'être cloisonnées et exhaustives : elles constituent un cadre de travail exploratoire qu'il convient à présent d'enrichir, en implantant la pratique d'éducation aux jeux vidéo dans d'autres contextes (par exemple, des centres d'animation culturelle, des écoles dédiées au secteur du jeu vidéo, des formations en journalisme spécialisé, des cours universitaires sur la culture vidéoludique, etc.).

Pour identifier et formaliser ces macro-activités, nous avons croisé la rhétorique de la médiation culturelle avec le caractère performatif du jeu vidéo : le dialogue entre ces différents champs nous a permis d'envisager simultanément, et de façon imbriquée, les trois domaines (jouer, interpréter, conceptualiser) et les quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique et culturelle) de la littératie vidéoludique. De cet entrelacs est née la notion d'*agir* que nous avons définie à la fois comme l'essence du « jouer », le cadre de l' « interpréter » ainsi que le processus et le produit du « conceptualiser ». Ce faisant, nous avons distingué trois formes d'agir :

1. Les *agirs créateurs* correspondent à des processus créatifs de médiatisation qui créent des écarts entre des référents et leurs mises en forme ludiques. Ces écarts, qui produisent du sens en puissance, sont contenus dans les agirs ludiques et leurs éléments contextuels, à savoir l'environnement du jeu, les règles, la musique et les sons, l'interface, le texte, les cinématiques, les factums (des interactions qui n'affectent que des éléments non jouables entre eux), etc. ;

2. Les *agirs ludiques* correspondent à des indices de jouabilité qui peuvent être actualisés par le sujet-joueur. Ils sont contenus dans les actums (des interactions déclenchées par le joueur) et les tactums (des interactions entre des éléments manipulés par le joueur et des éléments non jouables), dont les significations sont chargées et contextualisées par les agirs créateurs ;
3. Les *agirs interprétatifs* constituent des activités de médiation qui concourent à l'élaboration du parcours d'interprétation du joueur. Ils lui permettent de donner sens aux processus de médiatisation au sein du jeu et, éventuellement, de remonter le flux des agirs créateurs, tout en singularisant les significations qu'il élabore par le prisme de ses ressources et de ses émotions.

Les macro-activités de la littératie vidéoludique visent essentiellement à accompagner l'individu dans sa compréhension et sa maîtrise de ces différentes formes d'agir. Dès lors, pour opérationnaliser la matrice de la littératie vidéoludique, il nous a fallu construire un outil qui nous aide à *avoir prise* sur l'articulation entre les agirs créateurs, interprétatifs et ludiques : la *clé matricielle*. Celle-ci présente une double fonction.

Tout d'abord, elle définit les *processus de médiatisation* par lesquels un agir créateur verrouille du sens au creux d'un jeu, en remédiant de l'information dans des agirs ludiques et leurs éléments contextuels. En mobilisant une lecture attentive d'un échantillon de jeux vidéo issus de mon expérience vidéoludique personnelle, j'ai identifié six processus de médiatisation : le *relais (auto)biographique*, la *pseudomorphose*, l'*iconomorphose*, le *réalignement thématique*, la *métaphore systémique* et le *réalignement architextuel*. Cette liste, non exhaustive et échafaudée selon une orientation principalement littéraire et communicationnelle, peut dès à présent être enrichie par d'autres contributeurs qui mobiliseront leurs propres terrains d'expertise.

La deuxième fonction de la clé matricielle consiste à proposer une *activité de médiation* qui actualise un agir interprétatif en vue de faire sauter les verrous posés par les agirs créateurs et de construire des significations au fil des jeux explorés. En remontant le flux des agirs créateurs à travers l'actualisation des agirs ludiques et leur articulation en ludophrases (des combinaisons d'interactions au cœur du jeu qui structurent un cadre interprétatif pour le joueur), l'individu construit, par les agirs interprétatifs qu'il mobilise, un *ludotexte* (le produit de son parcours d'interprétation qui constitue *une* signification possible du jeu), empreint de ses propres représentations et infléchi par son capital vidéoludique. En traversant les dimensions sémiotique, systémique, transludique et culturelle de la littératie vidéoludique, le parcours d'interprétation peut fabriquer un discours sur le monde et se raccrocher à des

œuvres antérieures ou à des récits mythiques réactualisés, à des expériences de vie personnelles, etc.

Afin de mettre ces outils conceptuels et méthodologiques en pratique, nous avons, en collaboration avec des enseignants, élaboré une série de scripts pédagogiques qui ont été éprouvés et ajustés dans des classes secondaires, en Belgique francophone. Le matériel, révisé au fil des différents cycles de travail et régulièrement partagé dans le cadre de formations à destination des professionnels de l'éducation, a été rassemblé dans un recueil d'activités d'éducation aux jeux vidéo qui accompagne cette thèse. Ce livrable propose ainsi des *pistes d'actions concrètes* (qui privilégient une approche socioconstructiviste ainsi qu'une structuration des apprentissages et des enseignements) à déployer et à adapter sur le terrain. Il documente également les sept jeux intégrés, à partir des clés matricielles qui se sont avérées pertinentes à exploiter dans la préparation de chaque activité.

La conception pédagogique des activités du recueil repose sur une variété de configurations de deux approches méthodologiques distinctes, qui ont notamment été inspirées du *let's play* et du *theorycrafting* : le *jouer-explorer* et le *jouer-rechercher*. En mode « jouer-explorer », le sujet-joueur interprète librement et spontanément ce qui lui est donné à jouer : il mobilise son propre capital vidéoludique et ses référents personnels, sans que l'intervention d'un tiers ne vienne infléchir son parcours d'interprétation. La fabrication du ludotexte est alors autonome et personnelle. En revanche, en mode « jouer-rechercher », des référents et/ou des agirs créateurs sont d'emblée explicités et mis à la disposition du sujet-joueur par un tiers médiateur : il doit alors les retrouver et/ou les appliquer à travers leurs mises en forme ludiques pour reconstituer un ludotexte en partie préfabriqué mais qu'il restera libre de nuancer, en convoquant ses ressources personnelles, et de subjectiviser à travers ses émotions. D'après nos observations, l'engagement des élèves dans l'activité, ainsi que l'efficience de leurs capitaux vidéoludiques, sont renforcés lorsque le script pédagogique prévoit de commencer l'activité par une phase de jouer-explorer (au cours de laquelle les élèves élaborent des hypothèses de départ), de faire suivre cette dernière par une phase de jouer-rechercher (qui marque une intervention pédagogique de la part du médiateur en vue de réguler les hypothèses des élèves à travers la mobilisation des clés matricielles) et de terminer par une nouvelle phase de jouer-explorer (pendant laquelle les élèves exploitent et mettent à l'épreuve les nouveaux outils dont ils disposent).

Les différentes itérations des activités, ainsi que leur évaluation, ont permis de mettre en design la pratique d'éducation aux jeux vidéo et de structurer un cadre de travail stable, cohérent et personnalisable, pour soutenir le travail de conception pédagogique réalisé par les professionnels de l'éducation. À cet effet, nous avons identifié une série de variables sur lesquelles ces derniers

peuvent exercer un contrôle dans la création ou la personnalisation d'une activité : le choix du jeu (ou d'un segment de jeu), l'angle disciplinaire mobilisé, le nombre de clés matricielles mises en service, la place de l'activité dans un parcours plus global, le nombre d'itérations de l'activité, la configuration et l'imbrication du jouer-explorer et du jouer-rechercher, les caractéristiques des moments de socialisation des ludotextes ou encore le sens de la progression dans la matrice de la littératie vidéoludique (de la dimension systémique vers la dimension culturelle ou inversement). Chaque activité élaborée dans le cadre de cette recherche et décrite dans le recueil présente des configurations et des articulations variées de ces éléments.

Plus particulièrement, l'influence des disciplines n'est pas à négliger dans la mise en œuvre du design de la pratique d'éducation aux jeux vidéo. En effet, les sujets et les parcours dans lesquels des activités de littératie vidéoludique s'enchatonnent orientent forcément la manière dont les jeux seront intégrés dans le travail de conception réalisé par l'enseignant. Néanmoins, il est précieux de garder à l'esprit que ce n'est pas le jeu qui va donner sens aux apprentissages disciplinaires. En effet, dans le paradigme de l'éducation aux jeux vidéo, les élèves ne jouent pas pour apprendre des contenus disciplinaires : ce sont leurs enseignants qui mettent à leur disposition des connaissances et une variété d'outils (ou qui créent des conditions pour que les élèves puissent convoquer leurs propres ressources), lesquels vont étendre leur pouvoir d'intervention dans les œuvres explorées. Ainsi, c'est l'éducation aux jeux vidéo qui constitue une pratique pouvant donner du sens aux apprentissages (autrement dit, le potentiel pédagogique ne réside pas dans l'hypermédium vidéoludique mais bien dans l'activité pensée et construite par l'enseignant). Les disciplines convoquées dans la mise en pratique de cette recherche étant essentiellement littéraires, il conviendrait désormais d'élargir le spectre des macro-activités de la littératie vidéoludique en investiguant celles qu'impliqueraient, par exemple, les mathématiques, les sciences ou les sciences humaines. Ce serait là un moyen d'étendre le potentiel pédagogique de l'éducation aux jeux vidéo.

De même, pour des raisons spécifiques au terrain investi et à la méthodologie employée, les activités ici proposées se sont plus particulièrement attachées aux domaines « jouer » et « interpréter ». Dès lors, une autre perspective pour enrichir le potentiel pédagogique de l'éducation aux jeux vidéo consisterait à documenter davantage le domaine « conceptualiser » en élaborant, par exemple, une heuristique de la création vidéoludique. Celle-ci, qui devrait d'ailleurs se doubler d'un effort démocratique d'inclusion, pourrait contribuer à la formation des professionnels du jeu vidéo.

Fruit d'un travail échafaudé entre élaboration théorique et mise en œuvre sur le terrain, la pratique d'éducation aux jeux vidéo n'en est ici qu'à ses balbutiements. Elle doit à présent poursuivre sa diffusion et son implantation,

passant à travers des mains qui trouveront, dans tout cette argile, de quoi forger des outils décuplant le pouvoir d'intervention des (moins) jeunes sur et dans les œuvres vidéoludiques – et médiatiques – qu'ils explorent.

Bibliographie

Le système de référencement est présenté selon l'adaptation française des normes bibliographiques de l'*American Psychological Association* (APA), proposé par Marc Couture[281] (Université TÉLUQ) d'après la 7è édition du *Publication Manual* (2020). Toutes les sources numériques ont été revérifiées à la date du 23 janvier 2021.

LITTÉRATURES SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNELLE

Aarseth, E. (2001). Computer Game Studies, Year One. *Game Studies, 1* [en ligne]. URL : http://www.gamestudies.org/....

Albinet, M. (2010). *Concevoir un jeu vidéo*. Limoges : FYP Éditions.

Allain, S. (2018). Métalepses du récit vidéoludique et reviviscence du sentiment de transgression. *Sciences du jeu, 9* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/sdj/909.

Amadieu, F. et **Tricot**, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Amato, E.-A. (2005). Reformulation du corps humain par le jeu vidéo : la posture vidéoludique. Dans S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (p. 299-323). Paris : L'Harmattan.

Amato, E.-A. (2012). Communication ludique. Origine et puissance d'un nouveau média. *Hermès, 62*(1), 21-26.

Anable, A. (2018). *Playing with Feelings. Video games and affect*. Minnesota : Univ Of Minnesota Press.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives, 26*(1), 5-31 [en ligne]. URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/....

[281] Voir https://profs-perso.teluq.ca/....

Annart, J. (dir.). (2019). *Jeux vidéo et éducation. Ateliers de pédagogie vidéoludique* [en ligne]. URL : http://www.educajeux.be.

Aranda, D., **Sanchez-Navarro**, J., **Martinez**, S., **Whitton**, N. (2016). *Ludoliteracy: The unfinished business of media literacy* [en ligne]. URL : http://openaccess.uoc.edu/...

Arrivé, M. (2015). L'intelligence des images. L'intericonicité, enjeux et méthodes », *E-rea* [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/erea/4620

Arsenault, D. (2006). *Jeux et enjeux du récit vidéoludique: la narration dans le jeu vidéo* (Mémoire de fin d'études). Montréal : Université de Montréal.

Arsenault, D., **Côté**, P.-M. et **Larochelle**, A. (2015). The Game FAVR: A Framework for the Analysis of Visual Representation in Video Games. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association, 14*, 88-123 [en ligne]. URL : http://journals.sfu.ca/....

Atlan, C., **Archambault**, J.-P., **Banus**, O. (2019). *Apprentissage de la pensée informatique : de la formation des enseignant·e·s à la formation de tou·te·s les citoyen·ne·s* [en ligne]. URL: https://arxiv.org/pdf/1906.00647.pdf

Balela, M.S., et **Mundy**, D. (2015). Analysing cultural heritage and its representation in video games : actes du colloque *DiGRA 2015* [en ligne]. URL : http://www.digra.org/...

Bannan, B., **Cook**, J., et **Pachler**, N. (2016). Reconceptualizing design research in the age of mobile learning. *Interactive Learning Environments, 24*(5), 938-953.

Bardone, E., & **Bauters**, M. (2017). A phronetic approach to educational design-based research: Issues and aspirations. *EDeR. Educational Design Research, 1*(1) [en ligne]. URL : https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1025.

Barnabé, F. (2017). *Rhétorique du détournement vidéoludique. Le cas de Pokémon* (Thèse de doctorat). Liège : Université de Liège [en ligne]. URL : https://orbi.uliege.be/....

Barnabé, F., **Bazile**, J., **Cayatte**, R. et **Genvo**, S. (2019). Entretien avec Sébastien Genvo : le jeu comme espace d'expression. *Émulations, 30*, 111-117 [en ligne]. URL : https://ojs.uclouvain.be/....

Baron, G.-L. (2016). Réflexions sur la didactique de l'informatique. *Adjectif.net* [en ligne]. URL: http://www.adjectif.net/....

Bashandy, H., **Hallot**, P. et **Dozo**, B.-O. (2020). Jeux vidéo et protestations civiques et politiques. *Géographie et cultures, 109* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

Begy, J. (2015). Board Games and the Construction of Cultural Memory. Games and culture, 12(7-8), 718-738 [en ligne]. URL : https://journals.sagepub.com/....

Bell, C. (2012). Communiquer. Dans O. Lejade et M. Triclot (dir.), *La fabrique des jeux video : au cœur du gameplay* (p. 143-157). Paris : Éditions de la Martinière.

Ben Henda, M. (2016). *L'enseignement du code informatique à l'école : Prémices d'un humanisme numérique congénital* [communication]. 5e rencontre annuelle d'ORBICOM, Paris, France. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/....

Benjamin, W. (2011). *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Allia.

Berry, V. (2006). Immersion dans un monde virtuel online : jeu, communauté et apprentissage. Communication au Colloque scientifique *Ludovia 2006 : Culture Numérique*, Ax-Les-thermes. URL : http://www.omnsh.org/....

Berry, V. (2008). Communautés de pratique : note de synthèse. *Pratiques de formation - Analyses, 54*, 11-47.

Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Biotti-Mache, F. (2007). Le bûcher sacrificiel ou la crémation de vivants. *Études sur la mort, 132*(2), 141-170 [en ligne]. URL : https://www.cairn.info/....

Bisson, F. (2019). Logique du jazz. *Epistrophy, 4* [en ligne]. URL : https://www.epistrophy.fr/....

Bogost, I. (2007). *Persuasive games. The expressive power of videogames*. Cambridge : MIT Press.

Bogost, I. (2016). *Play anything. The pleasure of limits, the uses of boredom & the secret of games*. New York : Basic books.

Bonenfant, M. (2015). *Le libre jeu. Réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*. Montréal : Liber.

Bonenfant, M. (2016). Dire, faire, être par les jeux vidéo. *Implications philosophiques* [en ligne]. URL : http://www.implications-philosophiques.org/....

Bonenfant, M. et **Philippette**, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification, *Sciences du jeu, 10* [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/sdj/1422.

Bonvoisin, D. et **Culot**, M. (2015). *Éducation aux médias et jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l'approche critique* [en ligne]. URL: https://media-animation.be/...

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourgonjon, J. et **Hanghøj**, T. (2011). What Does It Mean to Be a Game Literate Teacher? Interviews with Teachers Who Translate Games into Educational Practice. *Proceedings of the 5th European conference on games-based learning*, 67-73 [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/....

Bourgonjon, J. (2014). The Meaning and Relevance of Video Game Literacy. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture, 16*(5) [en ligne]. URL : https://docs.lib.purdue.edu/....

Bourgonjon, J., **Vandermeersche**, G. et **Rutten**, K. (2017). Perspectives on Video Games as Art. *Comparative Literature and Culture 19*(4) [en ligne]. URL : http://docs.lib.purdue.edu/....

Boutet, D. (2018). La création de soi par soi dans la recherche-création : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi. *Approches inductives, 5*(1), 289-310 [en ligne]. URL : https://www.erudit.org/... .

Boutet, M. (2012). Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques. *Réseaux, 173, 174*(3), 207-234 [en ligne]. URL : https://www.cairn.info/....

Brisset, N. (2014). Performer par le dispositif? Un retour critique sur la théorie de la performativité. *L'Année sociologique, 64*(1), 217-246.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica.

Bruckman, A. et **Zagal**, J. (2007). GameLog: Fostering Reflective Gameplaying for Learning. Dans *Sandbox '07. : Proceedings of the 2007 ACM SIGGRAPH symposium on Video games*, San Diego [en ligne]. URL : https://dl.acm.org/....

Buckingham, D. et **Burn**, A. (2007). Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16*(3), 323-349.

Buckingham, D. (2009). L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique: défis politiques et pratiques. Dans Euromeduc (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives* (p. 13-26) [en ligne]. URL : https://euromeduc.eu/....

Bura, S. (2006). *A game Grammar* [en ligne]. URL : http://www.stephanebura.com/diagrams/.

Caperton, I. H. (2010). Toward a Theory of Game-Media Literacy: Playing and Building as Reading and Writing. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations, 2*(1), 1-16.

Caune, J. (2000). La médiation culturelle : une construction du lien social. *Les enjeux de l'information et de la communication, 1*(1) [en ligne]. URL : https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/....

Chi, M.T. (2009). Active-Constructive-Interactive : A conceptual framework for differentiating learning activites. *Topics in Cognitive Science, 1*, 73-105.

Claes, A. et **Bonvoisin**, D. (2016). *Le game design du jeu vidéo comme outil rhétorique* [en ligne]. URL : https://media-animation.be/....

Class, B. et Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ?. *Francite.net, 13*, 5-16.

Coavoux, S. (2019). Les jeux vidéo, sociologie d'un loisir de masse. *La vie des idées* [en ligne]. URL: https://laviedesidees.fr/...

Collins, A., **Joseph**, D. et **Bielaczyc**, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the learning sciences, 13*(1), 15–42.

Consalvo, M. (2007). *Cheating. Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge : MIT Press.

Cook, D. (2012). Apprendre. *La Fabrique des jeux vidéo. Au cœur du gameplay*, 127-137. Paris : éditions de La Martinière.

Corniquet, S. (2017). Apprentissage informel : l'iceberg éducatif. *Journal de l'alpha, 205*, 91-101 [en ligne]. URL : https://www.lire-et-ecrire.be/....

Coueille, C. (2016). Mémoire culturelle. *Encyclopédie critique du témoignage et de la mémoire* [en ligne]. URL : http://memories-testimony.com/....

Cousins, B. (2004). Elementary Game Design. *Develop*, *51–54* [en ligne]. URL : http://www.bencousins.com/index.html.

Davidson, D. (2011). The Performance of Gameplay: Developing a Ludoliteracy. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture, 5*(1), 1-3 [en ligne]. URL : https://www.eludamos.org/....

Davis, F.D., **Bagozzi**, R.P. et **Warshaw**, P.R. (1989) User acceptance of computer technology : A comparison of two theoretical models. *Management Science, 35*, 982-1003.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.

Delamotte, E., **Liquète**, V., **Frau-Meigs**, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, *53*(1), 145-156.

Delbouille, J. (2018). *Jouer à travers l'autre : jeu "secondaire", jeu par procuration et médiation du plaisir ludique*. Communication à la Journée d'étude "Appropriation, pratiques et usages : en/jeux", Québec [en ligne]. URL: https://orbi.uliege.be/...

Delbouille, J. (2019). *Négocier avec une identité jouable. Les processus d'appropriation et de distanciation entre joueur, avatars et personnages vidéoludiques* (Thèse de doctorat). Liège : Université de Liège.

Delvaux, B. (2015). *Une tout autre École*. Louvain-la-Neuve : Girsef.

De Perrot, A.-C. et **Wodiunig**, T. (2008). *Un guide pour l'évaluation de projets, de programmes, de stratégies et d'institutions culturels*. Zurich : Le pour-cent culturel Migros et la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia [en ligne]. URL : http://museen.be/....

Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice: an overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management, 2*(2), 36-46.

Deshbandhu, A. (2019). Decoding Fantasy Football: A Ludic Perspective. *Gamevironments, 10*, 85-116 [en ligne]. URL : https://media.suub.uni-bremen.de/....

