

# Réguler un cours de jeu vidéo : préparer le terrain pour un didactique du jeu vidéo dans l'enseignement supérieur

---

Bruno Dupont, Haute École de la Ville de Liège, Université de Liège, **Liège Game Lab**

---

## 1. La structure complexe du jeu vidéo comme obstacle à sa propre compréhension

Cette communication envisage l'apprentissage du jeu vidéo en tant qu'objet culturel dans l'enseignement supérieur et les moyens de l'améliorer au départ de la régulation d'un cours à ce sujet. Originellement, l'idée était de tester le modèle théorique de littératie vidéoludique établi récemment par le Liège Game Lab auprès des enseignants du cours en leur formulant des propositions didactiques influant sur l'une ou l'autre des compétences identifiées dans celui-ci, et d'observer (par les captations vidéo en cours) l'effet sur les séquences de jeu organisées au sein du cours. Malheureusement, les mesures de confinement ont empêché cette entreprise, puisque le cours a été transformé en séminaires en ligne accessibles sur Twitch, supprimant du même coup la phase de jeu en cours. Dès lors, j'ai choisi de me concentrer sur les extraits vidéo déjà disponibles pour caractériser plus avant l'organisation du jeu au sein du cours lors de la première année de jeu en cours, soit l'année précédente.

Le cours en question est un cours collégial proposé à l'Université de Liège depuis l'année académique 2014-2015. À sa création, il s'agissait du premier cours dans l'enseignement en Belgique supérieure francophone dédié au jeu vidéo en tant que pratique culturelle (Liège Game Lab et al., 2019). L'introduction de ce nouveau contenu d'enseignement est à situer dans le contexte de la naissance du Liège Game Lab, un laboratoire en recherches interdisciplinaires sur le jeu vidéo. Le cours est au choix et accessible à tous les étudiants de bac 2 et 3 de la Faculté de Philosophie et Lettres.

L'objectif de ce cours est de familiariser des étudiants de deuxième et troisième année de bachelier avec la culture vidéoludique : l'attention est portée à la fois à l'« histoire » et aux « pratiques » du jeu vidéo. Les contenus abordés varient selon les années, mais ils sont tous liés à l'aspect culturel du jeu vidéo (ce n'est donc pas un cours de game design ou de programmation) : histoire du média, discours sur celui-ci, ses utilisations mainstream et détournées, ainsi que ses intersections avec d'autres médias, pratiques et objets de recherche (tels que la littérature, le cinéma, la musique, l'action politique ainsi que les arts numériques).

Lors d'une communication précédente (Dupont et al., 2019), nous avons analysé la régulation de ce cours sous l'angle des notions de capital ludique et de littératie vidéoludique, en partant des constatations liées à l'épreuve d'évaluation sommative. Il s'agit, via un texte argumentatif d'environ 1500 signes, de répondre à une question de recherche (souvent au choix parmi deux) mobilisant le contenu d'une ou plusieurs séances de cours, aussi bien en termes de jeux étudiés que de concepts expliqués. *Par exemple, expliquer l'aspect d'incertitude comme notion centrale du jeu vidéo.* Or, de nombreux étudiants et étudiantes éprouvaient des difficultés à produire un travail répondant aux exigences. À l'inverse, certain(e)s excellaient dans l'exercice et semblaient disposer d'emblée des compétences requises.

Bien que les cours aient été conçus comme une **présentation de recherches en cours**, mettant l'accent sur les méthodologies, les références scientifiques et les problématiques de la recherche en sciences du jeu, beaucoup de travaux témoignaient d'une **difficulté à dépasser le caractère de synopsis** du jeu traité. L'analyse de séquences de jeu, de mécaniques ludiques et d'effets produits par les éléments du gameplay restait souvent absente. Or, la structure sémiotique complexe des jeux vidéo suppose, plus que tout autre média auparavant sans doute, une approche déconstructive pour « comprendre » un jeu vidéo donné. **Pour prendre un modèle relativement simple mais parlant, Mäyra souligne l'interaction entre la « coquille », soit les « aspects représentationnels » d'un jeu**, comme ses aspects graphiques, narratifs, sonores ou encore sa jaquette, et le « centre », ou « cœur » (*core*) de celui-ci, constitué de sa « structure de règles » (Mäyra, 2010, p. 17).