Després-Lonnet, M. (2012). Médiations des lieux de médiations. *Communication et langages, 173*(3), 43-48 [en ligne]. URL : https://www.cairn.info/....

De Wildt, L. (2020). *Playing at Religion. Encoding / Decoding Religion in Videogames* (Thèse de doctorat). Louvain : KU Leuven.

Dillenbourg, P. (2013). Design for classroom orchestration. *Computers et Education, 69*, 485–492.

Dister, A. et **Moreau**, M.-L. (2020). *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles : Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre.

Djaouti, D. (2010). *Serious Game Design. Considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire* (Thèse de doctorat). Toulouse : Université de Toulouse.

Djaouti, D., **Alvarez**, J., **Jessel**, J.-P. et **Methel**, G. (2008). *Play, game, world : anatomy of a videogame* [en ligne]. URL: http://www.ludoscience.com/....

Doise, W. et **Mugny**, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*, Paris : InterÉditions.

Dor, S. (2017). *La rhétorique procédurale et sa limite* [en ligne]. URL : https://www.simondor.com/....

Draelants, H. et **Ballatore**, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie, 186*, 115-142.

Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Présences, 9* [en ligne]. URL : https://www.uqar.ca/...

Dufort, D., **Tajariol**, F. et **Roxin**, I. (2015). Jeux pervasifs culturels : conception d'un outil descriptif et taxonomique. *Questions de communication* [en ligne]. URL: http://questionsdecommunication.revues.org/10019

Dumouchel, R. (1991). Le Spectacteur et le contactile. *Cinémas, 1*(3), 38–60.

Dupin de Saint-André, M., **Montésinos-Gelet**, I. & **Morin**, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 159–176 [en ligne]. URL : https://doi.org/10.7202/1017288ar.

Dupont, B. (2020). Réguler un cours de jeu vidéo : Préparer le terrain pour un didactique du jeu vidéo dans l'enseignement supérieur. Communication au Colloque *Didactifen 2020 : Identifier, modéliser et surmonter les obstacles à l'apprentissage*, Liège [en ligne]. URL : https://orbi.uliege.be/handle/2268/249352.

Dupont, L. (2015). Terrain, réflexivité et auto-ethnographie en géographie. *Géographie et cultures, 89-90* [en ligne]. URL : http://gc.revues.org/3235

Durand, P. (s.d.). Capital symbolique. Dans A. Glinoer et D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius* [en ligne]. URL : http://ressources-socius.info/....

Duret, C. (2017). Une cartographie des relations intermédiales entre le jeu vidéo et les autres médias dans le cadre des franchises transmédiatiques. Intermédialités, 30-31 [en ligne]. URL : http://id.erudit.org/iderudit/1049954ar.

Eco, U. (1989). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Le Livre de Poche.

Eilam, E. (2005). *Reversing. Secrets of Reverse Engineering*. Hoboken : John Wiley et sons.

Ellenberg, J. (2005). *How Not to Be Wrong: The Power of Mathematical Thinking*. Londres : Penguin Group.

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* [en ligne]. URL : http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/eloy.pdf.

Erll, A. (2011). Travelling Memory. *Parallax, 20*(17), 4-18.

Everaert-Desmedt, N. (2011). La sémiotique de Peirce. Dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne]. URL: http://www.signosemio.com/...

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication, 33*, 35-52.

Fastrez, P. et **Philippette**, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *Ticetsociété, 11*(1). URL: http://ticetsociete.revues.org/2266

Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Fine, G. A. (1983). *Shared fantasy: Role-playing games as social worlds*. Chicago: The university of Chicago press.

Fortin, T., **Mora**, P. & **Trémel**, L. (2005). *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux*. Paris : L'Harmattan.

François, S. (2007). Les fanfictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse ?. *Agora/débats jeunesses, 46*, 58-68 [en ligne]. URL : http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2007-4-page-58.htm.

Frasca, G. (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. Dans M.J.P. Wolf et B. Perron (Eds), *The Videogame Theory Reader* (p. 221-235). New York : Routledge.

Galand, B., **Bourgeois**, E., **Frenay**, M. et **Bentein**, K. (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? Dans Y.Rouiller et K.Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (p. 139-163). Berne : Peter Lang.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

Genvo, S. (2005). Introduction : L'expression vidéoludique. Dans S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (p. 7- 23). Paris : L'Harmattan.

Genvo, S. (2008). Réflexions ludologiques. *Médiamorphoses, 22*, 95-101 [en ligne]. URL : http://documents.irevues.inist.fr/....

Gilson, G. (2016). *L'expérience virtuelle des joueurs comme situation d'apprentissage informel* (Mémoire de fin d'études). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Gilson, G. (2018). Confessions sur écran : quand le « je » devient jeu. *Hermès, 82*(3), 105-112.

Gilson, G. et **Préat**, C. (2018). Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : quand les cultures ludiques s'invitent en classe. Communication au Colloque scientifique *Ludovia 2018 : Innovation(s) / Institution(s)*, Ax-Les-thermes [en ligne]. URL : http://culture.numerique.free.fr/...

Gilson, G. (2019). Des jeux vidéo en classe et des élèves aux manettes : vers une littératie vidéoludique en contexte scolaire. *Médiations & Médiatisations, 2*(1), 29-53. URL : https://revue-mediations.teluq.ca/....

Gilson, G. (2021). Heroic act and urban metaphor: when the video game (re)shapes the world. *Press Start* [sous presse].

Girard, C., Ecalle, J., et Magnan (2013). Serious games as new educational tools: How effective are they ? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*, 207-219.

Goetzmann, M. et **Zuppinger**, T. (2016). Dossier de l'été : les jeux vidéo, terrain philosophique?, *Implications Philosophiques* [en ligne]. URL : http://www.implications-philosophiques.org/....

Grandjean, G. (2019), Analyse formelle et visuelle de l'organisation des espaces sociaux vidéoludiques. Application à quelques villages de *The Legend of Zelda : Breath of the Wild*. *Émulations, 30*, 33-48 [en ligne]. URL : https://ojs.uclouvain.be/....

Greenfield, P. (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux, 67*(12), 33-56.

Grimonprez, B. (2019). Pratiques et représentations du go et du shôgi. *Le Portique, 43-44* [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/leportique/3596.

Guzdial, M. et **Soloway**, E. (2003). Computer science is more important than calculus: the challenge of living up to our potential. *ACM SIGCSE Bulletin, 35*(2), 5-8 [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/...

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Hansen, D. (2019). *Morphologie du médium vidéoludique : Le ludème envisagé comme unité minimale fonctionnelle du jeu vidéo* (Mémoire de fin d'études). Liège : Université de Liège [en ligne]. URL : https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/8274

Heer, S. et **Akkari**, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 3*(3), 38-48.

Helbo, A. (2011). Introduction: Polysémies de la performance. Dans A. Helbo (Ed), *Performance et savoirs* (p. 7-12). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer*. Paris : José Corti.

Higgin, T. (2009). Cheating: Gaining Advantage in Videogames. Review. *Resource Center for Cyberculture Studies* [en ligne]. URL : http://rccs.usfca.edu/....

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 [en ligne]. URL : http://europia.org/....

Hurel, P.-Y. (2020). *L'expérience de création de jeux vidéo en amateur. Travailler son goût pour l'incertitude* (Thèse de doctorat). Liège : Université de Liège.

Iser, W. (1995). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.

Jacquinot-Delaunay, G. (2009). De quelques repérages pour la recherche en éducation aux médias. Dans Eurometeduc (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives* (p. 143-151) [en ligne]. URL : https://eurometeduc.eu/spip.php?rubrique4&lang=fr.

Järvinen, A. (2008). *Games without Frontiers: Theories and Methods for Game Studies and Design*. Tampere : Tampere University Press.

Jenkins, H., **Purushotma**, R., **Clinton**, K., **Weigel**, M., et **Robison**, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge : MacArthur

Jenkins, H. (2014). *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris : Armand Colin.

Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.

Karlsen, F. (2011). Theorycrafting : from collective intelligence to intrinsic satisfaction. Dans *Think Design Play* : actes du colloque DiGRA 2011 [en ligne]. URL : http://www.digra.org/...

Klinkenberg (2000). *Précis de sémiotique générale*. Bruxelles : De Boeck.

Koster, R. (2013). *A theory of fun for game design*. Sebastopol : O-Reilly.

Koster, R. (2013). *Le jeu vidéo comme manière d'être au monde. Socio-anthropologie de l'expérience vidéoludique* (Thèse de doctorat). Paris : Université Paris 1 [en ligne]. URL : https://tel.archives-ouvertes.fr/....

Krichane, S. (2018). *La Caméra imaginaire*. Chêne-Bourg : Georg éditeur.

La Broise, P. de. (2001). Préface. Élucidation et création : Sortir de l'hermétisme herméneutique. *Études de communication, 24*, 9-14.

Lave, J. et **Wenger**, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.

Lavergne Boudier, V. et **Dambach**, Y. (2010). *Serious game, révolution pédagogique*. Cachan : Lavoisier.

Lebrun, M. (2017). Préface. Dans A. Fiévez (dir.), *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux* (p. vii-x). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Lebrun, M. (2019). *Classes inversées et pistes pédagogiques* [communication]. Séminaire de formation des personnels des écoles d'entreprise, Chantilly, France [en ligne]. URL : https://www.mlfmonde.org/....

Leconte, G. (2019). Théorie de la définition et jeux vidéo : règles et lois dans l'expérience vidéoludique. *Sciences du jeu, 11* [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/sdj/1662.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3è éd.). Montréal : Guérin.

Lejeune, P. (2006). Qu'est-ce que le pacte autobiographique ?. *Autopacte* [en ligne]. URL : https://www.autopacte.org/....

Le Marec, J. (2001). En guise d'épilogue. Pratiques interprétatives : entre méthodes et sens commun. *Études de communication, 24* [en ligne] URL: https://journals.openedition.org/....

Lemieux, C. (1995). C. Bessy, F. Chateauraynaud, Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception [note critique]. *Politix, 31*, 228-232 [en ligne]. URL : https://www.persee.fr/....

Lemieux, A. et **Lacelle**, N. (2016). Approches transactionnelle, subjective, et phénoménologique en didactique de la lecture. *Myriades, 2*(1), 14-28. URL: http://cehum.ilch.uminho.pt/...

Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 12*(1), 9-29.

Letourneux, M. (2005). La question du genre dans les jeux vidéo. Dans S. Genvo (Ed), *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique* (p. 39-54). Paris : L'Harmattan.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective*. Paris : Editions La Découverte.

Ligurgo, V. (2019). Le travail collaboratif à distance : cartographie des compétences en littératie médiatique. Le cas du travail de bureau soutenu par les technologies de l'information et de la communication (TIC) (Thèse de doctorat). Louvain-la-neuve : Université de Louvain-la-Neuve [en ligne]. URL : https://dial.uclouvain.be/....

Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review, 7*, 3-14.

Macq, M. (2019). [Interview de Cosmografik] créateur de Type : Rider et Vandals. *Pixel Life Stories* [en ligne]. URL : https://www.pixellifestoriesgallery.com/....

Magnet, S. (2006). Playing at Colonization. Interpreting Imaginary Landscapes in the Video Game Tropico. *Journal of Communication Inquiry, 30*(2), 142-162 [en ligne]. URL : https://journals.sagepub.com/....

Maigret, E. (2000). Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. *Annales. Histoire, Sciences Sociales, 3*(55), 511-549.

Maigret, E. (2014). Préface. Dans H. Jenkins (dir.), *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia* (p. 5-19). Paris : Armand Colin.

Major, L., & **Wegerif**, R. (2019). Review of Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers. *EDeR. Educational Design Research, 2*(2) [en ligne]. URL : https://doi.org/10.15460/eder.2.2.1327.

Marti, M. (2012). Jeux vidéo et logiques narratives. Dans H. Ter Minassian, S. Rufat et S. Coavoux (dir.), *Espaces et temps des jeux vidéo* (p. 73-91). Paris : L>P.

Marti, M. (2014). La narrativité vidéoludique : une question narratologique. *Cahiers de narratologie, 27* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

Mateas, M. (2005). Procedural Literacy: Educating the new Media Practitioner. On The Horizon. Special Issue. Future of Games, Simulations and Interactive media in learning contexts, 13(1), 101-111.

Maurel, D. (2010). Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Études de communication, 35* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

McKenney, S. et **Reeves**, T.-C. (2014). Educational design research. Dans J.-M. Spector, M.-D. Merrill, J. Elen et M.-J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 131–140). New York : Springer New York.

Messina, A. (2020). *Derrière la différenciation du gameplay : définition et circonscription du jeu vidéo asymétrique* (Mémoire de fin d'études). Liège : Université de Liège.

Meyer, V. (2006). De l'utilité des recherches-actions en SIC. *Communication et organisation, 30* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/communicationorganisation/....

Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques: enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

Montembeault, H. et **Dor**, S. (2018). À quoi pensent les archives de la jouabilité?, *Conserveries mémorielles, 23* [en ligne], URL : http://journals.openedition.org/cm/3171.

Montembeault, H. et **Deslongchamps-Gagnon**, M. (2019). The Walking Simulator's Generic Experiences, *Press Start, 5*(2), 1-28 [en ligne]. URL : https://press-start.gla.ac.uk/....

Montembeault, H. et **Perron**, B. (2018). La Focalis-action : Des savoirs narratifs aux faires vidéoludiques. *Sciences du jeu, 9* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/sdj/897.

Morisset, T. (2014). Petite apologie de la violence pure dans les jeux vidéo. *Postures, 19* [en ligne]. URL : http://revuepostures.com/fr/articles/morisset-19.

Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge : MIT Press.

Neveu, E. (2013). Les sciences sociales doivent-elles accumuler les capitaux ?. *Revue française de science politique, 63* (2), 337-358.

Nijimbere, C. (2015). L'enseignement de savoirs informatiques pour débutants, du second cycle de la scolarité secondaire scientifique à l'université en France. Synthèse de la thèse. *Adjectif.net* [en ligne]. URL: http://www.adjectif.net/...

Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques, 4*, 15-34.

Oviatt, S.L. et **Cohen**, A.O. (2010). Toward high-performance communications interfaces for science problem solving. *Journal of Science Education and Technology, 19*, 515-531.

Panofsky, E. (1972). *Studies In Iconology: Humanistic Themes In The Art Of The Renaissance*. Colorado : Westview Press.

Papi, C. (2018). Entretien avec Daniel Peraya. *Médiations et médiatisations, 1*(1), 102-111 [en ligne]. URL : https://revue-mediations.teluq.ca/....

Paul, C. (2011). Optimizing Play: How Theorycraft Changes Gameplay and Design. *Game Studies, 11*(2) [en ligne]. URL : http://gamestudies.org/....

Pearce, C. (2009). *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. Cambridge : The MIT Press.

Péladeau, N., **Forget**, J. et **Gagné**, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 187-209 [en ligne]. URL : https://www.erudit.org/fr/....

Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication : un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales, 36*(111), 171-188.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*, Paris : Gonthier.

Philippette, T. (2014). *Une étude des activités de coordination des joueurs de jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (MMORPG)* (Thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Philippette, T. (2019). Vers une ludolittératie : penser les performances en jeu au regard du concept de compétence. Communication présentée à la *Journée d'étude Performance : en/jeux*, Montréal [diaporama en ligne]. URL : http://hdl.handle.net/2078.1/216487.

Piéron, D. (2019). Les impacts des migrations virtuelles sur les dynamiques sociales des guildes de jeux en ligne massivement multijoueurs : Le cas d'Albion Online. *Sciences du jeu, 12* [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/sdj/1940.

Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ? *Cahiers pédagogiques* [en ligne]. URL : http://www.cahiers-pedagogiques.com/....

Pinchbeck, D. (2009). An affordance based model for gameplay : actes du colloque *DiGRA 2009* [en ligne]. URL : http://www.digra.org/....

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue canadienne de l'éducation, 35* (4), 252-283.

Planques, T. (2017). Représentations féminines dans le jeu vidéo : un tour d'horizon des courants dominants et des évolutions en cours. *Nouveaux imaginaires* [en ligne]. URL : http://epi-revel.unice.fr/....

Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Poulin, P. (2006). Le jeu vidéo : Vers une « esthèse » performative. *ETC, 76*, 13–17.

Poulin, P. (2008). L'interactivité et la fluctuation sémiotique. *Esse, 63* [en ligne]. URL : https://esse.ca/fr/....

Prat, C.S., **Madhyastha**, T.M., **Mottarella**, M.J. et **Chuo**, C.-H. (2020). Relating Natural Language Aptitude to Individual Differences in Learning Programming Languages. *Scientific Reports, 10* [en ligne]. URL : https://doi.org/10.1038/s41598-020-60661-8.

Préat, C. (2019). Comment les instituteurs primaires intègrent-ils des médias ludiques à leurs pratiques d'enseignement ? Discours sur la construction d'instruments d'enseignement, *Commposite, 20*(2) [en ligne]. URL : http://www.commposite.org/....

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants* [en ligne]. URL : https://www.marcprensky.com/....

Prensky, M. (2002). *What Kids Learn That's POSITIVE From Playing Video Games* [en ligne]. URL : https://marcprensky.com/....

Pronovost, M. et **Harrison-Boisvert**, C. (2015). *Guide sur l'évaluation de projets en médiation culturelle*. Montréal : Culture pour tous [en ligne]. URL : https://www.culturepourtous.ca/....

Quinche, F. (2019). Enseigner et apprendre avec les jeux vidéo dans une haute école pédagogique ? *Journal de l'association Comenius, 28*, 12-15 [en ligne]. URL : http://hdl.handle.net/20.500.12162/3240.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin [en ligne]. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/....

Rabeau, A. (2011). *Les principes de méta-jeu* (Mémoire de fin d'études). Paris : ITESCIA.

Radde-Antweiler, K., **Waltmathe**, M. et **Zeiler**, X. (2014). Video Gaming, Let's Plays, and Religion: The Relevance of Researching gamevironments. *Gamevironments, 1* [en ligne]. URL : https://media.suub.uni-bremen.de/....

Raessens, J. (2014). The ludification of culture. Dans M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino et N. Schrape (Dir.), *Rethinking gamification* (p. 91-114). Lüneburg : Meson Press.

Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ?. *La Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie, 3*(2), 63-73 [en ligne]. URL : https://www.rfre.org/....

Reimann, P. (2013). Design-based research: Designing as research. Dans R. Luckin, S. Puntambekar, P. Goodyear, B. Grabowski, J. Underwood, et N. Vinters (dir.), *Handbook of design in educational technology* (p. 44–52). New York: Routledge.

Richter, C., & **Allert**, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *EDeR. Educational Design Research, 1*(1) [en ligne}. URL : https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1023.

Rollings, A., et **Morris**, D. (2003). *Game Architecture and Design: A New Edition*. USA: New Riders.

Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches qualitatives, 30*(2), 48-70.

Rouiller, Y. et **Lehraus**, K. (dir.). (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.

Roy, M. & **Prévost**, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives, 32*(2), 129-151.

Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

Saemmer, A. et **Tréhondart**, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception. *Études de communication* [en ligne]. URL: https://doi.org/10.4000/edc.6036.

Salen, K. et **Zimmerman**, E. (2003). *Rules of play. Game design fundamentals*. Cambridge : MIT Press.

Sanchez, É. (2008). Quelles relations entre modélisation et investigation scientifique dans l'enseignement des sciences de la terre? *Éducation et*

didactique, 2(2), 93-118 [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

Sandoval, W. (2013). 21st century educational design research. Dans R. Luckin, S. Puntambekar, P. Goodyear, B. Grabowski, J. Underwood, et N. Vinters (dir.), *Handbook of design in educational technology* (p. 388–396). New York: Routledge.

Sartori, A. (2011). Le design pédagogique et les modes d'interaction dans l'éducation à distance. *Distances et savoirs, 9*(2), 219-233 [en ligne]. URL : https://www.cairn.info/....

Sauvé, L. (2003). *Apprendre à l'aide des jeux* : actes du colloque conjoint APOP-AQPC 2003, Mont-Tremblant [en ligne]. URL : https://cdc.qc.ca/....

Scacchi, W. (2010). Computer game mods, modders, modding, and the mod scene. *First Monday, 5*(15) [en ligne]. URL : https://journals.uic.edu/....

Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Boca Raton : CRC Press.

Schwarz, O. (2013). The past next door: Neighbourly relations with digital memory-artefacts. *Memory studies, 7*(1), 2013, 7-21 [en ligne]. URL : https://journals.sagepub.com/....

Seraphine, F. (2014). *The Intrinsic Semiotics of Video-Games* [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/....

Seraphine, F. (2016). *Ludophrase: Ludics before Mechanics* [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/....

Seraphine, F. (2017). *The Ludic Framework: A Theory of Meaningful Gameplay* : actes de la conférence annuelle 2016 de la Digital Games Research Association JAPAN [en ligne]. URL : https://www.researchgate.net/....

Servais, O. (2020). *Jeux vidéo, nouvel opium du peuple?*. Paris : Karthala.

Servais, O. (2020). *Dans la peau des gamers. Anthropologie d'une guilde de World of Warcraft*. Paris : Karthala.

Service général de l'enseignement. (2018). *Programme d'études du cours de français. Enseignement secondaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et*

technique de transition. Deuxième et troisième degrés [en ligne]. URL : https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/....

Sicart, M. (2008). Defining Game Mechanics. *Game Studies, 8* (2) [en ligne]. URL : http://gamestudies.org/....

Sicart, M. (2011). Against Procedurality. *Game Studies, 3* (11) [en ligne]. URL : http://gamestudies.org/....

Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer based simulation games. *Personnel Psychology, 64*, 489-528.

Staffan, B. et **Holopaien**, J. (2004). *Game Design Patterns*. Needham Heights : Charles River Media.

Squire, K. (2005). Toward a Media Literacy for Games. *Telemedium, 52*(1-2), 9-15.

Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Ères.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Taylor, T.L. (2006). *Play between worlds. Exploring online game culture*. Cambridge : MIT Press.

Taylor Berdiago Ruelos, S. (2018). Queer Gamer Assemblages and the Affective Elements of Digital Games. *Press Start, 4*(2) [en ligne]. URL : https://press-start.gla.ac.uk/....

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* (Thèse de doctorat). Université Catholique de Louvain-la-Neuve : Louvain-la-Neuve [en ligne]. URL : https://dial.uclouvain.be/....

Tobin, J. (2013). *La grande aventure de Pikachu : Grandeur et décadence du phénomène Pokémon*. Houdan : Pix'n Love éditions.

Trémel, L. (2005). Dialogues vidéo-ludiques. Dans T. Fortin, P. Mora et L. Trémel (Eds), *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux* (p. 201-218). Paris : L'Harmattan.

Triclot, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Paris : Éditions La Découverte.

Triclot, M. (2013). Game studies ou études du play ?. *Sciences du jeu, 1* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/sdj/223.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Mythes et réalités. Paris : Retz.

Vallières, A. (2019). Dispositif de formation à l'écriture numérique d'un récit de jeu vidéo. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 10* [en ligne]. URL : https://www.erudit.org/....

Van der Maren, J.-M. (1980). De la recherche universitaire en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 6* (1), 3–19 [en ligne]. URL : https://doi.org/10.7202/900264ar.

Van Raemdonck, D. et **Meinertzhagen**, L. (2014). Le sens grammatical. Théorie et terminologie grammaticales au service de la construction du sens linguistique. *Repères, 49*, 77-97 [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

Verbeeck-Boutin, M. (2007). Objets d'art, œuvres d'art. *CeROArt* [en ligne]. URL : https://journals.openedition.org/....

Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

Walsh, C.S. et **Apperley**, T. (2009, novembre-décembre). Gaming capital: Rethinking literacy. Dans *Changing Climates: Education for sustainable futures. Proceedings of the AARE 2008 International Education Research Conference*. Brisbane : Queensland University of Technology [en ligne]. URL : https://www.aare.edu.au/....

Wark, M. (2007). *Gamer Theory*. Cambridge : Harvard University Press.

Wastiau, P., **Kearney**, C. et **Van den Berghe**, W. (2009). *Quels usages pour les jeux vidéo en classe? Résultats complets de l'étude. Rapport final*. Bruxelles : European Schoolnet.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !. *Questions Vives, 13*(4) [en ligne]. URL : http://journals.openedition.org/....

Wing, J. (2014). Computational thinking benefits society. *Social Issues in Computing* [en ligne]. URL : http://socialissues.cs.toronto.edu/...

Wouters, P., **van Nimwegen**, C., **Oostendorp**, H., **van der Spek**, E.D. (2013), A meta analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 249-265.

Zabban, V. (2012). Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo. *Réseaux, 3*, 137-176.

Zagal, J. (2010). *Ludoliteracy. Defining, understanding, and supporting games education*. Pittsburgh : ETC Press.

SOURCES PRIMAIRES

JEUX VIDÉO

Abzû (Giant Squid, 2016)

Adventure (William Crowther, 1976)

Animal Crossing : New Horizons (Nintendo, 2020)

Animal Crossing : New Leaf (Nintendo, 2013)

Assassin's Creed (Ubisoft Montréal, 2004)

Battlerite (Stunlock Studios, 2016)

Beholder (Warm Lamp Games, 2016)

Brothers : A Tale of Two Sons (Starbreeze Studios, 2013)

Celeste (Matt Makes Games, 2018)

Child of Light (Ubisoft Montréal, 2014)

Concrete Genie (PixelOpus, 2019)

Crosscode (Radical Fish Games, 2015)

Darkest Dungeon (Red Hook Studios, 2015)

Dayz (Dean Hall, 2013)

Dead Cells (Motion Twin, 2017)

Dofus (Ankama, 2004)

Dreams (Media Molecule, 2020)

Elegy for a Dead World (Dejobaan Games et Popcannibal, 2014)

Eternal Sonata (tri-Crescendo, 2007)

EverQuest (Verant Interactive, 1999),

Fell Seal : Arbiter's Mark (6 Eyes Studio, 2018)

Fez (Phil Fish, 2012)

Fire Emblem : Three Houses (Intelligent Systems, 2019)

Fortnite (Epic Games, 2017)

Gris (Nomada Studio, 2018)

Hades (Supergiant Games, 2020)

Hearthstone (Blizzard, 2014)

Hellblade : Senua's Sacrifice (Ninja Theory, 2017)

Hollow Knight (Team Cherry, 2017)

Horizon Zero Dawn (Guerrilla Games, 2017)

Hyper Light Drifter (Heart Machine, 2016)

Inmost (Hidden Layer Games, 2019)

Inside (Playdead, 2016)

Jotun (Thunder Lotus Games, 2015)

Journey (Thatgamecompany, 2012)

Keep talking and nobody explodes (Steel Crate Games, 2015)

Legends of Runeterra (Riot Games, 2020)

Les Chevaliers de Baphomet : Les Boucliers de Quetzalcoatl (Revolution Software, 1997)

Lie in my heart (Expressive Gamestudio, 2019)

Limbo (Playdead, 2010)

Metal Gear Solid (Konami, 1998)

Monument Valley (ustwo studio, 2014)

Monument Valley 2 (ustwo studio, 2017)

My Memory of Us (Juggler Games, 2018)

New Super Mario Bros (Nintendo, 2006)

Nier : Automata (PlatinumGames, 2017)

Outer Wilds (Mobius Digital, 2019)

Ovivo (IzHard, 2019)

Owlboy (D-Pad Studio, 2016)

Pandora's Tower (Ganbarion, 2011)

Papers, please! (Lucas Pope, 2013)

Passage (Jason Rohrer, 2007)

Pharaon (Sierra, 2009)

Pokémon Bouclier (Nintendo, 2019)

Pokémon Épée (Nintendo, 2019)

Pyre (Supergiant Games, 2017)

Rime (Tequila Works, 2017)

Sea of Solitude (Jo-Mei Games, 2019)

Sky : Children of the Light (Thatgamecompany, 2019)

Slender : The Eight Pages (Parsec Productions, 2012)

Spiritfarer (Thunder Lotus Games, 2020)

Starcraft (Blizzard, 1998)

Stardew Valley (Eric Barone, 2020)

Super Mario 64 (Nintendo, 1996)

Super Mario Maker 2 (Nintendo, 2019)

Super Mario Odyssey (Nintendo, 2017)

Super Smah Bros Ultimate (Nintendo, 2018)

That Dragon Cancer (Ryan Green et Josh Larson, 2016)

The Legend of Zelda : Breath of the Wild (Nintendo, 2017)

The Next Penelope (Aurélien Regard, 2015)

The Stanley Parable (Davey Wrede, 2011)

The Witcher III : Wild Hunt (CD Projekt, 2015)

This War of Mine (11 bit studios, 2014)

Titan Souls (Acid Nerve, 2015)

To the Moon (Freebird Games, 2011)

TowerFall Ascension (Maddy Thorson, 2013)

Trackmania (Nadeo, 2003)

Tropico (PopTop Software, 2001)

Type : Rider (Ex Nihilo et Arte France, 2013)

Undertale (Toby Fox, 2015)

Until Dawn (Supermassive Games, 2015)

Uru : Ages Beyond Mist (Cyan Worlds, 2003)

What Remains of Edith Finch (Giant Sparrow, 2017)

World of Warcraft (Blizzard, 2004)

Ys III : Lacrimosa of Dana (Nihon Falcom, 2016)

PARATEXTES, CONFÉRENCES, JOURNAUX DE DÉVELOPPEMENT

Alexander, L. (2014, 4 février). Road to the IGF: Lucas Pope's Papers, Please. *Gamasutra* [en ligne]. URL : https://www.gamasutra.com/....

Campbell, C. (2014, 7 juillet). The reason for Rime: a near fatal accident. *Polygon* [en ligne]. URL : https://www.polygon.com/....

Chapuis, M. (2019, 25 octobre). « Lie in my heart », niveaux de vie. *Libération* [en ligne]. URL : https://next.liberation.fr/....

Francis, B. (2017, 28 juillet). The game development philosophy behind Pyre [vidéo]. *Gamasutra* [en ligne]. URL : https://www.gamasutra.com/....

Gaynor, S. et **Freeman**, N. (2020). Design for Non Linear-Story Discovery in Tacoma [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/...

Game Next Door (2019, 2 août). *Ce que les designers nous cachent* [vidéo]. URL : https://www.youtube.com/....

Genvo, S. (2019). Explorer le potentiel expressif des jeux vidéo par l'autobiographie : l'exemple de Lie in my heart. *Pixel Life Stories* [en ligne]. URL : https://www.pixellifestoriesgallery.com/...

Mahardy, M. (2013, 27 octobre). Brothers : how a film director shook up starbreeze. *Polygon* [en ligne]. URL : https://www.polygon.com/....

Ng, J. (2019). The Art of Firewatch [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/...

Niko (2009, 7 août). Wow de retour en Chine en version non censurée. *Factornews* [en ligne]. https://www.factornews.com/...

Osit, D. et **Zouhali-Worrall**, M. (2015). *Thank You For Playing*.

Pionneau, F. (2017, 3 août). Chronique Jeu – Horizon Zero Dawn : robots et femmes au pouvoir. L'humanité dépassée par les robots, pas la Femme. *Les Numériques* [en ligne]. URL : https://www.lesnumeriques.com/....

PixelOpus (2019). *The Art of Concrete Genie*. Milwaukie : Dark Horse Books.

Priestman, C. (2016, 2 juin). Hyper Light Drifter – how heart disease inspired one of 2016's great games. *The Guardian* [en ligne]. URL : https://www.theguardian.com/technology....

Robinson Yu, A. (2020). Crafting A Tiny Open World: A Short Hike Postmortem [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/....

Sigman, T. (2017). Darkest Dungeon: A Design Postmortem [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/....

Takahashi, D. (2019, 20 juin). How Cornelia Geppert's Sea of Solitude expresses her battle with loneliness. *GamesBeat* [en ligne]. URL : https://venturebeat.com/....

Thorson, M. (2018). Level Design Workshop: Designing Celeste [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/....

Thorson, M. (2020, 6 novembre). *Is Madeline Canonically Trans?* [en ligne]. URL : https://maddythorson.medium.com.

Thunder Lotus Games (2020). *Spiritfarer : the Artbook*. Montréal : Thunder Lotus Games.

Wong, K. (2014). Designing Monument Valley: Less Game, More Experience [vidéo]. *Game Developer Conference* [en ligne]. URL : https://www.youtube.com/....

CRÉDITS IMAGES

[Page de garde] Fond d'écran du jeu *Nier : Automata* récupéré sur https://www.hdwallpaper.nu/... ; [1] Capture du jeu *Type : Rider* récupérée sur https://www.pixellifestoriesgallery.com/... ; [3] Capture du jeu *TowerFall Ascension* récupérée sur https://www.nintendo.be/... ; [5] Capture du jeu *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* récupérée sur https://www.puissance-zelda.com/... ; [6] Faïence Jōmon récupérée sur https://www.architectureofzelda.com/... ; Basilique Saint-Jean-de-Latran, Saint-Pierre du Vatican, Saint-Paul-hors-les-Murs récupérée sur https://fr.wikipedia.org/... ; Château de Neuschwanstein récupérée sur https://fr.wikipedia.org/... ; Collegiate Church of St. Mary and St. Alexius récupérée sur https://medievalheritage.eu/... ; [8] Capture du jeu *Keep talking and nobody explodes* récupérée sur https://www.keeptalkinggame.com/... ; [11] Capture du jeu *Journey* récupérée sur https://backtothegaming.com/... ; [14] Capture du jeu *Monument Valley 2* récupérée sur https://www.phonandroid.com/... ; [17] Capture du jeu *Sky : Children of Light* récupérée sur https://thatgamecompany.com/sky/ (dans le *kit press*); https://www.phonandroid.com/... ; [21] Représentations de Corayon récupérées sur https://www.pokepedia.fr/... ; [23] Captures du jeu *World of Warcraft* récupérées sur https://www.factornews.com/... ; [23] Capture du jeu *Passage* récupérée sur http://hcsoftware.sourceforge.net/... ; [24] Capture du jeu *Les Chevaliers de Baphomet : Les Boucliers de Quetzalcoatl* récupérée sur https://www.jeuxvideo.com/... ; capture du jeu *Super Smah Bros Ultimate* récupérée sur https://www.smashbros.com/... ; capture du jeu *Fire Emblem : Three Houses* récupérée sur https://gamergen.com/... ; capture du jeu *Owlboy* récupérée sur https://new-game-plus.fr/... ; [25] Capture du jeu *Stardew Valley* récupérée sur https://stardewvalleywiki.com/... ; [27] Capture du jeu *Ys VIII : Lacrimosa of Dana* récupérée sur https://www.jeuxvideo.com/... ; [29] Capture du jeu *Eternal Sonata* récupérée sur http://www.chroniques-ludiques.fr/... ; [30] Capture du jeu *Elegy of a dead world* récupérée sur https://www.rockpapershotgun.com/... ; [31] Capture du jeu *Hyper Light Drifter* récupérée sur https://www.lesinrocks.com/... ; [33] Capture du jeu *Lie in my heart*, récupérée sur https://store.steampowered.com/... ; [35] Capture du *trailer* animé du jeu *Spiritfarer* récupérée sur https://www.youtube.com/... ; [36] Capture du jeu *Journey* récupérée sur

https://www.ign.com/... ; [38] Capture du jeu *That Dragon Cancer* récupérée sur https://www.theverge.com/... ; [39] Capture du jeu *Pokémon Épée* récupérée sur https://bulbapedia.bulbagarden.net/... ; [40] Capture du jeu *Pokémon Épée* récupérée sur https://fr.millenium.gg/... et photographie du Géant de Cerne Abbas récupérée sur https://fr.wikipedia.org/... ; [41] Pokémons de Galar récupérés sur https://www.pokepedia.fr/ ; [42] Capture du jeu *Spiritfarer* récupérée sur https://www.jeuxvideo.com/... ; [43] Capture du jeu *Horizon Zero Dawn* récupérée sur https://www.lemonde.fr/... ; Extrait de la conférence de Ken Wong à la *GDC 2014* récupéré sur https://www.youtube.com/... ; [45] Capture du jeu *Monument Valley* récupérée sur https://helloworldfrequency.wordpress.com/... ; [46] Capture du jeu *My Memory of Us* récupérée sur https://www.gamespace.com/... ; [48] Capture du jeu *Rime* récupérée sur https://www.thumbsticks.com/... ; [49] Capture du jeu *Hellblade : Senua's Sacrifice* récupérée sur https://press-start.com.au/... ; [50] Capture du jeu *Concrete Genie* récupérée sur https://www.actugame.net/... ; [51] Capture du jeu *Spiritfarer* récupérée sur https://www.gamesidestory.com/... ; [52] Capture du jeu *Outer Wilds* récupérée sur https://www.mobiusdigitalgames.com/... ; [53] Capture du jeu *Abzû* récupérée sur http://www.console-toi.fr/... ; [54] Capture du jeu *Pyre* récupérée sur https://www.taminggaming.com/... ; [55] Capture du jeu *Pyre* récupérée sur https://www.legendra.com/... ; [56] Capture du jeu *Celeste* récupérée sur https://dailyreview.com.au/... ; [58] Capture du jeu *Papers, Please !* récupérée sur https://www.liberation.fr/... ; [59] Capture d'un tutoriel de *theorycrafting* en lien avec le jeu *Battlerite* créé par Fawlia, récupérée sur https://www.youtube.com/... ; [Intercalaire Annexes] Fond d'écran du jeu *Owlboy* récupéré sur https://gameranx.com/....

Appendice des définitions centrales

Afin de faciliter la lecture, ce supplément au manuscrit reprend les principales définitions élaborées dans le cadre et pour les besoins de cette thèse.

AGIR

Par le prisme de la performativité, l'agir vidéoludique constitue à la fois le processus et le produit d'un « conceptualiser », l'essence d'un « jouer » et le cadre d'un « interpréter ». On distingue trois formes d'agir :

1. Les agirs créateurs correspondent à des processus créatifs de médiatisation qui créent des écarts entre des référents et leurs (re)mises en forme ludiques.
2. Les agirs ludiques correspondent à des indices de jouabilité qui peuvent être actualisés par le sujet-joueur ; ils sont contenus dans les actums et les tactums et contextualisés par les factums, l'environnement du jeu, les règles, la musique et les sons, l'interface, le texte, les cinématiques, etc.
3. Les agirs interprétatifs constituent des activités de médiation qui concourent à l'élaboration du parcours interprétatif du joueur. Ils permettent, à travers l'actualisation des agirs ludiques, de donner sens aux processus de médiatisation au creux du jeu et de remonter le flux des agirs créateurs.

CAPITAL VIDÉOLUDIQUE

Il s'agit d'un conglomérat d'aptitudes et de connaissances discriminantes, acquises et régulièrement ajustées dans une multitude de contextes (en jeu et hors du jeu), qui permettent à un individu, d'une part, de faire fonctionner le jeu, de lui donner sens, d'en singulariser l'expérience, de s'y sociabiliser, voire de le (re)créer ; d'autre part, de mobiliser le produit de ses expériences vidéoludiques dans des situations variées (en jeu et hors du jeu).

CLÉ MATRICIELLE

D'une part, la clé matricielle définit un processus de médiatisation par lequel un agir créateur verrouille du sens au creux du jeu, en remédiant de l'information dans des agirs ludiques (actums et tactums) et leurs éléments contextuels (environnement, factums, règles, musique et son), dont l'assemblage et l'équilibre construisent, notamment à travers des invariants, des ludophrases qui ne se dénouent qu'au gré de l'intervention du sujet-joueur. Une clé

matricielle, si elle génère un écart trop important entre un référent et sa (re)mise en forme ludique, peut brouiller les messages et entraver la compréhension du sujet-joueur, l'invitant alors à mobiliser certaines stratégies d'interprétation. Ainsi, d'autre part, la clé matricielle définit aussi une activité de médiation qui actualise un agir interprétatif et qui concourt au parcours d'interprétation du sujet-joueur : elle fait sauter les verrous posés par les processus de médiatisation et permet d'explorer l'espace sémantique du jeu en mettant à sa disposition un code ou un ensemble de conventions qui donnent accès au sens, parfois cryptique, inscrit dans les ludophrases et les éléments qui les constituent, afin qu'il produise un ludotexte singularisé par son expérience et son capital vidéoludiques.

ÉDUQUER PAR LES JEUX VIDÉO / ÉDUQUER AUX JEUX VIDÉO

Éduquer par les jeux vidéo consiste à instrumentaliser un jeu vidéo pour atteindre des objectifs qui lui sont externes. Le jeu est alors utilisé comme outil, comme détour. Éduquer aux jeux vidéo consiste à étudier des jeux vidéo en tant qu'œuvres culturelles et à outiller un public en vue de modifier son rapport aux jeux explorés.

ICONOMORPHOSE

L'iconomorphose est un processus de médiatisation qui consiste à remédier un référent dans le jeu par abstraction, tout en l'inscrivant dans un signifiant concret et sémantiquement autonome qui occupe une fonction iconique dans le processus sémiotique. Autrement dit, l'iconomorphose crée dans le jeu un signifiant qui devient l'icône d'un signifié remédié. Là où la pseudomorphose procède par disjonction du signifié et du signifiant, l'iconomorphose déconstruit un signifié indépendamment d'un signifiant pour lui attribuer, dans le jeu, une forme qui le conventionne de manière iconique.

JOUER-EXPLORER / JOUER-RECHERCHER

En mode « jouer-explorer », le sujet-joueur interprète librement ce qui lui est donné à jouer : il mobilise son capital vidéoludique et ses référents personnels sans que l'intervention d'un tiers ne vienne infléchir son parcours d'interprétation. Pour chaque agir ludique qu'il actualise, il expérimente un agir interprétatif qui ne lui est ni suggéré ni imposé : il reformule les agirs créateurs en hypothèses et la construction du ludotexte, qui se fonde sur ces dernières, est alors autonome et personnelle. En revanche, en mode « jouer-rechercher », des référents et/ou des agirs créateurs sont d'emblée explicités et mis à la disposition du sujet-joueur par un tiers médiateur : il doit alors les retrouver à travers leurs mises en forme ludiques pour reconstituer un ludotexte en partie

préfabriqué mais qu'il restera libre de nuancer, en convoquant ses ressources personnelles, et de subjectiviser à travers ses émotions. Dès lors, pour chaque agir ludique qu'il actualise, il met à l'épreuve des agirs interprétatifs qui lui ont été suggérés.