Parmi ces aspects représentationnels, les étudiants et étudiantes avaient tendance à se focaliser sur l'histoire vécue de façon linéaire via le dispositif vidéoludique. Or, la narration en jeu vidéo est constituée de plusieurs niveaux, sous-ensembles et actualisations. On peut ainsi distinguer le « récit vidéoludique », soit la trame narrative proposée par les concepteurs et liée à un enchaînement d'actions à réaliser, et le « récit enchâssé » (Arsenault, 2006, p. 72) , soit le résultat des actions de l'utilisateur ou de l'utilisatrice, c'est-à-dire la partie qu'il ou elle est en train de jouer.<sup>1</sup> **[schéma]** On le voit, pour comprendre un jeu vidéo, *c'est-à-dire « établir des distinctions sensées au sein d'un jeu et entre les jeux, ainsi que parmi différents facteurs liés au fait d'y jouer »* (Mäyra, 2010, p. 17), on ne peut ni se contenter de linéariser son propos, ni de séparer celui-ci des actions à effectuer et réellement effectuées par le joueur ou la joueuse.

## 2. Jouer en classe pour augmenter le capital ludique

Pour tenter de **remédier à la forte disparité**, qui ne s'expliquait que très partiellement par l'assiduité aux séminaires et par la différence de culture de l'écrit scientifique dans les différents publics représentés au cours, nous étions repartis, comme Gaël Gilson précédemment (Gilson, 2019), du concept de « **capital ludique** », développé dans un laps de temps assez court par plusieurs chercheurs et chercheuses. Dans notre propre développement, nous nous étions basés sur la courte définition donnée par (Krywicki & Dozo, n.d.)<sup>2</sup> : en tant qu'ensemble « de connaissances à propos du jeu vidéo [...] ou d'un jeu en particulier » (*ibid.*), le capital vidéoludique se divise « en deux composantes : l'une psychomotrice, l'autre intellectualisante » (*ibid.*). *Comme tout capital au sens de Bourdieu, il est destiné à être accumulé et réinvesti dans différentes situations sociales et culturelles liées au jeu vidéo.*

Ce capital ludique **préexiste** donc à l'apprentissage du jeu vidéo au sein du cours et le **conditionne**. Dans la version originale du cours, à dominante transmissive, le manque de capital ludique **empêchait d'avoir accès à ladite transmission, mais dissuadait également les étudiants et étudiantes de jouer par eux-mêmes à domicile**. Finalement, le cours servait l'accumulation de capital par ceux qui en disposaient déjà, contribuant à la fracture qu'il voulait soigner. Après plusieurs changements non satisfaisants, nous avons retourné la problématique en passant à un format où les phases de jeu étaient insérées au sein du cours magistral. Par ce **biais, une partie**

---

<sup>1</sup> Ici également, nous choisissons ce modèle pour sa simplicité. Pour sa complication et son développement, voir (Barnabé, 2014).

<sup>2</sup> Elle-même dérivée d'une première utilisation par (Consalvo, 2014).

du capital ludique est ainsi co-crée avec les apprenants pendant le cours, tant dans la dimension psychomotrice qu'intellectualisante. Le capital est en partie déplacé de la dimension de pré-acquis à celle d'apprentissage.

### 3. Les dimensions de la littératie vidéoludique

Le passage au « jeu en classe » a eu également pour répercussion de faire apparaître en classe les obstacles à l'apprentissage du jeu vidéo qui constituent le focus de ce colloque. Le dispositif standard de passage de la manette au suivant ou à la suivante, qui permettait dans la plupart des cas au jeu et à son analyse de se déployer, restait notamment problématique en raison de plusieurs facteurs, parmi lesquels on peut citer : la peur de ne pas disposer de « skills », c'est-à-dire des réflexes, patterns et habitudes permettant de réaliser de bons scores à un jeu, le malaise face au regard des autres étudiants, méconnaissance du genre de jeu présenté (ou les conceptions et préconceptions négatives quant à celui-ci), ou incertitude quant à sa propre capacité d'analyse des jeux. La culture vidéoludique étant régulièrement décrite comme otage de positions dites toxiques (souvent masculinistes) pour lesquelles les difficultés de gagner à des jeux prétendument difficiles sont vus comme des moyens de discriminer certains groupes de joueurs et surtout de joueuses (Paaßen et al., 2017), ces considérations sont d'autant plus à prendre au sérieux.

Cette étape nous a conduits à passer de la notion stable de capital ludique à celle, dynamique, de littératie vidéoludique. En nous basant sur la conception du jeu vidéo comme objet médiatique à plusieurs niveaux, nous aboutissons à la répartition suivante par types de compétences :

| Composantes de la littératie vidéoludique |                           |                                |                 |
|---|---------------------------|--------------------------------|-----------------|
| Type de compétence                        | Habiletés psychomotrices  | Jeu comme système cybernétique | Niveau mobilisé |
|   | Familiarité avec le média | Jeu comme expérience           |                 |
|   | Connaissances culturelles | Jeu comme référent culturel    |                 |
|   | Capacités d'analyse       | Jeu comme système de signes    |                 |

Ne disposant pas encore des vidéos « d'après application de pistes didactiques », je suis donc reparti des types de jeu en classe expérimentés d'une manière qu'on pourrait qualifier d'intuitive lors de l'année 1 du jeu en classe pour identifier les modalités de celui-ci.