LITTÉRATIE VIDÉOLUDIQUE

La littératie vidéoludique recouvre un ensemble d'activités articulées et non figées qui éveillent chez les sujets-(non-)joueurs une conscience du jeu vidéo à même de les faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain. Cette littératie recouvre trois domaines d'activité (jouer, interpréter, conceptualiser) qui peuvent être parcourus à travers quatre dimensions (sémiotique, systémique, transludique et culturelle).

LUDOTEXTE ET PARCOURS D'INTERPRÉTATION

En remontant le flux des agirs créateurs à travers les agirs ludiques et leur articulation en ludophrases (des combinaisons syntaxiques d'interactions au cœur du jeu qui structurent un cadre narratif pour le joueur), le joueur construit, par les agirs interprétatifs qu'il mobilise, un ludotexte (le produit de son parcours d'interprétation qui constitue une signification possible du jeu) empreint de ses propres représentations. Les agirs interprétatifs se réalisent au croisement des actualisations sensorielles des agirs ludiques et de leurs résultats dans le jeu, de l'expérience émotionnelle du joueur, du traitement des significations au sein du jeu, du contexte dans lequel ce dernier est joué, etc. Il progresse notamment quand le joueur identifie un invariant, c'est-à-dire une trace du référent qu'il reconnait dans l'espace du jeu. En traversant les dimensions sémiotique, systémique, transludique et culturelle de la littératie vidéoludique, le parcours d'interprétation fabrique un discours sur le monde et se raccroche à des œuvres antérieures ou à des récits mythiques réactualisés, à des expériences de vie personnelles, etc.

MÉTAPHORE SYSTÉMIQUE

La métaphore systémique est un processus de médiatisation qui consiste à remédier un thème, une idée, un discours référent à travers un ensemble agencé d'agirs ludiques – actums et tactums – qui en deviennent des analogies.

PRATIQUE D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

La pratique d'éducation aux jeux vidéo actualise un ensemble d'activités articulées et non figées qui éveillent chez son public (joueurs, concepteurs, etc.)

une conscience du jeu vidéo à même de le faire évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée, dans l'environnement vidéoludique contemporain. La pratique d'éducation aux jeux vidéo vise le rapport aux jeux vidéo et fait donc médiation entre un jeu (existant ou à créer) et son audience. Elle poursuit cinq objectifs généraux : (1) bâtir sa propre compréhension des processus de médiatisation créatifs et techniques des jeux vidéo qui en font des œuvres ; (2) s'approprier le patrimoine culturel vidéoludique et traiter le patrimoine culturel qui circule au creux des jeux explorés ; (3) faciliter l'accès à la connaissance des artéfacts vidéoludiques ; (4) créer, recréer, co-créer un jeu vidéo en réfléchissant aux moyens de communiquer des informations et de rendre ces dernières accessibles (ou non) aux joueurs ; (5) partager et rendre compte d'une expérience vidéoludique. Ces objectifs généraux peuvent être précisés à l'aide d'objectifs spécifiques et d'indicateurs formulés par la personne en charge de la médiation, en vue d'observer des changements dans le rapport qu'entretiennent les publics avec les jeux soumis à leurs expériences. La littératie vidéoludique d'un individu constitue dès lors l'ensemble des activités de médiatisation et de médiation qu'il est capable de réaliser en autonomie dans un environnement de (conceptualisation de) jeu et ce, en mobilisant, en socialisant et/ou en enrichissant son capital vidéoludique. Plus la littératie vidéoludique d'un individu est élevée, plus son pouvoir d'intervention dans les jeux explorés est amplifié. La pratique d'éducation aux jeux vidéo vise donc à augmenter ce pouvoir et repose à ce titre sur deux modes qui constituent ses fondements pédagogiques : le jouer-explorer et le jouer-rechercher.

PSEUDOMORPHOSE

La pseudomorphose est un processus de médiatisation par lequel un motif est remédié sous une autre forme à l'intérieur du jeu, tout en conservant un rapport de sens proche du motif qui a migré. Elle procède par disjonction : le signifiant et le signifié se détachent et ce dernier est porté dans un nouveau signifiant, soit par substitution, soit par altération, sans complètement en altérer la signification originelle.

RÉALIGNEMENT ARCHITEXTUEL

Le réalignement architextuel est un processus de médiatisation qui consiste à remédier la structure narrative et les motifs d'un récit-source – un hypotexte – à travers les agirs ludiques et/ou leurs éléments contextuels du jeu : le ludotexte produit par le joueur au fil de son parcours d'interprétation peut dès lors correspondre à un hypertexte du récit-source.

RÉALIGNEMENT THÉMATIQUE

Le réalignement thématique est un processus de médiatisation qui consiste à déconstruire un thème référent et à le remédier dans le jeu à travers une série de composantes contextuelles aux agirs ludiques (structure narrative, architecture des niveaux, comportements des personnages non jouables, etc.). Dans le parcours interprétatif du joueur, ces composantes deviennent des rhèmes auxquels le joueur donne sens pour remonter vers le thème déconstruit.

RELAIS (AUTO)BIOGRAPHIQUE

Le relais (auto)biographique est un agir créateur dont le processus de médiatisation consiste à remédier dans le jeu un fragment de soi (démarche autobiographique) ou de la vie d'un autre (démarche biographique) à travers les agirs ludiques et/ou le paramétrage de certains factums. Cette clé inscrit donc un récit de vie dans les artères du jeu et dans sa jouabilité, qui cristallisent une série de biographèmes vidéoludiques, soit des invariants qui remédient des traces de vie dans les éléments constitutifs du jeu.

Glossaire

2D : abréviation de « deux dimensions ». Les jeux en 2D utilisent des graphismes plats, sans dimension tridimensionnelle.

Add-on : application qui modifie l'expérience de jeu (en réorganisant l'interface, en affichant des statistiques et des valeurs cachées, en ajoutant de nouveaux emplacements sur la carte, etc.).

Artbook : recueil d'images, de visuels, de croquis et d'informations considérées comme artistiques à propos d'un jeu.

Auto-scrolling : défilement automatique d'éléments à l'écran.

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.

Bêta : un jeu entre en bêta-test lorsqu'il approche de sa sortie et qu'il est quasi finalisé. Cette période permet d'obtenir des informations par l'expérience des utilisateurs en vue d'opérer des ajustements qui améliorent le jeu.

Boss : adversaire souvent coriace que l'on rencontre à la fin d'un niveau et qui met les capacités du joueur à l'épreuve.

Bot : diminutif de robot. Il s'agit d'un personnage contrôlé par l'ordinateur qui simule le comportement d'un joueur humain.

Build : options de combat et choix de personnalisation d'un avatar opérés par un joueur dans un jeu vidéo (par exemple : choix d'armes, de compétences, de statistiques améliorées, etc.).

Campagne : mode de jeu dans lequel le joueur doit réaliser une série de missions encastrées généralement dans une trame narrative.

Cheat : triche.

Clé d'accès : code distribué par une plateforme de distribution de jeux, qui permet d'acquérir un jeu auquel il est relié.

Collectible : dans un jeu vidéo, objet qui peut être collecté par le joueur.

Combo : enchaînement ordonné d'actions exécutées les unes après les autres et répondant souvent à un certain timing.

Crafter : action qui consiste à fabriquer un objet ou une arme en combinant une série de composantes récoltées par le joueur.

Crossover : récit impliquant des personnages issus d'univers narratifs différents. Par exemple, la série *Kingdom Hearts* réunit les personnages de Disney et ceux de Square Enix.

Dasher : action qui consiste pour un personnage à effectuer un pas rapide ou une brusque accélération dans une direction précise.

Deck : paquet de cartes qui sera utilisé par un joueur dans un *cards game*. Il peut s'agir d'un *build** élaboré manuellement ou d'une pioche prête à l'emploi.

Die and retry : littéralement « meurs et recommence ». Il s'agit d'une technique de *gameplay* qui force le joueur à échouer pour apprendre les mouvements, actions, stratégies à accomplir en vue de franchir un obstacle.

Discord : logiciel conçu pour les communautés de joueurs et basé sur un système de serveurs qui permettent de créer des salons vocaux et/ou textuels.

(to) Dodge : esquiver.

Extension : contenu supplémentaire ajouté à un jeu vidéo, comme de nouveaux niveaux ou une campagne inédite.

Fan fiction : récit écrit par des fans à partir d'univers fictionnels qu'ils affectionnent et dont ils se réapproprient les contenus (François, 2007).

Free-to-play : modèle économique d'un jeu gratuit à jouer.

Gameplay : articulation entre le *game*, les structures et règles de jeu, et le *play*, la façon dont le joueur s'approprie les possibilités du jeu en mettant au point ses propres stratégies, pour répondre aux contraintes que les règles « constitutives » du jeu lui imposent (Goetzmann et Zuppinger, 2016).

Glitch : défaillance dans le jeu, bug.

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. 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 : 342).

(double) Hit : (double) coup porté.

Joystick : sur un périphérique, manche qui peut être orienté dans certaines directions afin de piloter le déplacement d'un personnage ou d'un objet à l'écran.

Level design : processus de création qui consiste à réaliser des niveaux et des environnements explorables par le joueur.

Lore : histoire d'un univers fictionnel dans lequel s'inscrit l'intrigue d'un jeu vidéo.

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.

Making-of : documentaire qui relate la création d'un jeu vidéo, de son idéation à son développement.

Max range : portée maximale. Par exemple, si un personnage réalise un « max range » avec un boomerang, c'est que ce dernier a atteint la distance maximale qu'il lui est possible d'atteindre.

Méta-jeu : mécanismes et pratiques d'appropriation du jeu qui permettent de s'élever à un niveau d'abstraction supérieur du jeu (Rabeau, 2011). Le méta-jeu regroupe les manières dont les joueurs comprennent, modifient et ajustent les règles, notamment lorsqu'ils élaborent des stratégies.

Micro-transaction : transaction payante qui permet d'acheter et de débloquer du contenu supplémentaire dans un jeu vidéo.

MMORPG : abréviation de « *massively multiplayer online game* ». Il s'agit d'un jeu en ligne massivement multijoueur qui rassemble de nombreux joueurs dans un univers persistant.

Mod : modification apportée à un jeu vidéo, qui ajoute du contenu et/ou des fonctionnalités à la version originale ou qui en change le *gameplay*, voire l'expérience entière. Un moddeur peut, à travers un *mod* qui modifierait tout le jeu original, créer un tout nouveau jeu. Voir *modding**.

Modding : pratique qui « consiste à modifier certains éléments d'un jeu (personnages, niveaux, apparences des objets, etc.) dans le but d'en créer une version améliorée ou, éventuellement, de produire une nouvelle œuvre à part entière. La possibilité de manipuler le code d'un jeu vidéo peut être préméditée par les concepteurs ou se développer à leur insu » (Barnabé, 2017 : 11).

Monde ouvert (*open world*) : concept de *level design* qui donne au joueur la possibilité de parcourir librement le monde qui est donné à explorer, sans lui imposer une progression linéaire.

Monde persistant : monde numérique qui constitue l'espace de jeu des *MMORPG**. Un monde persistant ne cesse d'évoluer et de vivre même en l'absence du joueur puisque d'autres personnes continuent à y jouer.

Motion capture : technique permettant d'enregistrer les positions et rotations d'objets ou de membres d'êtres vivants, pour en contrôler une contrepartie virtuelle sur ordinateur (caméra, modèle 3D, ou avatar). Une restitution visuelle de ces mouvements en temps réel est faite via le moteur de rendu 3D de l'application interfacée avec le matériel utilisé qui peut les stocker dans un fichier d'animation (https://fr.wikipedia.org/wiki/Capture_de_mouvement).

Niveau : étape dans un jeu vidéo qui en segmente la progression.

Nintendo Switch : console de jeux vidéo fabriquée par Nintendo et sortie en 2017. Il s'agit d'une console hybride, qui peut être utilisée comme console de salon ou comme console portable.

OST : abréviation de *original soundtrack*. Il s'agit de la bande son d'un jeu vidéo.

Pattern : modèle simplifié du fonctionnement d'un monstre (par exemple, l'ordre de ses attaques et de ses actions).

Peach : dans l'univers de la franchise *Super Mario*, il s'agit de la princesse qu'il faut régulièrement sauver des griffes de l'infâme Bowser.

Pixel art : composition graphique qui utilise (généralement) une définition d'écran basse et un nombre de couleurs limité. Il s'agit d'un style graphique qui caractérise certains jeux, à l'instar de ***Dead Cells*** (Motion Twin, 2017).

(Jeu de) Plateformes : genre de jeu où il faut sauter sur des plateformes suspendues dans les airs, éviter des obstacles, réaliser des « acrobaties » et affronter des ennemis de manière habile.

Playstation 4 : console de jeux vidéo fabriquée par Sony Computer Entertainment et sortie en 2013.

Playtesting : processus par lequel une équipe de développement teste et/ou fait tester un jeu pour détecter les défauts de conception et/ou en améliorer l'expérience avant de le commercialiser.

PNJ : personnage non jouable (qui n'est pas contrôlé par le joueur).

Pokéball : objet sphérique dans l'univers de *Pokémon* qui permet de capturer des créatures.

Pokédex : objet technologique encyclopédique de la franchise *Pokémon* qui enregistre les informations sur les pokémons.

Puzzle : énigme à résoudre (blocs à pousser dans une certaine configuration, objets à reconstruire, etc.).

Quick time event : phase de *gameplay* où le joueur doit, dans un temps limité, exécuter des commandes (souvent, appuyer sur une touche) qui s'affichent à l'écran de façon rapide et parfois inattendue.

Raid : dans le cadre des jeux en ligne, les raids désignent généralement les événements d'envergure auxquels participent de nombreux joueurs afin d'atteindre un objectif précis (défaire un boss, conquérir une forteresse, s'emparer d'un objet précieux, etc.) (d'après https://www.jeuxonline.info/lexique/mot/Raid).

Review : voir test*.

Run : partie rapide ou tentative de réussir une partie de jeu.

Scoring : pratique de jeu vidéo qui consiste à tenter d'obtenir un score élevé, voire le meilleur score.

Scrolling : défilement d'éléments à l'écran.

Speedrun : pratique dont le but est d'achever un jeu vidéo le plus rapidement possible.

Spoil : fait de révéler à quelqu'un le dénouement (ou, parfois, le contenu) d'un récit, ce qui lui gâche le plaisir de la découverte.

Steam : plateforme de distribution de jeux vidéo et de contenus qui leur sont liés.

Test : pratique qui consiste à présenter, voire à évaluer les fonctionnalités et les contenus d'un jeu vidéo.

Tier list : dans les jeux compétitifs, il s'agit du classement théorique des personnages jouables selon leur potentiel, pour des joueurs les contrôlant à niveau parfaitement égal.

Toad : personnage-champignon dans l'univers de la franchise *Super Mario*.

Top ladder : haut classement dans le jeu.

Tower defense : genre vidéoludique où l'objectif consiste essentiellement à défendre une zone de jeu menacée par des vagues successives d'ennemis.

Trophée : dans le langage vidéoludique, il s'agit d'un succès accompli par le joueur et qui fait office de récompense honorifique.

True ending : « vraie » ou meilleure fin que le joueur peut débloquer dans un jeu vidéo à certaines conditions.

Twitch : 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.

Visual novel : roman vidéoludique très populaire au Japon qui emprunte de nombreux codes au roman graphique et où le joueur peut, à travers certains choix, intervenir dans le déroulement de l'histoire.

Walking simulator : genre vidéoludique qui propose au joueur, en vue subjective, de découvrir un monde et son histoire en réduisant les possibilités d'interaction.

Walkthrough : série de vidéos éventuellement commentées qui ont pour but de guider le joueur et de lui présenter la solution du jeu.

Wiki : encyclopédie en ligne, souvent collaborative et alimentée par des fans, à propos d'un univers fictionnel.

Annexes

TOWERFALL ASCENSION ET LE REGISTRE ÉPIQUE (DOCUMENTS-ÉLÈVES)

COMMENTER ORALEMENT UN COMBAT ÉPIQUE



1. DÉCOUVRIR

Nous allons jouer à un jeu de rôle dont tu vas découvrir les règles. Dans un premier temps, il te sera demandé de créer ton propre héros à l'aide d'une palette. Ensuite, en compagnie des camarades avec qui tu feras équipe, tu devras mener ton groupe au véritable rang de héros. Pour cette aventure, une seule arme : ton imagination !

PRÉPARATION DU JEU :

- Dans un premier temps, tu crées ton personnage à l'aide de la palette mise à ta disposition sur la page suivante.
- Ensuite, tu rejoins une équipe de héros (max. 5 héros par équipe). Choisis bien tes coéquipiers en fonction de leurs compétences car seule une équipe bien équilibrée pourra remporter la partie !
- Les équipes se dispersent dans la classe de manière à pouvoir communiquer sans gêner les autres.
- Chaque équipe reçoit d'emblée 5 points héroïques.

DÉROULEMENT :

- Je vais commencer à raconter un scénario, la trame principale de l'histoire que tu vas vivre. Le scénario est divisé en plusieurs scènes.
- Je raconte la première scène. Chaque scène se termine par un événement, une situation que tu vas devoir résoudre à l'aide de tes équipiers.
- Lorsque j'ai exposé la situation, chaque équipe bénéficie de 5 minutes pour se concerter et trouver une issue. En résumé, chaque équipe doit inventer la fin de chaque scène.
- Pour ce faire, vous devez exploiter les caractéristiques de vos personnages : utilisez leurs pouvoirs ou capacités et avantages, mais faites attention à leurs désavantages.
- Tour à tour, un membre de chaque équipe (variez celui qui prend la parole au fil des scènes) raconte le scénario élaboré avec ses pairs. Si l'équipe a utilisé correctement les caractéristiques de ses personnages et trouve une issue pertinente, elle gagne 1 point héroïque. Si elle n'a pas tenu compte des

désavantages d'un personnage ou qu'elle ne trouve pas une issue pertinente, l'équipe perd 1 point héroïque.

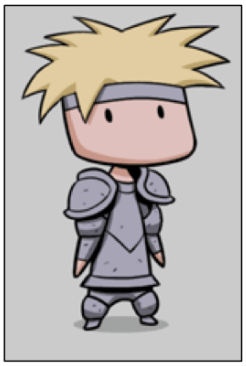
- Lorsque chaque équipe a raconté sa scène, chacune doit voter pour le scénario qu'elle préfère. Une équipe ne peut pas voter pour elle. L'équipe élue gagne 1 point héroïque supplémentaire.
- Après la dernière scène, l'équipe qui a accumulé le plus de points héroïques remporte la partie.

LA PALETTE DE CRÉATION :

CHOISIS le nom de ton héros : .....

Le nom de ton héros doit être bref et évocateur. Il doit avoir un rapport avec ce qu'il représente, sa personnalité, ses particularités. Tu peux aussi choisir un surnom en associant plusieurs mots, comme le nom d'un animal, d'un personnage mythique, d'un phénomène naturel (tempête, cyclone, ...), d'une qualité ou d'un défaut, d'un objet, d'une couleur, d'un adjectif, d'un statut (docteur, professeur, ...) ... Par exemple : le Cyclope Vert, Nostradaprof, Vague d'Argent, ...

NOTE, sous forme de liste, ses caractéristiques physiques :



Allure, air : .....

Aspect général : .....

Forme du visage : .....

Cheveux : .....

Yeux : .....

Nez : .....

Bouche : .....

Habits, costume : .....

Le déguisement de ton personnage peut être doté de gadgets incroyables, comme un propulseur, une armure de feu, des lunettes infrarouges, une arme spéciale, des ailes pour planer, ...

NOTE, sous forme de liste, ses caractéristiques morales :

Personnalité : .....

3 Qualités : .....

3 Défauts : .....

INVENTE-lui un pouvoir ou une capacité hors norme :

.....

Ton héros peut, par exemple, avoir créé un gadget révolutionnaire, subi une mutation génétique, posséder des pouvoirs surnaturels ou un don physique incroyable, voyager dans le temps, se téléporter… Essaie d'être original dans ton choix !

ATTRIBUE à ton personnage deux avantages :

Un parmi cette liste (**ENTOURE**) : *voir dans le noir, parler aux animaux, utiliser les plantes pour créer des potions, un très bon sens de l'orientation, un très bon équilibre*

Un que tu inventes : .....

ATTRIBUE à ton personnage deux désavantages :

Un parmi cette liste (**ENTOURE**) : *avoir le vertige, avoir peur du noir, ne pas avoir le sens de l'orientation, être sourd, ne pas aimer qu'on le touche*

Un que tu inventes : .....

Tu manques d'imagination ?
Voici une série d'exercices qui vont t'aider à améliorer ta palette.

A. Dans chaque série, **ASSOCIE** un adjectif à sa définition.

Altruiste - angélique - sadique - stoïque - consciencieux - sarcastique - pudique - poltron - défaitiste - enjoué

- Il se dévoue toujours pour les autres : .....
- Il est souvent de bonne humeur : .....

- Il aime faire du mal : .....
- Il est plutôt froussard : .....
- Il fait tout avec précision : .....
- Il agit comme un ange : .....
- Il accepte tout sans broncher, sans réagir : .....
- Il est réservé et discret : .....
- Il est pessimiste, il voit tout en noir : .....
- Il est moqueur et méchant : .....

ironique - hystérique - présomptueux - sournois - perspicace - hypocrite - méticuleux - opiniâtre - obséquieux – acerbe

- Il est trop poli, trop complaisant : .....
- Il tient des propos cruels, caustiques : .....
- Il est pris de folie : .....
- Il cache ses sentiments dans un but malveillant : .....
- Il est minutieux et appliqué : .....
- Il se moque en disant le contraire de ce qu'il pense : .....
- Il cache ce qu'il pense dans un but malveillant : .....
- Il est prétentieux : .....
- Il voit clair, il est perspicace : .....
- Il est persévérant et obstiné : .....

affable - crédule - cupide - oisif - farouche - perfide - fourbe - égocentrique - taciturne - ingénu

- Il est très simple et presque naïf dans sa franchise : .....
- Il parle peu : .....
- Il est aimable et bienveillant : .....
- Il croit tout ce qu'on lui dit : .....
- Il ne pense qu'à lui et à ses intérêts : .....
- Il est féroce, sauvage : .....
- Il ne fait rien, il n'a aucune occupation : .....

- Il est déloyal et trahit notre confiance : .....
- Il est violent dans ses propos : .....
- Il aime l'argent, les richesses : .....

B. Sous chaque héros, **ENTOURE** les adjectifs qui correspondent à sa silhouette.

Source des images : *Le Donjon de Naheulbeuk*



Vigoureux
Musclé
Ventripotent
Bouffi
Décharné



Svelte
Menue
Empâtée
Pansue
Ascétique



Trapu
Élancé
Pataud
Mince
Dodu



Massif
Pataud
Fluet
Délicat
Bedonnant

C. À côté de chaque adjectif, **INDIQUE** R s'il évoque plutôt la Robustesse ou F s'il évoque plutôt une personne Fragile, peu résistante.

Vigoureux : ..... / Chétif : ..... / Souffreteux : ..... / Herculéen: ..... / Grêle : .....

D. **CLASSE** ces adjectifs caractérisant la voix selon qu'ils évoquent une intensité forte ou faible.

sonore – muette – étouffée – tonitruante – assourdissante – criarde – discrète

Intensité +	Intensité -

E. **ASSOCIE** une attitude au trait de caractère qui lui correspond.

a. froncer les sourcils	1. hautain, méprisant
b. toiser	2. timide
c. se ronger les ongles	3. assuré, sûr de lui
d. bomber le torse	4. mécontent, fâché
e. bredouiller	5. anxieux
f. serrer les poings	6. agressif, en colère

A	B	C	D	E	F

F. L'adjectif « courageux » a plusieurs antonymes et synonymes. **CLASSE**-les ci-dessous et **INDIQUE** entre parenthèses, quand c'est possible, le nom qui lui correspond (exemple : courageux > courage).

Craintif – impavide – vaillant – faible – lâche – brave – peureux – poltron – intrépide – couard – pleutre – pusillanime – timoré – valeureux – audacieux – téméraire

Antonymes	Synonymes

Maintenant que nous avons terminé notre jeu de rôle, quels sont, selon toi, les ingrédients d'une « bonne », « grande » aventure ? Tu peux aussi faire appel à ton expérience vidéoludique ou cinématographique pour répondre à cette question.

VISIONNE les bandes annonces qui te sont proposées.
Ensuite, **COCHE** ci-dessous les points communs que les œuvres partagent.

	Des exploits guerriers sont mis en scène dans de terribles combats.
	Les protagonistes sont des animaux.
	Le récit est manichéen : on remarque une opposition nette entre le bien et le mal.
	Le récit peut intégrer des éléments fictifs comme de la magie ou des créatures surnaturelles…
	Le récit se déroule toujours dans l'espace ou dans une galaxie lointaine.
	Les héros sont dotés de talents incroyables.
	Le protagoniste cherche à tout prix à défendre son honneur.
	Le protagoniste est un anti-héros : il ne cherche pas à faire le bien.
	Des intrigues secondaires (amours, amitié, aventures…) ponctuent l'histoire.
	Le protagoniste est toujours livré à lui-même, il n'a pas d'amis.
	Les protagonistes doivent accomplir des actes héroïques, ils doivent se dépasser.
	Les intérêts d'un peuple sont mis en avant : ses croyances, ses coutumes, son patriotisme…
	Le récit suscite l'admiration.
	Le récit préfère montrer des scènes romantiques plutôt que des combats entre guerriers.
	Certaines scènes semblent exagérées mais forcent l'admiration.
	L'histoire se déroule toujours dans un seul lieu.
	Des combats historiques – ou paraissant historiques – sont mis en scène.
	Il n'y a pas beaucoup d'action : le récit préfère plutôt insister sur la psychologie des personnages.
	Le héros suscite l'admiration de son peuple.

ÉCRIS une définition personnelle du registre épique en te basant sur les éléments que tu as cochés ci-dessus.

2. LE CHAMP LEXICAL DES ARMES

CONNECTE-TOI sur le dictionnaire du CNRTL en scannant le code ci-dessous. **ENTRE** les mots proposés et **RECHERCHE** dans les définitions les expressions qui vont te permettre de compléter les phrases ci-dessous.

POUR LE MOT « ÉPÉE » :

1. Le danger était omniprésent. L'armée de l'ennemi pouvait arriver et frapper à tout moment comme une épée de ..... .
2. Le guerrier ..... puis ..... son épée sur son adversaire. Il le ..... et l' ..... jusqu'au coeur. Enfin, il le ..... au sol et une mare de sang se répand.
3. Les combattants ..... leurs épées : le combat est sur le point de commencer.
4. De la ..... de son épée, il ..... son adversaire et tente de l'intimider.
5. Ce bourreau sans pitié ..... au ..... de son épée quiconque croise sa route. Sa méthode : frapper d'abord d' ..... à l'aide sa la pointe de son arme avant de la frapper de ..... avec le tranchant de la lame.
6. Le combattant, intrépide, fonça sur son adversaire et ..... son épée au travers de son corps.
7. Les ..... des épées raisonnaient dans la plaine où se déversait le sang des guerriers tombés au combat.
8. Il plongea son épée jusqu'à la ..... dans le corps de son ennemi juré. Ensuite, il la rangea dans son ..... .



POUR LE MOT « DUEL » :

1. Ragnar, le héros viking, ... le roi en duel : il voulait sa couronne!
2. Les deux guerriers ..... un terrible duel à .....

POUR LE MOT « ARME(S) » :

1. L'étrange individu ..... son arme vers le ciel. Tout le monde le dévisage.
2. Le roi vit que son armée était sur le point de tomber. Il leur ordonna de ..... les armes.
3. Les Vikings aiment combattre à armes ....., sans quoi ils ne trouvent satisfaction dans leur victoire.
4. Après avoir reçu un violent coup dans le ventre, il cessa de respirer et passa l'arme à .....

POUR LE MOT « BOUCLIER » :

1. Cet homme était tellement colossal qu'il servait de bouclier .....
2. Les guerriers ..... leurs boucliers pour montrer leur désaccord envers le commandant.
3. Le jeune héros se ..... des coups à l'aide de son bouclier.

POUR LE MOT « ARC » :

1. Il ..... son arc avec effort et vise sa cible : il ne veut pas la manquer. Ensuite, il ..... sa flèche qui perfore aussitôt le cœur de la victime.
2. Ce guerrier n'est pas très musclé mais il a plus d'une ..... à son arc : la ruse est sa meilleure offensive!

POUR LE MOT « LANCE » :

1. ..... en avant, il fonça sur son ennemi mais il la ..... contre son armure.
2. Ce ..... de lance était parfait : il a touché sa cible en plein cœur!
3. Ce guerrier est le ..... de lance de l'armée. Le nombre de ses victimes est incommensurable.
4. Il ..... sa lance, avouant par ce geste sa défaite. C'était le seul moyen d'éviter une mort brutale.

POUR LE MOT « HACHE » :

Les deux rois décidèrent d' ..... la hache de ..... pour s'allier contre leur ennemi commun.

Les sauvages déboulèrent dans le village et ..... à coups de haches tous les habitants.

POUR LE MOT « COMBAT » :

1. Le combat fait ..... dans les landes : l'horizon se gonfle des cris des guerriers.
2. Pour ces êtres sans défense, c'est un combat ..... d'avance.
3. De nombreux guerriers sont fiers de laisser leur ..... au combat.
4. Ils ..... un combat sans merci.

POUR LE MOT « HÉROS » :

Ce jeune homme n'a pas l' ..... d'un héros mais est prêt à tout pour séduire sa dame.

On ..... en héros ceux qui ont combattu vaillamment.

Ce guerrier est ..... en héros : personne n'oubliera son nom.

ÉCRIS le nom des armes portées par les personnages ci-dessous.



AERTAEBL AHBCRIDE UCASTOEL YERCALMO



ADEGU ALEFU XAUF SEASM

À quels mots correspondent les définitions ci-dessous ?

	Casque emblématique en fer, associé aux chevaliers templiers, protégeant toute la tête.
	Pièce d'armure protégeant l'épaule de l'homme d'armes au Moyen Âge.
	Armure formée d'une ou de plusieurs pièces de métal, destinée à protéger la poitrine (depuis les épaules jusqu'à la ceinture), constituée d'un plastron (protégeant le torse) et d'une dossière (haut du dos).
	Pièce d'armure qui couvre le bas de la jambe depuis le pied jusqu'au-dessus du genou.

3. CARACTÉRISER LA MANIÈRE DE COMBATTRE

Tu peux caractériser la manière de combattre des personnages en utilisant des adverbes de manière. Ces derniers permettent de préciser une action :

Le guerrier frappe la créature sauvage.
➔ Le guerrier frappe violemment la créature sauvage.

La créature s'approche du guerrier.
➔ La créature s'approche dangereusement du guerrier.

Ces adverbes peuvent donc rendre ton action plus épique ! La plupart des adverbes de manière sont formés à partir d'adjectifs. Voici la marche à suivre pour les former :



SI	L'adjectif masculin se termine par une consonne. **Ex : grand**	1. Je mets l'adjectif au féminin. 2. J'ajoute -ment. **Grand > grande > grandement**	**Gentil > gentiment** **Bref > brièvement** **Précis > précisément**
	L'adjectif se termine par une voyelle. **Ex : faible**	J'ajoute -ment. **faible > faiblement**	**Beau > bellement** **Fou > follement**
	L'adjectif (avec au moins 2 syllabes) se termine par -ent ou -ant **Ex : violent, suffisant**	ent > emment ant > amment **violent > violemment** **suffisant > suffisamment**	
	On entend le son « é » lors de la transformation en adverbe	J'écris « -ément ». **commun > communément**	

ASTUCE ORTHOGRAPHIQUE : 1 OU 2 « M » ?

On écrit gentiment, violemment, suffisamment, grandement, évidemment, démesurément…

Pour savoir quand écrire 1 ou 2 « m », il faut regarder la lettre avant :

Si on la prononce /a/ ➔ j'écris 2 « m » (violemment)
Sinon, j'écris 1 « m » (grandement)

Dans chaque série, **ENTOURE** les adverbes de manière.

- Paix – pacifique – pacifiquement – paisible – paisiblement – pacifier
- Méchant – méchamment – méchanceté
- Violemment – violence – violent – violente – violenter
- Brute – brutaliser – brutalisé – brutal – brutale – brutalement
- Mystérieux – mystère – mystérieusement – mystérieuse

Dans les phrases ci-dessous, **SOULIGNE** les adverbes de manière.
ÉCRIS ensuite l'adjectif dont chacun est dérivé.

Tapi dans l'ombre, le monstre s'approcha doucement de sa proie.

➔ .....

Acharnés, les soldats combattaient bruyamment dans les tranchées ensanglantées.

➔ .....

L'épéiste enfonça profondément son épée dans le cœur de son adversaire.

➔ .....

Le mercenaire échangea indifféremment quelques mots avec son client.

➔ .....

Furtivement, le voleur pénétra dans le manoir de l'archiduc.

➔ .....

Cette jeune fille frappa aveuglément mais mortellement son maître d'armes.

➔ ..... ➔ .....

AJOUTE 1 ou 2 « m » aux adverbes ci-dessous en utilisant l'astuce orthographique.

Intellige.....ent
Drôle.....ent
Abonda.....ent
Évide.....ent
Goulû.....ent
Astucieuse.....ent
Éléga.....ent
Fièvreuse.....ent
Étonna.....ent
Bonne.....ent
Sauvage.....ent
Sava.....ent

TRANSFORME les groupes nominaux proposés en adverbes en suivant le tableau ci-dessous.

GROUPE NOMINAL	ADJECTIF MASCULIN	ADJECTIF FÉMININ	ADVERBE DE MANIÈRE
Avec rage	**Rageux**	**Rageuse**	**Rageusement**
Avec fièvre			
De façon loyale			
Pour la gloire			
Avec énergie			
Avec bravoure			
Avec courage			
De façon héroïque			
Avec lâcheté			
De façon intrépide			
Avec valeur			
Avec crainte			
Avec peur			
De façon brutale			
Avec apathie			
Avec sérieux			
Avec régularité			
Avec lenteur			
Avec générosité			

AMÉLIORE la formulation de ces phrases en remplaçant les mots soulignés par des adverbes de manière.

Perdu dans la bataille, il agite son glaive avec confusion, cherchant une tête à pourfendre.

.....

.....

Ne sachant pas où se trouve le point faible du monstre, c'est avec hardiesse qu'il fond sur l'ennemi, lance en avant.

.....

.....

Seul contre tous, il dévale la colline avec résolution pour protéger son village assailli.

.....

.....

COMPLÈTE le tableau ci-dessous.

Nom	Adjectif masc.	Adverbe de manière
insolence		
	négligent	
fréquence		
	impatient	
désespoir		
conscience		
	vaillant	
	prudent	
	nonchalant	
violence		
	puissant	
ardeur		

COMPLÈTE les phrases ci-dessous par des adverbes de manière variés.
Tu peux t'aider de la liste proposée, mais ce n'est pas obligatoire.

effrontément – rapidement – galamment – assidûment – vaguement – immédiatement – étourdiment – minutieusement

- Le chevalier nyctalope attendait ..... dans les buissons en observant ..... les environs.
- Le voleur surprit ..... le propriétaire des lieux alors que ce dernier était ..... endormi.
- Bien que farouche, le ravisseur escorta ..... la princesse qu'il avait enlevée la veille.
- Quelqu'un semble avoir ..... oublié ce coffre dans le bosquet.
- L'archer progressa à pas feutrés : il désirait ..... trouver cet artéfact qu'il convoitait depuis si longtemps.
- Le gobelin, à peine armé, fonça ..... vers moi. Je vis ma vie défiler ..... !
- L'ennemi dégaina ..... son épée, prêt à enfoncer ..... sa lame dans mon cœur.
- Les goules dévoraient ..... les cadavres qu'elles dépeçaient ..... avant d'y planter leurs crocs.

4. QUALIFIER DES PERSONNAGES

Une épithète homérique est un complément d'information ajouté à un personnage dans un texte épique (Achille *le valeureux*, Ulysse *le voyageur*, Roland *le preux chevalier*, l'*infortuné* Don Quichotte, le *courageux* Lancelot...). Son utilité est de valoriser le personnage auprès du lecteur et de vanter ses qualités ou, parfois, ses défauts (Ganelon *le traître*).

Voici quatre procédés pour caractériser un personnage à l'aide d'une épithète homérique :

Une épithète liée

Le courageux Harry Potter vainquit son ennemi.



Un groupe nominal apposition

Zeus, le maître des nuages
Harry Potter, l'apprenti sorcier



Une proposition enchâssée relative complément du nom

Achille qui triomphe de tous ses ennemis
Athéna qui a un regard clair



Un groupe nominal prépositionnel complément du nom

Ragnar de Suède
Ulysse aux mille ruses



Dans chaque série, **SOULIGNE** la ou les épithètes homériques qui correspond(ent) au procédé précisé.

Zeus	• qui commande aux nuages • à la voix puissante • le sauveur • aux yeux foudroyants	GNP / compl. du nom
Apollon	• l'archer céleste • aux traits filants • à la beauté flamboyante • fils de Zeus	GN / apposition
Ulysse	• à l'âme endurante • aux mille ruses • qui parcourt les mers	PER / compl. du nom
Achille	• le plus terrible des guerriers • au pied léger • à la course impétueuse	GN / apposition

COMPLÈTE les phrases avec les épithètes homériques ci-dessous.
UTILISE les indices à ta disposition.

belle – qui porte des boucles d'or – à l'épée rougeoyante – le messager divin

- Serkei, ... **(GNP compl. du nom)**, levait son arme au ciel.
- La ..... **(adj. ép. liée)** Circé s'apprêtait à lancer son prochain sort.
- Hermès, ... **(GN app.)**, ne parvint jamais à délivrer son message.
- Lamia, ... **(PER compl. du nom)**, terrifie les marins.

PROPOSE quatre héros que tu connais et **CARACTÉRISE**-les chacun avec une épithète homérique pertinente. **UTILISE** des procédés variés.

1. ..... Procédé : .....
2. ..... Procédé : .....
3. ..... Procédé : .....
4. ..... Procédé : .....

Dans les phrases ci-dessous, **SOULIGNE** les épithètes homériques.
PRÉCISE ensuite le procédé employé pour les construire.

Roi Alkinoos, le plus illustre de tout le peuple, il est doux d'écouter un aède tel que celui-ci, semblable aux Dieux par la voix. (*L'Odyssée*)

Et quand Éôs aux doigts rosés, née au matin, apparut, j'envoyai mes compagnons vers la demeure de Kirkè, afin d'en rapporter le cadavre d'Elpènôr qui n'était plus. (*L'Odyssée*)

Seigneurs, prêtez l'oreille ! Que le Dieu de gloire vous protége ! Vous plaît-il d'entendre une bonne et noble histoire bien agréable ? Je ne comprends pas comment les mauvais jongleurs osent se vanter, eux qui n'ont rien à dire, à moins qu'on ne le leur commande. Moi je vous chanterai du roi Louis et du vaillant Guillaume au court nez, qui combattit pendant si longtemps les Sarrasins. (*Guillaume d'Orange*)

Es-tu ce même Beowulf qui se mesura à Breca et fit la course avec lui en haute mer, dans ce concours à la nage où, soit par présomption, soit par hardiesse folle, vous risquâtes tous deux votre vie au-dessus de l'abîme ? (*Beowulf*)

La faim avait poussé Renart le goupil vers la route quand passe une charrette chargée de poissons. Le rusé goupil s'allonge vite en travers du chemin, faisant le mort. Le marchand cupide s'arrête, examine la belle fourrure rousse au col blanc dont il pense tirer quelques sous. Sans méfiance, le goupil qui n'en était pas à son premier mauvais coup est jeté à l'arrière de la charrette. Renart dont les yeux sont aussi gros que le ventre s'empresse de dévorer les harengs puis, s'enroulant des anguilles autour du cou, saute en marche. Dieu vous garde, lance-t-il au marchand bien naïf, me voilà bien servi en anguilles, vous pouvez garder le reste ! (*Le Roman de Renart*)

Le preux Roland a la bouche sanglante, / De son cerveau, les tempes sont rompues, / Il corne encore avec peine et douleur. (*La chanson de Roland*)

Charlemagne, empereur à la barbe fleurie, / Revient d'Espagne ; il a le cœur triste, il s'écrie : / « Roncevaux ! Roncevaux ! ô traître Ganelon ! » / Car son neveu Roland est mort dans ce vallon / Avec les douze pairs et toute son armée. (*La chanson de Roland*)

ENRICHIS les extraits ci-dessous à l'aide d'épithètes homériques de ton choix. **VARIE** les procédés que tu emploies et **RENSEIGNE-TOI** sur les personnages.

À l'approche de Charybde ....., nous entendîmes un grondement immense. Frappés de crainte, mes ..... compagnons lâchèrent les avirons de leurs mains. Scylla ..... arracha six marins de la nef et les dévora immédiatement. J'entendis leurs cris et vis leurs mains tendues. Ils m'appelaient encore, criant mon nom avec désespoir. *(L'Odyssée)*

Olivier ..... dit : « Les ..... païens sont très forts ; et nos ..... Français, ce me semble, sont bien peu. Roland ....., sonnez donc votre cor : Charles ..... l'entendra, et l'armée reviendra ». Roland ..... répond : « Ce serait faire comme un fou. En douce France j'y perdrais mon renom. Sur l'heure je frapperai de Durendal ..... de grands coups. Sa lame saignera jusqu'à l'or de la garde. Les félons ..... sont venus aux ports pour leur malheur. Je vous le jure, tous sont marqués pour la mort ». *(La chanson de Roland)*

À travers la montagne, le nain ....., le ..... Albrich, entendit le bruit du combat. Il s'arma aussitôt et accourut au lieu où il trouva le ..... étranger qui venait de lier le géant. Albrich ..... était très brave et très fort. Il portait heaume et cotte de mailles, et, dans sa main, un fouet pesant. Il courut en hâte à la rencontre de Sifrit ..... . Sept lourdes masses de fer étaient attachées au fouet. Il en frappa si rudement le bouclier du héros, qu'il le brisa presque entièrement. Le ..... étranger craignit pour sa vie. Sifrit jeta son bouclier brisé; il remit sa longue épée au fourreau. Il ne voulait point le tuer: il se faisait un devoir d'épargner ses hommes. *(La chanson de Siegfried à la peau de corne)*

INFO



Les **épithètes homériques** étaient des mots ou des groupes de mots spécifiquement employés dans les œuvres attribuées à Homère comme l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Elles servaient de point d'appui pour l'aède (poète) qui récitait un poème épique en lui fournissant des morceaux de vers (lignes d'un poème) tout préparés à l'avance. Voici des exemples :

- Ulysse à la grande expérience / aux mille ruses.
- Achille aux pieds légers / le divin Achille
- Zeus père des dieux et des hommes / l'assembleur de nuées / qui porte l'égide.
- Hermès le messager des dieux / aux pieds ailés.
- Poséidon aux cheveux bleus / qui ébranle la terre.