Globalement, on a pu distinguer quatre types de mise en place du jeu :

- le discours sur le jeu, dans lequel les jeux sont analysés par l'enseignant(e) sans être joués ;
- le jeu démontré par l'enseignant(e), lorsque celui ou celle-ci traverse le jeu et en discute l'analyse avec l'audience ;

- **le jeu à tour de rôle par les étudiant(e)s**, par passage de contrôleurs avec si possible une retransmission sur grand écran, permettant à la fois au joueur ou à la joueuse ainsi qu'à l'auditoire de commenter ;
- **le jeu en petits groupes**, qui voit un dispositif de jeu être manipulé par quelques étudiants, qui font un aller-retour entre expérimentation et formulation d'hypothèses, avant de revenir vers la plénière avec leurs propositions.

|                     | Habilités psychomotrices | Connaissances culturelles | Familiarité avec le média | Capacités d'analyse |
|---------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------|
| Discours sur le jeu |                          | Passif                    |                           | Passif              |
| Par l'enseignant(e) |                          | Passif                    | Passif                    | Passif              |
| À tour de rôle      | Passif ++   Actif        | Passif ++   Actif         | Passif ++   Actif         | Passif ++   Actif   |
| En petits groupes   | Actif                    | Actif                     | Actif                     | Actif               |

Deux grandes lignes de démarcation ressortent de cette typologie : la frontière entre **apprentissage passif et apprentissage actif**, ainsi que la mise en pratique ou non **des habilités psychomotrices**. Au-delà des qualités traditionnellement reconnues aux méthodes actives au détriment des méthodes passives, la nature de « systèmes culturels interactifs » (Mäyra, 2010, p. 19) des jeux vidéo semble plaider également pour une **favorisation des dispositifs permettant une prise en main active**. Tout particulièrement, **l'exercice psychomoteur au cours** paraît être une direction à privilégier, puisque celle-ci prédéterminera la continuation à domicile par les étudiants et étudiantes de l'activité vidéoludique introduite au cours (Zagal, 2013, p. 115).

#### 4. Des obstacles à l'apprentissage... aux obstacles à l'enseignement

Bien sûr, les **obstacles à l'apprentissage ne sont pas uniquement le résultat d'un manque de capital ludique qui se répercuterait sur l'efficacité des cours en présentiel**. Comme Zagal le remarquait déjà, les **caractéristiques techniques et médiatiques** du jeu vidéo peuvent constituer une barrière difficile à franchir pour les enseignant(e)s également : les jeux tendent à être **longs** et nécessitent de disposer des **plateformes** (consoles, ordinateurs, contrôleurs) nécessaires à leur utilisation, ce qui pose particulièrement problème **dans le cas de jeux anciens** (Zagal, 2013, pp. 54–55). Ajoutons le fait que certains jeux sont **coûteux** et que la **structure ludonarrative** rend le fonctionnement par **extraits** illustratifs malaisé, puisque l'accès à certaines phases de jeu nécessite un long temps de jeu préalable ayant mené à des accomplissements précis.

En guise d'exemple, **travailler en petits groupes autour du jeu n'a été possible que durant les séances nécessitant des dispositifs médiatiques simples ou peu coûteux** : celle destinée aux concepts centraux des *game studies*, qui pouvaient être découverts et discutés via un simple  *Pierre-feuille-ciseaux*, et celle destinée à la conservation des jeux vidéo, où la manipulation de matériel promotionnel et d'emballages suffisait à l'analyse. Cette difficulté de mise en place du jeu a pour conséquence, au sein des cours de jeu vidéo, de **favoriser le transmissif comme solution de facilité** : « parler des jeux » ne nécessite que peu de matériel ni de temps et permet de mettre l'accent sur les passages voulus, même si c'est au détriment de l'efficacité générale

du dispositif didactique. À ce titre, l'expérience du confinement lié au COVID-19 en dit long : l'augmentation de difficultés d'ordre organisationnel et dispositives dues au passage en ligne a conduit les enseignants de notre cours de jeu vidéo à un retour en arrière pédagogique vers des cours à forte dominante transmissive et à des formes d'interactivité très faibles lorsqu'elles étaient présentes.

## 5. Repenser l'espace-temps d'apprentissage pour renforcer la littératie vidéoludique

En rapport avec les conditions réelles d'enseignement dans le supérieur, il nous semble dès lors inévitable de renoncer entièrement à des formes de participation faibles. Cependant, il nous semble qu'il faille structurer les enseignements du jeu vidéo de manière à favoriser les apprentissages par le jeu en classe, de la manière qui implique le plus souvent le jeu et la réflexion active d'un maximum d'apprenants et apprenantes.