5. EXAGÉRER LES FAITS GRÂCE À L'HYPERBOLE

L'hyperbole est une figure de style dont le principe est d'exagérer la réalité pour la rendre plus dramatique, plus épique. L'hyperbole rend l'action plus incroyable qu'elle ne l'est : elle la magnifie.

Par exemple :

Je meurs de faim !
Le guerrier pourfend son ennemi d'un millier de coups d'épée.
Cet homme est un géant !

Dans chaque phrase, SOULIGNE les hyperboles et EXPLIQUE l'effet produit.

L'archevêque frappa de mille coups.

Effet : .....

Mille Sarrasins mettent pied à terre ; à cheval, ils sont quarante milliers.

Effet : .....

À pleines mains, le roi Charles arrache ses cheveux. Cent mille Français ont une douleur si grande qu'il n'en est aucun qui ne fonde en larmes.

Effet : .....

Il lui perce le cœur, le foie et le poumon, et l'abat mort.

Effet : .....

Il lui brise le heaume, tranche la coiffe avec le cuir du crâne, la face entre les yeux et tout le corps. À travers la selle, qui est incrustée d'or, l'épée atteint le cheval et s'enfonce.

Effet : .....

Le comte Roland, très douloureusement, sonne son olifant. Par sa bouche le sang jaillit. Sa tempe se rompt.

Effet : .....

Les fleurs sont rouges du sang des barons qui coule comme un ruisseau.

Effet : .....

Extraits de *La Chanson de Roland*

Dans cet extrait de *La Chanson de Roland*, PASSE AU FLUO l'hyperbole. Ensuite, RÉPONDS aux deux questions posées.

Mon seigneur Olivier a tiré sa bonne épée, celle qu'a tant réclamée son compagnon Roland, et il lui montre, en vrai chevalier, comme il s'en sert. Il frappe un païen, Justin de Val Ferrée. Il lui fend par le milieu toute la tête et tranche le corps, et la bonne selle, dont les gemmes sont serties d'or, et à son cheval il a fendu l'échine. Il abat le tout devant lui sur le pré.

1. Qu'apporte l'utilisation de cette hyperbole à la scène décrite ?

.....

.....

2. Quel indice donne-t-elle sur la force d'Olivier ?

.....

.....

À présent, je compte sur ton imagination pour réécrire les phrases ci-dessous : AJOUTES-Y des hyperboles pour rendre les scènes décrites plus épiques.

La tempête envahit l'île, le tonnerre gronde et des éclairs jaillissent. La roche devient glissante et la pluie battante fait que les aventuriers peinent à avancer.

.....

.....

Alors qu'ils traversent la plaine, les aventuriers aperçoivent du haut du château un nuage sombre qui se dirige vers eux. Plus le nuage s'approche, plus ils peuvent voir distinctement de quoi il s'agit : une nuée de créatures volantes, des têtes difformes maintenues par des ailes de chauve-souris. Elles se ruent eux.

.....

Désarmé, le mercenaire était blessé. Son adversaire, d'une taille incroyable, se tenait devant lui, prêt à lui donner le coup de grâce.

6. LE DÉTACHEMENT

Quand tu décris une scène épique, tu peux utiliser une virgule :

- Pour séparer les éléments d'une énumération ;
- Pour détacher un élément de la phrase afin de le mettre en évidence.

Bien utilisée, la virgule peut donc contribuer à la dimension épique de tes textes !

La sombre forêt mystérieuse était peuplée d'animaux en tous genres.
> La forêt, sombre et mystérieuse, était peuplée d'animaux en tous genres.

Mystérieuse, la sombre forêt était peuplée d'animaux en tous genres.
> Sombre, la mystérieuse forêt était peuplée d'animaux en tous genres.

PLACE les virgules oubliées.

Un feu brûlait au centre de la pièce destiné à préparer le repas. Dans le panier de vivres se trouvaient de la viande sèche des légumes rassis du pain aux raisins du fromage qui avait tourné des herbes. La salle silencieuse obscurcie ténébreuse se réchauffait tout doucement. Sur le mur on pouvait voir des gravures des dessins des peintures et des poèmes. L'endroit dégageait un certain charme.

Quand c'est possible, **UTILISE** des virgules pour mettre en évidence certains éléments de la phrase.

Un nuage fumeux s'échappait de la cavité.

La caverne qui donnait sur le canyon était déserte.

Des humanoïdes reptiliens effectuaient une danse macabre.

Yev traversa la forêt remplie de créatures sauvages.

Un serpent long de trois mètres se dirigeait vers la jambe d'un voyageur étendu.

DÉTACHE l'élément souligné à l'aide d'une virgule pour le mettre en évidence. **MODIFIES-EN** parfois la place dans la phrase pour renforcer l'effet.

Le guerrier intrépide entra dans la grotte du dragon.

.....

Le sarrasin blessé s'est fait pourfendre par Durandal.

.....

Le roi humilié rendit les armes et rappela ses troupes épuisées.

.....

Dans les landes voisines, le forgeron courageux décida d'apporter lui-même au roi l'arme qu'il venait de confectionner.

.....

.....

Nul doute que ce félon couard rendra bientôt son dernier souffle.

.....

.....

Le soldat malchanceux s'est fait piétiner par la horde de chevaux qui s'est abattue sur lui.

.....

.....

7. EXERCICE DE SYNTHÈSE



LIS le texte ci-dessous puis **RÉPONDS** aux questions.

La littérature espagnole voit en 1605 l'apparition d'un **antihéros** littéraire hors du commun, inventé par Cervantès. Un pauvre **hidalgo** de la Manche, dénommé Alonso Quichano, est obsédé par les livres de chevalerie. Ceux-ci troublent son jugement au point que Quichano se prend un beau jour pour le chevalier errant Don Quichotte, dont la mission est de parcourir l'Espagne pour combattre le mal et protéger les **opprimés**. Il prend la route, monté sur son vieux cheval, Rossinante, et accompagné d'un paysan stupide, Sancho Pança, trompé par ses promesses de récompense extraordinaire. Dans cet extrait du chapitre 8, Don Quichotte rencontre de terribles adversaires... ou pas !



Don Quichotte et son ami Sancho Pança découvrirent dans une plaine trente ou quarante moulins à vent. Dès que Don Quichotte les vit, il dit à son camarade :

- La **fortune** conduit nos affaires mieux que nous n'aurions pu le désirer. Car voilà, cher ami, une trentaine de géants que je compte combattre pour leur ôter la vie ! De leurs dépouilles, nous pourrons nous enrichir car c'est là un combat glorieux que nous allons mener ! Et Dieu nous sera reconnaissant d'ôter une si mauvaise semence de la surface de la terre.

- Quels géants? demanda Sancho.

- Ceux que tu vois là, répondit son maître. Regarde : ils ont de très longs bras !

- Regardez bien, monsieur, poursuivit Sancho. Ce que vous voyez là, ce ne sont pas des géants, mais des moulins à vent et ce qui semble des bras sont les ailes, lesquelles, tournées par le vent, font **mouvoir** la pierre du moulin.

- Il me semble, répliqua Don Quichotte, que tu n'es pas fort expérimenté en matière d'aventures : ce sont des géants, et, si tu as peur, ôte-toi de là et reste sur le côté tandis que je vais mener une furieuse bataille inégale ! »

Sur ce, il donna des coups à son cheval Rossinante, tandis que Sancho criait pour l'avertir que ce n'était que des moulins à vent et non pas des géants qu'il allait attaquer. Don quichotte, en s'avançant vers ses ennemis, cria : « Ne fuyez pas, **couardes** et **viles** créatures, car c'est un seul chevalier qui vous attaque ! »

Un léger vent se leva et les grandes ailes des moulins commencèrent à se mouvoir. En voyant cela, Don Quichotte dit : « Vous pouvez bouger autant de bras que ceux du géant **Briarée**, j'aurai tout de même votre peau !»

Disant cela, il pensa de tout son cœur à sa dame **Dulcinée**, lui demandant qu'elle l'aide en cas de danger. Puis il fonça sur un moulin et lui donna un coup de lance. Sauf que le vent souffla si fort qu'une aile le percuta et l'envoya, lui et son cheval, de l'autre côté de la plaine.

Vocabulaire

- Un **antihéros** est un personnage principal d'une histoire qui ne présente pas les caractéristiques conventionnelles d'un héros ordinaire. Il peut s'agit par exemple d'un personnage antisocial ou bourré de défauts et de vices (violence, alcoolisme…) ou d'un héros décevant qui n'utilise pas ses dons à bon escient.
- Un **hidalgo** est un noble espagnol idéaliste, qui a l'esprit chevaleresque.
- On est **opprimé** quand on subit une autorité injuste et excessive qui nous persécute par des moyens violents.
- Dans ce contexte, la **fortune** désigne une puissance fictive et mystérieuse qui dispense au hasard les biens et les maux.
- **Mouvoir**, c'est mettre en mouvement, en action.
- Être **couard**, c'est manquer de courage.
- Un individu **vil** (une personne vile) a peu de valeurs et est méprisable ; il agit de manière abjecte.
- **Briarée** est l'un des cinq géants cités par Dante dans la *Divine Comédie* ; enchaîné dans les Enfers, il y est représenté comme malfaisant, alliant la ruse et la raison à la force.
- Dans l'esprit de Don Quichotte, **Dulcinée** est Aldonza de Toboso, une paysanne. Obsédé par la tradition des romans de chevalerie, Don Quichotte, cherchant une femme à qui il pourra dédier ses exploits futurs, jette son dévolu sur elle. Elle devient dans son imagination la plus belle des femmes, à qui il dédie toutes ses actions. Aujourd'hui, on parle de « dulcinée » pour caractériser une femme qu'on aime passionnément et qui suscite une passion romanesque.

A. **RECHERCHE** le titre complet du roman dont est tiré cet extrait.
ANALYSES-EN ensuite la construction grammaticale.

.....

.....

.....

B. Qui est l'auteur de ce roman ?
De quelle origine est-il ?
Et en quelle année l'histoire a-t-elle été publiée ?

C. Quel est l'archétype (type de personnage) de Don Quichotte ?
JUSTIFIE.

D. En quoi le nom de son cheval donne-t-il un indice sur son archétype ?
EXPLIQUE.

E. **RECOPIE** 4 extraits des paroles de Don Quichotte qui prouvent que ce dernier pense être sur le point de mener un combat épique.

-
-
-
-

F. Pourquoi Don Quichotte veut-il mener ce combat ?

G. La peinture que tu vois en illustration dans le texte, intitulée *Visions of Quixote*, est une huile sur toile réalisée en 1989 par Octavio Ocampo. En quoi représente-t-elle bien la folie du personnage ?

H. Sur une feuille à part, **RÉALISE** le schéma d'un moulin à vent et **EXPLIQUE** son fonctionnement. Ton schéma et ton explication doivent intégrer au moins les mots ci-dessous.

Rouet – alluchon – arbre tournant – tourte – fuseau – lanterne – gros fer – meule courante – meule dormante – anille – trémie – aile – vent – auget – œillard – babillard – petit fer

I. **RÉÉCRIS** le passage ci-dessous pour le rendre plus épique.

- Utilise 2 expressions autour du mot « lance », en lien avec le champ lexical des armes.
- Qualifie Don Quichotte à l'aide de 2 épithètes homériques de constructions différentes.
- Caractérise 2 actions à l'aide d'adverbes de manière différents.
- Formule 1 hyperbole qui contribue à la dimension épique de l'extrait.
- Insère 2 adjectifs qui décrivent le caractère d'un personnage et mets-en 1 en évidence à l'aide d'un détachement.

Disant cela, Don Quichotte pensa de tout son cœur à sa dame Dulcinée, lui demandant qu'elle l'aide en cas de danger. Puis il fonça sur un moulin et lui donna un coup de lance. Sauf que le vent souffla si fort qu'une aile le percuta et l'envoya, lui et son cheval, de l'autre côté de la plaine.

8. RÉINVESTIR

COMMENTE oralement le combat qui sera joué devant toi afin de mettre en avant sa dimension épique.

Répartissez-vous les rôles ci-dessous :

- 2 joueurs vont s'affronter à une partie du jeu *TowerFall Ascension*.
- Pendant ce temps, 2 journalistes vont commenter le match auxquels ils assistent, à la manière des commentateurs d'un match de foot ou de catch. Le commentaire devra intégrer :

  → Des expressions mobilisant le champ lexical des armes ;
  → Des épithètes homériques pour qualifier les joueurs ;
  → Des adverbes de manière pour caractériser les actions des joueurs ;
  → Des hyperboles pour renforcer la dimension épique ;
  → Des détachements pour mettre en évidence des traits de caractère des joueurs.

Durant la session de jeu, le reste des élèves, le « public », prend note des éléments qu'il entend dans le tableau ci-dessous. Pour que chaque commentateur puisse avoir un feedback et s'améliorer, un membre du public complètera une grille d'évaluation. Après un match, on tourne : les joueurs deviennent commentateurs, les commentateurs rejoignent le public et deux élèves du public prennent place face au jeu. Les commentateurs qui rejoignent le public viennent près de moi consulter leur grille d'évaluation afin de s'améliorer avant le prochain tour (par exemple, en cherchant des synonymes des adverbes trop souvent employés, en préparant des hyperboles, des expressions mobilisant le champ lexical des armes, des épithètes homériques prêtes à l'emploi, etc.).

PRISE DE NOTES

Dans le tableau ci-dessous, **ÉCRIS** les outils du registre épique entendus dans les prestations de tes camarades et que tu trouves particulièrement bien utilisés.

Champ lexical des armes	Adverbes de manière
Hyperboles	Épithètes homériques
Adjectifs qui décrivent la personnalité, l'attitude d'un joueur	Détachements

GRILLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

	Oui	Non
Tu sembles à l'aise pour décrire un combat en direct.		
Tu articules correctement.		
Tu parles assez fort.		
Tu mets de l'expression dans ta voix et tu varies ton débit pour créer des effets d'attente, de surprise, de suspense…		
Tu évites les « euh… », les « ben… » et/ou autres mots parasites.		
Tu équilibres le temps de parole avec ton partenaire.		
Tu parviens à communiquer l'aspect épique de la bataille.		
Tu as utilisé au moins 2 expressions en lien avec le champ lexical des armes, et l'emploi est correct.		
Tu as utilisé au moins 4 adverbes de manière différent pour décrire l'art de combattre des joueurs.		
Tu as utilisé au moins 2 hyperboles pour renforcer l'aspect épique du combat, et l'emploi est correct.		
Tu as utilisé au moins 2 épithètes homériques pour caractériser les joueurs, et l'emploi est correct.		
Tu as utilisé au moins 4 adjectifs pour qualifier le caractère et l'attitude des joueurs, et l'emploi est correct.		
Tu as utilisé au moins 1 déplacement pour mettre un élément du combat en évidence, et l'emploi est correct.		
Le vocabulaire que tu emploies à l'oral est riche et soutenu.		
Ta syntaxe à l'oral est correcte.		

ÉCRIS ici les erreurs que tu as détectées dans la prise de parole de ton/ta camarade, ou les mots trop souvent employés.

EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE EN ACCOMPAGNEMENT DU JEU *TYPE : RIDER*

TYPE : RIDER
L'ODYSSÉE TYPOGRAPHIQUE

Niveau 1 : Les origines

1. Pourquoi dit-on que l'histoire de l'écriture remonte à la Préhistoire ?

Durant la préhistoire, les hommes laissaient des traces de leur passage dans les grottes où ils séjournaient. Ils y représentaient leur vision du monde.

2. Quelles techniques les hommes préhistoriques utilisaient-ils pour « écrire » ?

Ils maîtrisaient la gravure sur roche, vraisemblablement à l'aide d'une pierre dure ou taillée, mais aussi la peinture. Ils écrasaient des pierres pour obtenir une poudre colorée qu'ils appliquaient à la main ou qu'ils soufflaient sur les parois.

3. A) Comment s'appelle le plus ancien système d'écriture (apparu entre 3400 et 3200ACN) qui nous est parvenu avec les hiéroglyphes ?

L'écriture cunéiforme

B) Comment a-t-il évolué ?

L'écriture cunéiforme consistait d'abord à représenter une chose par sa silhouette ou par une partie significative de l'objet (ex : une étoile pour évoquer le ciel). Les formes ont ensuite évolué pour représenter des verbes à travers certains objets (ex : le pain pour manger). Plus tard, les formes sont devenues des signes pointus, raison pour laquelle les Européens ont appelé ces derniers « cunéiformes » (cuneus = coin en latin).

4. Quelle est la particularité des hiéroglyphes ?

Il s'agit d'une écriture figurative : les hiéroglyphes sont des idéogrammes qui désignent un objet ou une action.

5. À qui doit-on l'invention du papier ?

Aux Chinois.

6. Complète la phrase ci-dessous.

L'alphabet grec est l'un des premiers systèmes d'écriture où tous les sons de la phrase sont représentés sans se soucier de la forme des objets.

7. L'alphabet latin antique ressemblait-il à notre système d'écriture actuel ?

Pas tout à fait : aux origines, l'alphabet latin ne contient que les lettres majuscules. C'est plus tard, sous le règne de Charlemagne (768-814), qu'Alcuin York crée la minuscule caroline, sur laquelle sont basées les formes modernes de notre alphabet.

8. Note 3 autres informations que tu as retenues à propos des origines de l'écriture.

JEU VIDÉO ET RÉCIT INITIATIQUE : LE CAS DE *JOURNEY*



01. Premier regard

Observe l'écran-titre du jeu.

a) Que signifie le titre en français?
b) Décris ce que tu vois. Que ressens-tu face à ce qui est représenté?
c) Outre le titre, qu'est-il inscrit à l'écran? Définis ce terme et propose des synonymes.
d) À quelle expérience t'attends-tu face à ces éléments?

02. Commencer le périple

Nous allons jouer ensemble au jeu Journey (Thatgamecompany, 2012). Passez-vous la manette au fil des niveaux pour partager l'expérience. Lorsque tu observes un joueur :

a) Décris l'interface du jeu. Quel est l'effet sur le joueur?
b) Tu incarnes le personnage représenté à l'écran. Sous la forme d'un carnet de bord, partage ton voyage : que recherches-tu? où es-tu et où vas-tu? que fais-tu et pourquoi? qu'as-tu découvert durant ton exploration? qu'as-tu appris? que ressens-tu?…

03. Après le premier niveau

a) Que raconte ce premier niveau?
b) Quelles sont les commandes du jeu et à quoi servent-elles?
c) Selon toi, en quoi ces commandes sont-elles en lien avec le récit du jeu?
d) Que s'est-il passé d'important dans ce premier niveau?
e) Quelles sont tes impressions du début du jeu?
f) Décris le personnage : que peut-on dire de ses caractéristiques physiques?
g) Selon toi, qui est-il? que cherche-t-il? où va-t-il?

04. Ateliers & micro-présentations (activité de groupe)

Une rencontre…

a) Qui avez-vous rencontré au fil de votre voyage?
b) En quoi vous ressemblait-il? En quoi était-il différent?
c) Pouviez-vous communiquer avec lui? Comment?
d) En quoi la proximité physique avec cet autre personnage modifie-t-elle votre expérience du jeu?
e) Quels sont les moments forts vécus avec ce personnage? Pourquoi?
f) Qui est en réalité ce personnage?
g) Synthétisez l'analyse et répondez à cette question en mobilisant vos échanges : que nous dit le jeu à propos du langage entre les hommes? Dans votre réponse, tentez un parallèle avec le mythe de Babel (documentez-vous).

Plan de la présentation

- Description et identité du personnage rencontré.
- Description de la façon de communiquer avec.
- Moments forts vécus avec lui.
- Présentation du mythe de Babel et liens avec le jeu.
- Message véhiculé.

Un récit énigmatique…

a) Documentez-vous à propos du mythe de Sisyphe. En quoi fait-il écho au récit de *Journey* et en quoi s'en différencie-t-il?
b) Visionnez le clip musical « La Cerise » du groupe Matmatah. Quel message partagent-ils?
c) Documentez-vous à propos de la notion de « Nirvana » (sens bouddhiste). Quels liens pouvez-vous établir avec Journey?
d) Synthétisez l'analyse et répondez à cette question en mobilisant vos échanges : que raconte l'histoire du jeu *Journey*?

Plan de la présentation

- Présentation du mythe de Sisyphe et liens avec Journey.
- Visualisation du clip et liens avec Journey.
- Présentation de la notion de Nirvana et liens avec Journey.
- Analyse du récit.

Un voyage…

a) D'où part le personnage et où se rend-il?
b) Selon vous, que cherche-t-il?
c) Quels sont les lieux parcourus? Listez-les.
d) Selon vous, que symbolise chaque lieu par rapport aux étapes d'un voyage? En quoi ce voyage est-il une métaphore?
e) Comment le joueur apprend-il les mécaniques du jeu?
f) Quels sont les éléments du jeu qui en facilitent la progression? Et ceux qui la rendent plus difficile?
g) Qu'apprend le personnage au fil de son voyage? Par quels moyens?
h) Ce voyage peut-il être considéré comme un pèlerinage? Appuyez-vous sur la définition du mot pour répondre.
i) Quelles sont les transformations du personnage au fil de son voyage?

Plan de la présentation

- Présentation des lieux et de leurs symboliques.
- Eléments qui favorisent la progression.
- Eléments qui freinent la progression.
- Définition du terme pèlerinage et liens avec le récit.
- Description de l'évolution du personnage.

05. Synthèse : les caractéristiques du récit initiatique

a) Définition de l' « initiation » :

	Liens avec le jeu *Journey*
Révélation d'un secret, d'une connaissance ; quête du sens caché de la vie	
Voyage de l'âme vers sa dernière destination	
Départ vers une destination lointaine	
Accès à une vie nouvelle après une série d'épreuves	
Passage d'un état à un autre	

b) Les « moments » de l'initiation

Un voyage, _____ (=synonymes)

c) Les phases de l'initiation

Phases	Décors du jeu	Ambiances	Autres éléments du jeu
L'apprentissage qui succède à un départ, à une séparation			
Un sentiment de perte, de douleur			
Un sentiment de bonheur, d'extase; une impression de renaissance			

d) Les apprentissages du personnage = les apprentissages du récepteur

	Liens avec *Journey*
Des valeurs universelles	
Un message	

06. Exercice de réappropriation

Choisis une oeuvre que tu apprécies (jeu vidéo, manga, BD, série, film, roman…) et qui relève selon toi du récit initiatique. Proposes-en une analyse en appliquant les outils ci-dessus.

Caractéristiques du récit initiatique que tu choisis d'analyser	Eléments, traces… de ton oeuvre qui correspondent à ces caractéristiques.

Tu peux noter ci-dessous les oeuvres présentées par tes camarades et que tu as envie de découvrir à ton tour :

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION AUX JEUX VIDÉO

Informations privées

Si vous acceptez d'être éventuellement contacté·e pour un entretien afin d'approfondir certaines de vos réponses, merci de compléter les informations ci-dessous :

Nom :

Prénom :

École / Institution :

Mail :

Téléphone :

Fonction : Enseignant·e (*choisissez*)

Inscrivez ci-contre le n° de l'activité que vous avez analysée :

Informations contextuelles

Si vous avez déjà rempli cette section en évaluant une autre activité, vous pouvez la passer.

Cochez ci-dessous la (ou les) case(s) qui correspond(ent) à votre profil :

☐ Je joue régulièrement aux jeux vidéo.
☐ Je joue occasionnellement aux jeux vidéo.
☐ Je ne joue pas aux jeux vidéo.

☐ Je joue aux jeux vidéo et j'ai des enfants qui jouent aussi.
☐ Je joue aux jeux vidéo avec mes enfants.
☐ Je ne joue pas aux jeux vidéo mais j'ai des enfants qui y jouent.
☐ Je ne joue pas aux jeux vidéo et mes enfants non plus.
☐ Je n'ai pas d'enfant.

Notez jusqu'à 3 titres de jeux auxquels vous avez apprécié jouer ou que vous avez apprécié regarder jouer (n'inscrivez rien si vous n'avez jamais joué à un jeu vidéo ou si vous n'avez aucune expérience marquante) :

1.
2.
3.

Quels sont vos loisirs / centres d'intérêt ? (Cochez)

☐ Sport
☐ Cinéma
☐ Voyages
☐ Musique
☐ Technologie
☐ Danse
☐ Autre(s) (*précisez*) :

☐ Photographie
☐ Séries
☐ Lecture
☐ Arts plastiques
☐ Automobile
☐ Menuiserie et/ou bricolage

☐ Jeux vidéo
☐ Cuisine
☐ Jeux de société
☐ Théâtre
☐ Télé-réalité
☐ Écriture

Pouvez-vous exprimer un point de vue sur les jeux vidéo ? Vous pouvez construire votre réponse à partir d'un ou plusieurs tremplins ci-dessous, mais ce n'est pas obligatoire.

- ☐ Mes représentations de ce qu'est un jeu vidéo
- ☐ Quelques mots sur ma carrière de joueur·euse
- ☐ Ce que j'aime / ce que je n'aime pas dans un jeu vidéo
- ☐ Les rapports entre jeu vidéo et éducation
- ☐ La place du jeu vidéo dans le paysage culturel, artistique, politique, social
- ☐ Les rapports entre jeu vidéo et sociabilité
- ☐ Les rapports entre jeu vidéo et loisir
- ☐ Mes représentations d'un bon ou d'un mauvais jeu vidéo
- ☐ Votre utilisation du jeu vidéo dans vos pratiques professionnelles
- ☐ …

Notez ici votre réponse. Aucune limite de caractères n'est imposée.

Évaluation de l'activité sélectionnée

Quel(s) élément(s) ont influencé le choix de l'activité que vous avez accepté d'évaluer ? (Cochez)

- ☐ La thématique de l'activité
- ☐ Le jeu mobilisé
- ☐ L'objectif formulé
- ☐ Le public-cible
- ☐ L'activité m'a été assignée
- ☐ Autre(s) (*précisez*) :

LE VOLET MÉTHODOLOGIQUE

Quel est votre avis sur la clarté des objectifs visés par l'activité ?

- ☐ Les objectifs sont formulés clairement, les attendus sont clairs.
- ☐ Les objectifs sont formulés clairement mais les attendus sont peu clairs.
- ☐ Les objectifs ne sont pas formulés clairement mais les attendus sont clairs.
- ☐ Les objectifs ne sont pas formulés clairement et les attendus ne sont pas clairs.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Quel est votre avis sur la présentation du jeu retenu pour cette activité ?

- ☐ La présentation du jeu offre suffisamment d'éléments contextuels pour l'activité.
- ☐ La présentation du jeu n'offre pas suffisamment d'éléments contextuels pour l'activité.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Quel est votre avis sur l'explicitation du déroulement de l'activité ?

- ☐ Le déroulement permet de bien comprendre ce que fait l'enseignant·e et ce que fait l'élève.
- ☐ Le déroulement permet de bien comprendre ce que fait l'enseignant·e mais pas suffisamment ce que fait l'élève.
- ☐ Le déroulement permet de bien comprendre ce que fait l'élève mais pas suffisamment ce que fait l'enseignant·e.
- ☐ Le déroulement n'est pas assez clair.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Le découpage temporel de l'activité vous semble-t-il réaliste ?

☐ Oui
☐ Non
☐ Le temps dévolu à certaines étapes ne semble pas réaliste.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Le volet méthodologique est-il globalement clair et intelligible ?

☐ Oui
☐ Non
☐ Certains éléments ne sont pas clairs : (*le cas échéant, cochez les difficultés rencontrées*)
  ☐ Du vocabulaire trop spécifique
  ☐ Des formulations de phrase incompréhensibles
  ☐ Une progression logique peu claire
  ☐ Des références théoriques trop complexes
  ☐ Des références théoriques insuffisantes
  ☐ Autre (*précisez*) :

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Quels sont, selon vous, les éléments éventuellement manquants dans le volet méthodologique qui accompagne l'activité ?

Inscrivez ici les éléments manquants.

LA PERTINENCE PÉDAGOGIQUE

Cette activité vous semble-t-elle intéressante à mener en classe ou en contexte d'animation ?

☐ Absolument ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Absolument pas

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Cette activité vous semble-t-elle correspondre au public cible ?

☐ Absolument ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Absolument pas

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Reformulez, s'il vous plait, l'objectif de l'activité avec vos propres mots :

Notez ici votre reformulation.

*Comment percevez-vous la place du jeu vidéo dans l'activité proposée ? (**1 seul choix possible**)*

- ☐ L'activité autour du jeu vidéo permet de travailler un objectif externe au jeu : le jeu vidéo est un outil ; il n'est pas analysé en tant qu'objet culturel.
- ☐ L'activité autour du jeu vidéo permet de travailler un objectif externe au jeu et, en même temps, elle permet d'analyser les spécificités du jeu vidéo en tant qu'objet culturel.
- ☐ L'activité autour du jeu vidéo permet d'étudier le jeu vidéo en tant qu'objet culturel mais il ne permet pas de travailler un objectif externe au jeu.
- ☐ Je ne comprends / perçois pas l'intérêt d'intégrer le jeu vidéo dans une telle activité.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Que pensez-vous de l'équilibrage entre les savoirs et les savoir-faire ?

- ☐ L'équilibrage entre les savoirs et les savoir-faire est pertinent.
- ☐ Les savoirs sont surreprésentés par rapport aux savoir-faire.
- ☐ Les savoir-faire sont surreprésentés par rapport aux savoirs.
- ☐ Il n'y a aucun savoir travaillé dans cette activité.
- ☐ Il n'y aucun savoir-faire travaillé dans cette activité.

L'activité vous semble-t-elle complète en l'état ?

- ☐ Oui : elle est complète et se suffit à elle-même.
- ☐ Non : elle devrait être **introduite** (au début) par une tâche supplémentaire.
- ☐ Non : elle devrait être **complétée** (en son cœur) par d'autres exercices / d'autres étapes.
- ☐ Non : elle devrait être **prolongée** (après l'activité) par une tâche supplémentaire.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Si cette activité était organisée en contexte scolaire, dans quelle(s) filière(s) pensez-vous qu'elle soit réalisable ? (Cochez)

- ☐ Technique de qualification
- ☐ Générale
- ☐ Spécialisée
- ☐ Professionnelle
- ☐ Artistique
- ☐ Technique de transition
- ☐ Aucune

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Pensez-vous que cette activité puisse être organisée dans l'une ou l'autre discipline en contexte scolaire ?

☐ Oui

Si oui, dans quelle(s) discipline(s) ? Notez ici la ou les disciplines

Si oui, pour quel(s) objectif(s) lié(s) à cette (ces) matière(s) ?

Notez ici un ou plusieurs objectifs

☐ Non

Justifiez éventuellement votre avis :

Justification

Cochez la (ou les) case(s) qui décrit(vent), selon vous, l'activité.

☐ L'activité permet d'aborder le jeu vidéo en tant qu'œuvre culturelle.
☐ L'activité permet d'apprendre à jouer à un jeu vidéo.
☐ L'activité permet de mieux comprendre les processus créatifs du jeu vidéo.
☐ L'activité permet de s'approprier un patrimoine culturel par le jeu.
☐ L'activité permet de se familiariser avec la culture vidéoludique.
☐ L'activité permet d'apprendre à créer un jeu vidéo.
☐ L'activité permet d'apprendre à rendre compte d'une expérience vidéoludique.
☐ L'activité permet de comprendre comment le jeu vidéo véhicule des messages.

Justifiez éventuellement votre avis :

Justification

Cette activité vous semble-t-elle susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves ?

☐ Absolument ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Absolument pas

Justifiez éventuellement votre avis :

Justification

Cochez la (ou les) case(s) qui décrit(vent), selon vous, l'activité.

☐ L'activité va au-delà du décodage et de la compréhension du jeu vidéo.
☐ L'activité permet de réfléchir sur le sens de l'information dans le jeu vidéo.
☐ L'activité permet de réfléchir sur des situations de la vie quotidienne.
☐ L'activité permet de mieux percevoir les injustices entre les individus.
☐ L'activité permet d'introduire des discussions sur des thématiques sociales.
☐ L'activité permet d'exercer l'esprit critique.
☐ L'activité permet de travailler autour des représentations des élèves.
☐ L'activité permet aux élèves de construire un point de vue personnel sans que ce dernier ne soit infléchi par l'enseignant·e.
☐ L'activité permet aux élèves de confronter leurs points de vue.
☐ Aucune de ces propositions ne décrit l'activité.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Pensez-vous qu'il soit intéressant de consacrer du temps en classe à cette activité ?

☐ Absolument ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Absolument pas

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Pensez-vous que les jeunes pourraient mobiliser les apprentissages construits durant cette activité dans d'autres situations, d'autres contextes, même non scolaires ?

☐ Absolument ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Absolument pas

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

LA DIFFICULTÉ

Pensez-vous que cette activité nécessite des prérequis ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, lesquels ?
Notez ici les prérequis auxquels vous pensez.

Que pensez-vous du niveau de difficulté de cette activité compte tenu du public cible ?

☐ L'activité semble trop facile
☐ L'activité semble assez facile
☐ La difficulté semble bien équilibrée
☐ L'activité semble plutôt difficile
☐ L'activité semble trop difficile

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

*Selon vous, quelle phrase décrit le mieux le temps consacré **au fait de jouer** dans l'activité ?*

☐ Faire jouer les élèves soutient le travail réalisé sur les savoirs et les savoir-faire.
☐ Faire jouer les élèves entraîne une perte de temps qu'on pourrait consacrer aux apprentissages.
☐ Faire jouer les élèves entraîne une surcharge cognitive qui les empêche de se concentrer.
☐ Faire jouer les élèves n'apporte rien au travail réalisé sur les savoirs et les savoir-faire.
☐ Le temps de jeu est insuffisant pour réaliser l'activité et travailler les savoirs et savoir-faire.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

LA FAISABILITÉ

Cochez la case qui correspond à votre avis général.

- ☐ J'ai envie de mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles et je pense pouvoir le faire en autonomie.
- ☐ J'ai envie de mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles mais j'aurais besoin d'être accompagné·e pour sa mise en place.
- ☐ Je pourrais mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles.
- ☐ Je pourrais mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles mais j'aurais besoin d'être accompagné·e pour sa mise en place.
- ☐ Je ne me vois pas mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles.
- ☐ Je n'ai pas envie de mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

*Quels sont les obstacles qui vous empêcheraient de réaliser cette activité **dans vos classes** ou **dans vos animations** ?*

- ☐ Je ne vois aucun obstacle.
- ☐ Je ne dispose pas du matériel nécessaire.
- ☐ Le lieu où je travaille n'est pas suffisamment équipé.
- ☐ Je ne dispose pas du temps suffisant pour l'organiser.
- ☐ Le nombre d'élèves / d'animé·e·s est trop important.
- ☐ Je ne m'y connais pas assez en jeu vidéo pour mener une telle activité.
- ☐ Autre (*précisez*) :

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Cochez la case qui correspond à votre ressenti.

- ☐ Je pense pouvoir animer cette activité sans aide et sans documentation supplémentaire.
- ☐ Je pense pouvoir animer cette activité sans aide mais il me faudrait de la documentation supplémentaire.
- ☐ J'ai besoin de suivre une formation pour pouvoir mettre en place cette activité dans mes pratiques professionnelles.
- ☐ Je me sens incapable d'animer cette activité.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Cochez la case qui correspond à votre impression.

☐ Il est possible d'animer cette activité sans être un·e expert·e en culture vidéoludique.
☐ Il est impossible d'animer cette activité sans être un·e expert·e en culture vidéoludique.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

L'APPROPRIATION

Quel est votre avis sur le matériel pédagogique et la documentation qui accompagnent cette proposition d'activité ?

☐ Le matériel pédagogique et la documentation sont suffisants pour animer l'activité et sont de qualité.
☐ Le matériel pédagogique et la documentation sont suffisants pour animer l'activité mais leur qualité doit être améliorée.
☐ Du matériel pédagogique et/ou de la documentation manque(nt) pour pouvoir animer l'activité.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Pensez-vous que cette activité soit adaptable à d'autres jeux vidéo ?

☐ Oui ☐ Non

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Pensez-vous que cette activité soit adaptable à d'autres médias (séries, films, jeux de société, livres…) ?

☐ Oui ☐ Non

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Cochez la case qui correspond à votre ressenti.

☐ Je ne me vois pas donner cette activité telle qu'elle a été conçue.
Si vous avez coché cette case, pourquoi ?
Notez ici votre réponse.
☐ Je me vois bien donner cette activité telle qu'elle a été conçue.
☐ Je me vois bien donner cette activité mais je l'adapterais.
Si oui, qu'adapteriez-vous ? / que changeriez-vous et pourquoi ?

Notez ici votre réponse.

Cochez la (les) case(s) qui correspond(ent) à votre ressenti.

- ☐ J'imagine aisément des activités similaires avec d'autres jeux vidéo.
- ☐ J'imagine aisément des activités similaires avec d'autres médias.
- ☐ J'imagine difficilement des activités similaires avec d'autres jeux vidéo.
- ☐ J'imagine difficilement des activités similaires avec d'autres médias.

Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Cette activité est une mise en application d'un modèle théorique de la pratique d'éducation au jeu vidéo, réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat. Le manuscrit de cette thèse a été rédigé à la manière d'un compte rendu qui revient sur les choix théoriques et méthodologiques qui ont fondé cette activité, de sorte qu'un lecteur puisse comprendre et reproduire son processus de construction. Compte tenu de cette information, trouveriez-vous un intérêt à lire cette thèse ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases).

- ☐ Je lirais bien cette thèse pour mieux comprendre l'intérêt d'une telle activité car il m'échappe.
- ☐ Je comprends l'intérêt d'une telle activité et je ne ressens pas le besoin de lire cette thèse pour en explorer les fondements théoriques et méthodologiques.
- ☐ Je comprends l'intérêt d'une telle activité et je lirais bien cette thèse pour approfondir le sujet.
- ☐ Je pense que lire cette thèse pourrait m'aider à construire des activités d'éducation au jeu vidéo.
- ☐ Je pense que lire cette thèse pourrait m'aider à construire des activités d'éducation à d'autres médias.
- ☐ Je ne suis pas intéressé·e par la lecture de cette thèse.

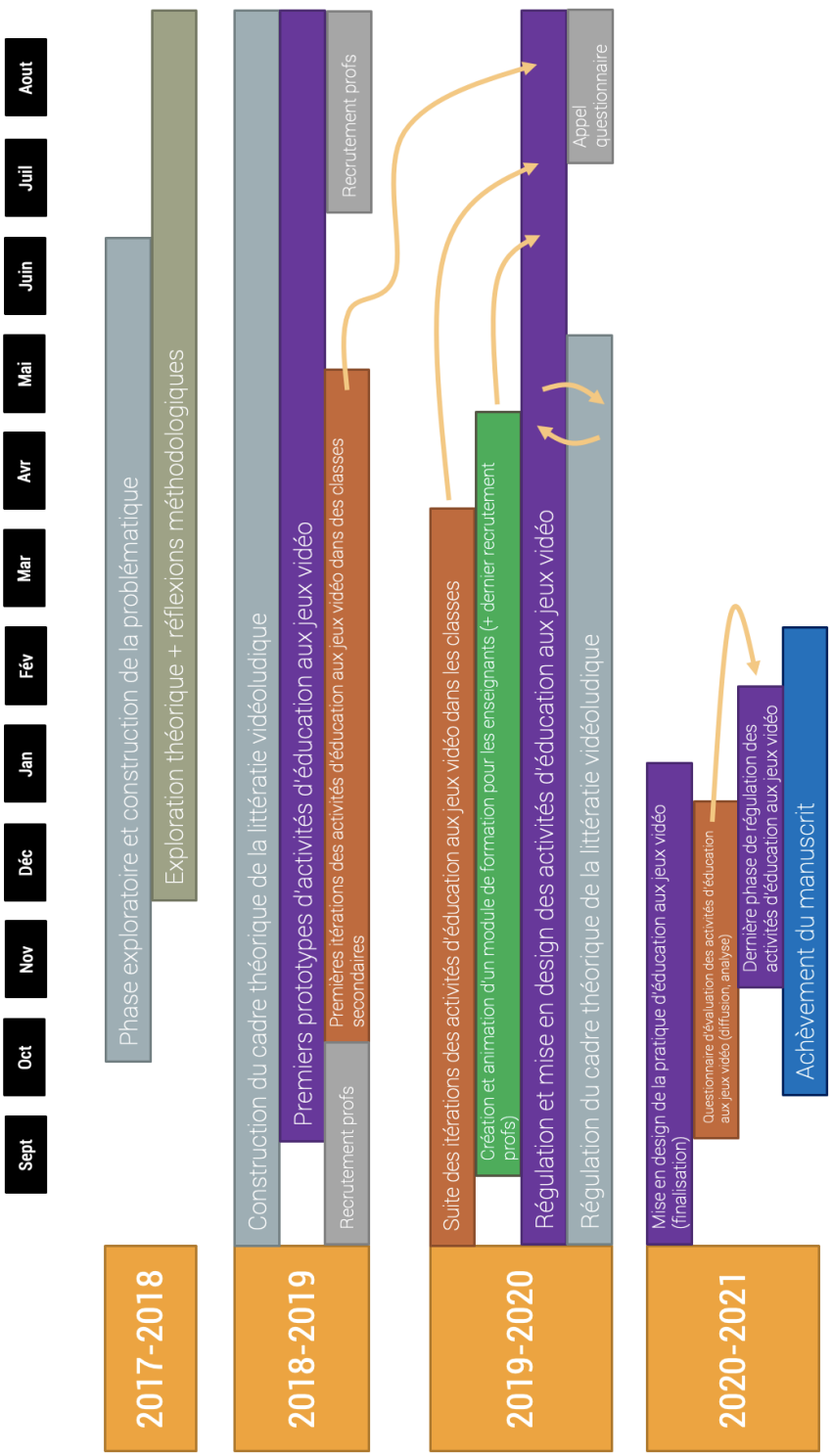
Justifiez éventuellement votre avis :
Justification

Compléments d'informations

Si vous souhaitez exprimer un point de vue ou un avis général sur l'activité, formuler une suggestion ou une critique, poser une question, etc., pour compléter l'évaluation, vous pouvez remplir le champ ci-dessous.