Le jeu par petits groupes semble, dans ce cadre, la pratique la plus généralisable et a de plus l'avantage de diminuer les effets de malaise à jouer face à un public ou d'exprimer ses hypothèses en séance plénière. Au-delà de cette solution rapidement applicable, le déploiement d'une didactique du jeu vidéo suppose sans doute de repenser l'espace-temps de son apprentissage. Puisque l'action de jouer est nécessaire mais malaisée et chronophage en contexte de classe, il paraît judicieux de diviser, selon un principe inspiré des classes inversées, les moments de jeu et de confrontation et théorisation des hypothèses.

Vu la nature du média, les moments de jeux doivent être nombreux. Dans cette optique, il faudrait le plus possible recourir à des tiers-lieux d'expérimentation vidéoludique (Krywicki et al., 2017), ces espaces physiques regroupant plusieurs groupes sociaux aux buts divers mais liés par la construction d'un récit, c'est-à-dire d'une signification commune (Burret, 2017). C'est justement possible en profitant de la dynamique de laboratoire de nombreux groupes d'enseignement et recherche en jeu vidéo. Ces laboratoires devraient dans l'idéal concentrer le rôle de centre de ressources vidéoludiques et techniques, de lieu adapté spatialement et socialement au jeu ainsi qu'à ses variations et prolongations (jeu secondaire, fan art, création de jeux vidéo), ainsi que de captation (écrite ou vidéo) des moments de jeu. Dans ce cadre, la formation par les pairs joueurs et joueuses ou par des moments en aparté entre enseignant(e) et étudiant(e), au sein de cet espace privilégié, gagnerait en efficacité.

Ces quelques propositions visent en résumé à repenser l'espace-temps des cours de jeu vidéo selon des modalités proprement ludiques, selon les rythmes de l'activité de jouer. Cette adaptation formelle de l'enseignement à son objet sera, je le pense, le prix et le point de départ d'une réelle didactique du jeu vidéo – dans l'enseignement supérieur et ailleurs.

Merci.

## Bibliographie

Arsenault, D. (2006). *Jeux et enjeux du récit vidéoludique : La narration dans le jeu vidéo*.

Mémoire de master, Université de Montréal.

- Barnabé, F. (2014). *Narration et jeu vidéo: Pour une exploration des univers fictionnels*. Bebooks. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=6nRrBAAAQBAJ&pgis=1>
- Burret, A. (2017). *Étude de la configuration en tiers-lieu : La repolitisation par le service*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Consalvo, M. (2014). Cheating. In *The Routledge Companion to Video Game Studies*.
- Dupont, B., Houlmont, P., Hurel, P., Bashandy, H., Delbouille, J., Krywicki, B., & Messina, A. (2019). Une littératie vraiment vidéoludique ? Du capital ludique à l'apprentissage du jeu vidéo. Communication présentée au *Colloque International AUPTIC*.
- Gilson, G. (2019). Des jeux vidéo en classe et des élèves aux manettes : Vers une littératie vidéoludique en contexte scolaire. *Médiations & Médialisations*, 1(2), 29–53.
- Krywicki, B., Dozo, B.-O., Dupont, B., & Messina, A. (2017). Le Digital Lab : un tiers-lieu dédié au numérique. In Province de Liège (Ed.), Communication présentée au colloque *Culture, numérique et territoires : Une appropriation citoyenne*.
- Krywicki, B., & Dozo, O. (en cours de publication). *Les livres de journalistes francophones spécialisés en jeu vidéo : du capital ludique au capital journalistique*.
- Liège Game Lab, Dozo, Björn-Olav, Barnabé, Fanny, Dupont, Bruno, Guesse, Carole, Jousten, Lison, Crucifix, Benoît, Duchesne, Caroline, Hurel, Pierre-Yves, Delbouille, Julie, Krywicki, Boris, Houlmont, Pierre-Yves, Bashandy Taalab, H. (2019). L' étude des cultures populaires à l' Université de Liège : brève généalogie. In *Une Fabrique des Sciences humaines. L'Université de Liège dans la mêlée (1817-2017)* (pp. 1–22).
- Mäyra, F. (2010). *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. Londres, SAGE.
- Paaben, B., Morgenroth, T., & Stratemeyer, M. (2017). *What is a True Gamer ? The Male Gamer Stereotype and the Marginalization of Women in Video Game Culture*. 421–435.
- Zagal, J. P. (2013). Ludoliteracy: Defining, understanding and supporting games education. In *Game Studies* (Vol. 13, Issue 1).