Écrivez dans ce champ.

CALENDRIER MÉTHODOLOGIQUE



TRACES AUTOUR DE LA CONSTRUCTION D'UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Les traces suivantes présentent une série de ressources qui ont concouru à la réalisation et à la régulation de l'activité pédagogique proposée autour du jeu *Brothers : A Tale Of Two Sons*, qui peut être consultée dans le volume 2 de la thèse :

- La trace 1 présente un extrait de notes personnelles (retranscrites) qui ont été prises pendant l'exploration du jeu. Le lecteur y trouvera des réflexions sur le jeu, des bribes d'analyse et des idées de questions qui ont nourri la proposition pédagogique initiale.
- La trace 2 présente des notes personnelles qui ont structuré le résumé du jeu et des composantes narratives à interpréter à l'aide des clés matricielles.
- La trace 3 présente la première version du scénario pédagogique autour du jeu, avant sa régulation.
- La trace 4 présente un exemple d'analyse d'un échantillon d'éléments du jeu, réalisée à l'aide d'une clé matricielle construite dans cette thèse (le réalignement autobiographique) et d'un paratexte en appui.
- La trace 5 présente une proposition d'analyse d'actums, de tactums et d'éléments contextuels du jeu qui remédient une série de traits du romantisme, un courant littéraire envisagé dans la première itération du scénario. Cette analyse a été essentiellement réalisée en mobilisant la clé matricielle de l'iconomorphose. Dans la dernière version de l'activité proposée dans le recueil annexe, ces éléments d'analyse ont été distillés dans l'ensemble des étapes du scénario.
- La trace 6 présente un exemple de notes prises grâce à l'outil de la matrice FFOR, lors des échanges avec les enseignants partenaires qui ont participé à l'élaboration et à l'animation de l'activité. Ces données ont permis de réviser le scénario de départ.

Trace 1 : exemple de retranscription de notes personnelles prises pendant le jeu (notes écrites et vocales sur smartphone).

Pq refuse-t-il d'abord d'aller dans l'eau ? Peur à cause de la mort de sa mère

Que se passe-t-il quand un des personnages touche le bord de l'écran ? ils s'appellent car peur de la séparation

Analyse du poème Le lac : pts communs ? ➔ // avec le romantisme

Interagir avec les objets : noter les différences et en déduire les caractères des personnages : le grand sent les fleurs, Le petit casse le vase ; épouvantail : le grand appelle l'oiseau le petit imite la posture de l'épouvantail ; quand ils sont bloqués le grand se résigne et le petit s'énerve ; puits : le grand regarde, le petit crache ; celui qui les bloque : les deux se moquent ; le chat : il se débat sur le grand mais ronronne sur le petit ; le gardien du pont : le grand réveille poliment mais il se rendort et le petit lui jette un seau d'eau ; femme au balais : le grand rend service et le petit fait des acrobaties avec ; dame sur sa chaise : le grand demande le chemin ; le petit la fait basculer ; tous deux jouent avec le ballon (le frère = un guide mais qui n'a pas renoncé à sa part d'enfance) ; le grand ne veut pas déranger le jardinier mais le petit l'imite spontanément ; harpiste : le grand joue mal, le petit joue bien ; l'alcoolique : le grand lui demande le chemin et le petit goûté la bouteille ; l'oiseau en cage : le grand l'observe, le petit le libère ; ➔ faire induire traits de caractère à p. des réactions

rôle de la nature sauvage (banc = lieu de contemplation, peuplée de créatures magnifiques et mystérieuses, décor automnal qui évoque la mort) ; l'homme qui travaille la paille sur le toit : le grand demande son chemin et le petit saccage le travail ; lapin : le grand joue gentiment avec, le petit le prend par l'oreille ; devant le troll : grand frère protecteur, petit qui le salue

Caractéristiques conte + lieux archétypes : village, forêt, grotte, montagne
Forêt : danger : loups et pendus + obscurité . Le cauchemar : la mère agrandie évoque la mort qui a déjà une main sur son père
La mort de l'oiseau - la plume qui rappelle la pêche avec le père (plume = hameçon) > thème de la mort omniprésent
Oiseau = recueillement
Géants mort dans la guerre = petitesse de l'homme face à la mort
Passage âge adulte = romance avec la jeune fille : tromperie car c'est une veuve noire géante

Fin du périple après mort du frère : il parvient à faire tomber les leviers difficiles (évolution du personnage). À la fin : respire les fleurs comme son grand frère

Trace 2 : exemple de notes préparatoires à la réalisation de l'activité (résumé du jeu).

Le début dans un monde ordinaire	Cinématique qui présente le jeune garçon agenouillé devant la tombe de sa mère. Son grand frère l'appelle à l'aide pour conduire son père cher le médecin.
L'appel de l'aventure	Le médecin annonce aux frères qu'ils doivent trouver un élixir de vie auprès d'un arbre sacré pour sauver leur père.
Le refus	Le père, pris d'un sursaut, semble ne pas vouloir que ses fils risquent leur vie pour lui.
La rencontre avec le mentor	Le frère se fait guide à certains endroits (ex : escalader les parois) tandis que des villageois indiquent le chemin à parcourir.
Le passage du seuil de l'aventure	Épreuve avec le chien : première fois où l'on risque l'échec si l'on se fait attraper.
Les épreuves	Les énigmes à franchir, les obstacles à éviter (rencontre avec le troll, la grotte, les loups dans la forêt, le griffon à sauver, la jeune fille à sauver…).
La montée du danger	Tanière de l'araignée : le danger est proche et le petit frère essaye de persuader son frère de ne pas y entrer. Les exploits physiques de la jeune fille donnent des indices sur sa véritable nature.
L'épreuve suprême	Combat contre l'araignée. Le frère est grièvement blessé.
Acquisition de l'objet de la quête	Les frères atteignent l'arbre de vie. Le cadet récupère l'élixir.
Le chemin du retour	Le jeune frère enterre son aîné. Le personnage répond moins aux commandes car il est abattu.
La renaissance	Le cadet ne peut pas traverser l'eau, sauf s'il utilise la commande du grand frère. Le jeu fait comprendre par le gameplay que le cadet a puisé dans les souvenirs de son frère pour trouver la force de franchir l'eau.
Le retour dans le monde ordinaire	Image du père et du cadet devant la tombe de la mère et du frère. Le cadet a fait son deuil puisqu'il est debout face à la tombe.

Trace 3 : proposition initiale de l'activité avant sa régulation



Pour débuter ce parcours, il vous est demandé de vous procurer le jeu et de l'achever (durée moyenne : 3 heures). N'hésitez pas à vous réunir en petits groupes pour partager l'expérience.

Brothers: A Tale of Two Sons est un jeu vidéo développé par Starbreeze Studios et édité par 505 Games, sorti à partir de 2013 sur Windows, PlayStation 3, PlayStation 4, Xbox 360, Xbox One, iOS, Android et Windows Phone. Le jeu met en scène deux frères en quête d'un élixir de vie pour soigner leur père mourant. Le joueur contrôle les deux frères simultanément et doit les faire coopérer pour triompher des obstacles.



Cercle de lecture : de brefs exposés à animer pour analyser l'oeuvre.

Chaque groupe prend en charge un aspect du jeu à analyser suivant le protocole attribué. Ensuite, **vous présentez l'essentiel de votre analyse à l'ensemble de la classe de manière attractive** (pas de par coeur ni de lecture de notes : imaginez un support, une manière de transmettre l'information… qui assurent l'intérêt de tous).

LES GROUPES DE TRAVAIL :

1	Comment la structure du conte se réincarne-t-elle dans *Two Brothers*?
2	Quel rôle joue la Nature dans *Two Brothers*?
3	Comment la mort est-elle traitée dans *Two Brothers*?
4	La narration interactive : quels possibles narratifs offre le jeu vidéo?
5	*Two Brothers* est-il un jeu autobiographique?



Les questions ont pour but d'orienter votre analyse. Votre exposé ne doit pas consister à proposer une réponse pour chaque question : il s'agit plutôt de transmettre une communication intelligible qui **synthétise l'essentiel de votre réflexion**.

Groupe 1 : Comment la structure du conte se réincarne-t-elle dans Two Brothers?

- Reprendre la définition du concept du monomythe.
- Proposer un résumé du récit en le développant à partir des 12 étapes du monomythe.
- Identifier le fonds mythologique où le récit puise son inspiration et présenter quelques références dans le jeu.
- Identifier le registre du merveilleux exploité dans le jeu.
- Relever les lieux visités dans le jeu et identifier leur portée symbolique.
- Relever dans les contes classiques les objets magiques (exemple : fuseau, botte de sept lieus, clé, sommeil magique…) et rechercher leurs équivalents dans le jeu.
- Identifier la dimension exemplaire (=morale) du jeu.
- Proposer une conclusion qui répond à la question de départ.

Groupe 2 : Quel rôle joue la Nature dans Two Brothers?

- Relever l'élément de la nature qui représente l'objet de la quête des frères et identifier sa portée symbolique.
- Identifier le type de paysage présent dans le jeu. Lequel manque et pourquoi?
- Identifier le rôle des bancs dans le jeu et expliquer la signification de ce choix esthétique : que cherche à montrer le jeu?
- Relever la progression des couleurs dominantes dans le jeu et les saisons associées : que raconte le jeu à travers ce choix esthétique?
- Expliquer en quoi la musique du jeu est en lien avec les paysages explorés.
- Expliquer en quoi, dans le jeu, la nature se montre à la fois bonne et cruelle.
- Commenter le rôle de la nuit.
- Dire en quoi la plaine des Géants apparaît comme un miroir du monde.
- Proposer une conclusion qui répond à la question de départ.

Groupe 3 : Comment la mort est-elle traitée dans Two Brothers?

- Expliquer en quoi l'auteur cherche à montrer que la mort est un chemin et qu'elle n'est pas inutile.
- Expliquer en quoi la mort transforme le personnage du petit frère.
- Expliquer la solution au deuil proposée par l'auteur du jeu.
- Expliquer en quoi la mort est ou n'est pas punitive dans le jeu.
- Dire en quoi la musique du jeu porte le thème de la mort.
- Commenter la scène du pendu.
- Proposer une conclusion qui répond à la question de départ.

Groupe 4 : La narration interactive : quels possibles narratifs offre le jeu vidéo ?

- Lister les éléments de *gameplay*.
- Expliquer en quoi le gameplay met en abîme la relation entre les deux personnages et le thème de la fraternité.
- Noter les différences au niveau des interactions de chaque personnage avec l'environnement. Qu'en induire de la personnalité de chaque protagoniste?
- Commenter les émotions, impressions du joueur lorsqu'il joue une fois le grand frère décédé.
- Expliquer (en s'appuyant sur des scènes précises du jeu) en quoi le jeu se divise en deux segments : un segment en quête d'une symétrie parfaite (avant la mort du grand frère) puis un segment de la dissymétrie (après la mort du grand frère). Commenter en quoi ce choix vidéoludique retranscrit les émotions du joueur.
- Proposer une conclusion qui répond à la question de départ.

Groupe 5 : Two Brothers est-il un jeu autobiographique?

- Identifier l'auteur du jeu.
- Rechercher des éléments biographiques à son propos.
- Identifier dans le jeu les biographèmes (autrement dit, quels liens pouvez-vous établir entre sa vie et les contenus du jeu?)
- Identifier les fonctions du discours autobiographique exploitées dans le jeu.
- Proposer une conclusion qui répond à la question de départ.

En guise de synthèse, utilise ta fiche-outil sur le romantisme pour identifier les caractéristiques de ce courant présentes dans le jeu *Brothers : a tale of two sons*.

Caractéristiques	Analyse du jeu
La nature	
Le passé	
Le goût du voyage	
Le surnaturel	
Le mal du siècle	
L'exaltation du moi	
L'engagement politique	

Exercice de comparaison

Caspar David Friedrich, *Le Voyageur contemplant une mer de nuages* (1818) :



Screenshot du jeu *Brothers : a tale of two sons* (1818) :



Trace 4 : exemple d'analyse avec une clé matricielle (le cas du réalignement autobiographique en appui sur l'article de Mahardy, 2013)

Relais autobiographiques	Biographèmes
Le niveau du Cimetière des Géants.	Souvenirs des bombardements au Liban.
Isolement de la maison par rapport au reste du village.	Exil du Liban et difficulté à s'intégrer en Suède.
De nombreuses cinématiques et prises de vue particulières (travelling, etc.).	Goût pour le cinéma. De plus, dans ses films, il met souvent en scène sa propre famille (idem dans *BATOTS*).
Perte de l'aîné que le cadet doit enterrer dans une sépulture improvisée.	Traumatisme de la perte de son petit frère qu'il a dû enterrer avant de fuir le Liban.
Langue fictive.	Difficulté à comprendre la langue après la migration.
Scène du bateau en introduction.	Sa famille fuit le Liban en 1987.
Mécaniques de combat orientées sur la fuite.	Fuite du Liban.

Trace 5 : proposition d'analyse à destination de l'enseignant (quelques traits du romantisme repérés dans le jeu)

- La nature : mise en scène à travers la quête de l'arbre qui représente la vie, la nature est montrée dans le jeu comme l'incarnation d'un être divin, capable de soigner. Les paysages grandioses et les prises de vue soulignent la grandeur de la nature face à l'homme. La nature apparait également comme un lieu propice à la méditation et à la contemplation, ce qui se retrouve dans le jeu lorsque les personnages se posent sur un banc et observent ce qui les entoure. Les couleurs dominantes rappelant l'automne mettent en scène le déclin de la vie. La musique renforce cette impression : elle gagne en gravité lorsqu'on se rapproche de l'hiver, ce qui annonce l'arrivée imminente d'un drame, la mort. De plus, le jeu propose un monde essentiellement campagnard qui montre la beauté de la nature et rejette le motif de la ville. Toutefois, dans le jeu comme dans le courant romantique, la nature peut se montrer cruelle puisqu'elle ne ne ramène pas la frère à la vie. Cette expérience de la douleur est inséparable de la vie et de son apprentissage : par exemple, elle permet au cadet de franchir l'eau tout seul malgré la perte de l'aîné. Enfin, la nuit incarne à la fois le motif du rêve et du cauchemar : on peut penser au songe où le cadet revoit sa mère ; au bonheur succède la peur lorsqu'elle est sur le point d'assassiner le père et lorsque le frère tente de l'assassiner.
- L'exaltation du moi : l'auteur du jeu se fait poète et se raconte de manière métaphorique (dimension autobiographique à travers laquelle il livre un témoignage de son immigration). La sensibilité l'emporte sur la raison (les fils sont prêts à braver le danger et la mort pour sauver leur père). L'individualité de chaque personnage s'exprime à travers ses interactions (gestes, conduites) avec le décor et les PNJ : les deux frères ne réagissent pas de la même façon face à un même élément (rejet de l'universalité).
- La mélancolie : le thème de la mélancolie se ressent à travers l'impuissance des personnages face à la mort de leur mère et à la maladie de leur père. De même, le motif de la mélancolie est associé, dans le jeu, à l'impression de déclin, de fin, de mort qui marque la progression du jeu. Le sentiment d'isolement, de vivre en marge de la société est perceptible à travers la figure du troll, créature incomprise qui vit loin des hommes, dans le rejet. La mélancolie pousse aussi au refuge dans la rêverie, dans la nature, dans la solitude, qui s'établit lorsque les personnages prennent place sur les bancs. L'instabilité émotionnelle des personnages se ressent également à travers l'alternance des passages ludiques qui placent les protagonistes en situation d'enthousiasme puis de désespoir. Les personnages semblent également frappés par la fatalité (la mort qui cueille la mère puis qui rend le père malade). Suite au décès de l'aîné, on note également une certaine complaisance à la douleur qui permet au personnage d'évoluer (le cadet parvient à franchir seul des obstacles pour lesquels il avait besoin de l'aide de son frère ; il combat sa peur de l'eau). De manière générale, le jeu dégage une certaine tristesse, un malaise dont les causes sont peu perceptibles ; il donne à travers certaines scènes (ex : le cimetière des géants) une impression de fin du monde qui incarne le « mal du siècle ». Le voyage des frères est toutefois parsemé de bons moments qui marquent leur aspiration pour un ailleurs meilleur.
- L'engagement : la puissance des liens familiaux est mise en avant dans le jeu, de même que l'idéal humanitaire qui pousse l'individu à aider son prochain, comme une mission presque sacrée. La passion de la liberté est également défendue à travers le thème du voyage. Le cimetière des géants montre les ravages de la guerre, la douleur et la violence de la mort. Cette scène fonctionne comme un miroir de la nature humaine qui reflète la figure de l'homme en guerre, qui dévaste le monde, le souille (par exemple, les ruisseaux sont intégralement ensanglantés).
- Le goût pour le passé se ressent à travers l'ambiance médiévale qu'on retrouve dans l'ensemble du jeu et l'influence de la mythologie nordique.

Trace 6 : exemple de notes prises lors des échanges avec les enseignants grâce à la matrice FFORJ

Brothers : A Tale Of Two Sons ([redacted])	
Forces	**Faiblesses**
Jeu magnifique, émouvant, court, avec plusieurs niveaux de lecture. Gameplay original + possibilité de l'analyser en faisant des liens avec le récit du jeu. Illustre bien les traits du romantisme. Élèves très surpris par les « secrets » du jeu (histoire cachée). Jeu contemplatif et facile à prendre en main : pas d'énervement, pas de stress. Approche constructiviste : tout vient des élèves. Surprenant pour le prof de savoir qu'un jeu peut être si riche. Certains élèves très émus par le jeu. Lien avec la thématique de l'immigration. Atelier d'écriture original qui prolonge l'expérience du jeu tout en se détachant du jeu. Appropriation personnelle du jeu après les activités de groupe : permet de voir ce que chaque élève retient, ce par quoi il a été touché. Comparaison des présentations avant/après le travail de recherche : permet de voir que les élèves ont une autre impression du jeu, qu'ils vont plus loin que ce qu'ils voient à l'écran (éveil critique et artistique).	On part peu des hypothèses des élèves. Manque une activité d'intro pour accrocher les élèves, pour les faire adhérer au jeu, pour baliser les réflexions possibles. Activité trop compliquée. Impression de faire une compréhension à la lecture plutôt qu'un jeu. Il faut insister davantage sur la dimension autobiographique du jeu, qui constitue l'un des points centraux du titre. Écarts de difficulté parfois important entre les thématiques de chaque groupe : essayer de mieux équilibrer. Manque de liens avec des textes romantiques, merveilleux plus classiques : à insérer pour augmenter le dialogue entre les œuvres. Analyse du gameplay très compliquée en autonomie : il faut prévoir, avant cette séquence, une activité qui familiarise les élèves avec l'exercice. Ce sont souvent les mêmes élèves qui prennent la parole lors du jeu collectif.
Opportunités	**Risques**
// avec le roman Les Frères Coeur-de-Lion (possibilité d'introduire la notion d'intertextualité ?) Déplacer en 4è ou en 5è : lien avec le programme plus évident, ancrage littéraire plus fort. Piste : jouer collectivement à une portion du jeu PUIS faire les travaux de groupe PUIS repasser au jeu. Remplacer les exposés par du jeu collectif ➔ les joueurs devenus experts apportent EN JOUANT leurs pistes d'analyse. L'objectif = créer une discussion plutôt qu'une présentation frontale (en + : gain de temps). Simplifier la recherche en voyant en amont certains points de matière (monomythe, romantisme, merveilleux). C'est mieux si c'est vu avant de découvrir le jeu. Piste : dans les protocoles, ne pas imposer les outils à utiliser mais orienter la réflexion pour que les élèves les convoquent + intuitivement. Géo + histoire : introduction à l'imaginaire du Nord.	Focus sur des éléments très précis ➔ trop peu d'attention porté sur l'ensemble du jeu et incompréhension du propos. Des élèves n'ont pas joué au jeu ➔ importance de faire jouer en classe (rectifié qq jours avant le début de l'activité). Jeu + prépa des exposés : très chronophage MAIS échanges intéressants entre les élèves (piste : réduire le nombre de groupes et de questions). Prérequis manquants, surtout du point de vue de l'analyse et des outils théoriques. Focus sur le romantisme = risque de faire plutôt de l'éducation par le jeu. Problème son avec le câble de la PlayStation sur TBI (➔ il faut débrancher le câble son du projecteur pour éviter un conflit). Certains protocoles sont plus rapides à compléter que d'autres : certains élèves finissent plus tôt et il faut donc les occuper. Scénario bancal si le travail de préparation des élèves est insuffisant ➔ il faut prévoir une activité « secours » qui permet au groupe classe complet de recevoir les clés de lecture utiles à la compréhension du jeu.

Légende : en noir = itération 1 ; en bleu : itération 2