



HAL
open science

Définir les boucles de gameplay pour orienter les techniques de rétroactions en classe de l'accompagnateur×ice

Esteban Giner

► To cite this version:

Esteban Giner. Définir les boucles de gameplay pour orienter les techniques de rétroactions en classe de l'accompagnateur×ice. Journées de pratique et de recherche Approches créatives et critiques de l'apprentissage du management, Groupe thématique de recherche de l'IRG MACCA (Méthodes et approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au management), Jan 2018, Créteil, France. halshs-01739912

HAL Id: halshs-01739912

<https://shs.hal.science/halshs-01739912>

Submitted on 21 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Définir les boucles de *gameplay* pour orienter les techniques de rétroactions en classe de l'accompagnateur·ice

Esteban Giner, Doctorant-Chercheur à l'Université de Lorraine

Mots-clefs : ludopédagogie ; boucle de *gameplay* ; feedback ; rhétorique procédurale ; détournement ; techniques de rétroactions en classe

Texte de la proposition

S'il est tout à fait envisageable de penser les jeux comme des formes de fiction, à l'instar des premiers travaux portant sur les jeux vidéo et issus de la narratologie (Murray, Aarseth, 1997), il est aussi nécessaire de les penser comme des formes communicationnelles (Genvo, 2013). En effet, dans le cadre d'une activité ludique, les joueurs agissent de manière circonscrite aux règles définies par le jeu et ce, avec un deuxième niveau de signification. Chaque comportement, chaque propos tenus doit être associé un premier message ancré dans la réalité pragmatique (il y a un impact observable) ainsi qu'un second, cette fois implicite, qui suppose que « ceci est un jeu » pour reprendre les propos de Bateson (1977). Il y a donc une communication ainsi qu'une métacommunication. Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait supposer, l'acte de jouer suscite une attitude réflexive chez le joueur. Celui-ci est en permanence en train de faire des allers et retours entre situation immergée et émergée. Cette alternance permanente de situations est notamment le produit de ces multiples niveaux de communications qui demandent aux joueurs et joueuses de changer régulièrement de se distancer ou de se rapprocher de l'expérience vécue (Sohier, 2016).

Par ailleurs, les créateurs et créatrices se sont aussi progressivement emparés de l'objet afin de servir de support de discours. Nous pouvons notamment faire référence au travail de Murielle Tramis, pionnière de la création vidéoludique qui développa dans les années 90 des jeux abordant l'esclavage, la colonisation et la traite des noirs. Au début des années 2000, les travaux de Frasca (2001) et Bogost (2006) proposent d'envisager les jeux vidéo comme des supports de discours avec des spécificités propres. C'est ainsi qu'émerge le concept de « rhétorique procédurale » qui se définit comme une forme de rhétorique rendu possible par l'écriture informatique reposant sur « un fonctionnement procédural » (Genvo, 2012) et des algorithmes. Après l'émergence de critiques vis-à-vis de ce concept trop restrictif pour penser le potentiel expressif des jeux vidéo (Sicart, 2011), Genvo propose la notion de « jeu expressif » qui se rapporte aux jeux portant un discours mais dont l'éthos ne semble pas présenter un objectif de persuasion. Afin de proposer un modèle prenant en compte l'ensemble de ces réalités, il peut aussi être intéressant de penser les jeux vidéo comme des objets situables sur un continuum de leur potentiel expressif.

C'est dans ce cadre théorique de continuum que nous souhaitons aborder la question des TRC observables dans les jeux vidéo. En effet, d'un point de vue *game design*, les développeurs ont toujours mobilisé des techniques de rétroactions afin d'orienter le comportement du joueur.

Pour expliciter cela, il convient de penser les logiques informatiques que les JV impliquent. En effet, les boucles d'inter-réactions présentes dans ces objets sont connexes et pensés de la même façon que les boucles informatiques. Une boucle est un morceau de code qui reprend une logique « action – réaction ». C'est à cause de cette architecture et cette syntaxe nécessaire qu'il est habituel de penser les interactions et les inter-réactions dans les jeux sous forme de boucles. La boucle de *gameplay* se base notamment sur cette boucle informatique : un objectif est déterminé, ce qui aboutit à un challenge qui se conclut sur une récompense. Par

exemple, un point géographique devient un objectif sous la forme d'un endroit à atteindre. Le challenge est alors de se rendre à ce point géolocalisé dans l'espace virtuel. La récompense peut alors être intrinsèque : le plaisir d'avoir surmonté le challenge ou extrinsèque : le *game design* attribue alors au joueur une récompense formalisée clairement : un objet, une cinématique, un succès valorisable auprès des joueurs pairs, etc.

Ainsi, l'architecture des jeux vidéo nous permet d'observer la façon dont leur *game design* cherche à enseigner et susciter un comportement particulier au joueur. En observant la façon dont les rétroactions sont faites, il devient alors possible de qualifier l'apprentissage mais aussi l'intention pédagogique du *game designer*. En effet, les rétroactions ne sont pas les mêmes en fonction de l'approche pédagogique choisie par le *game design* afin de porter son discours et nous faisons l'hypothèse que plus les rétroactions vont être présentes et nombreuses lorsque le jeu s'inscrit dans une démarche persuasive tandis qu'elles vont être peu visibles ou absentes lorsque l'œuvre s'inscrit dans une démarche expressive. La première de ces démarches attribue aux jeux vidéo une capacité à persuader leurs joueurs qui ne seraient qu'une audience observatrice malgré les interactions qu'ils peuvent avoir avec la fiction (leur agentivité donc). La seconde laisse une part importante à l'expression du joueur dans la coconstruction des significations observées. Dans ce cas de figure, le jeu valorise les récompenses intrinsèques, c'est-à-dire lorsque les actions sont téléonomiques : on explorer pour le plaisir d'explorer, etc.

Il est intéressant d'observer que la façon dont le *game design* choisit son approche dans la mise en place de rétroactions nous permet d'ancrer aussi idéologiquement le ou les processus pédagogiques mobilisés. Ainsi, dans le cadre d'une boucle de *gameplay* clairement formalisé, nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage s'inscrit dans une certaine idéologie *behavioriste* : si un comportement est considéré comme « bon », alors le joueur obtient une récompense et voit ses décisions valorisées tandis que si les actes sont considérés « mauvais »,

alors le joueur subit une punition qui sera soit interprétée comme juste ou injuste. Les situations d'apprentissages sont alors par exemple de la « réception-transmission » ou de « l'exercisation-guidance » selon le modèle de Poumay-Leclerc (2008). Par contre, lorsque les rétroactions sont peu ou pas du tout formalisées ou esthétisées, il est préférable de parler de situation potentielle d'apprentissage car celui-ci, puisqu'expressif, se retrouve libre de contrainte tels que des objectifs pédagogiques et un système d'évaluation. Il nous semble donc important d'énoncer qu'un alignement est nécessaire entre l'objectif, l'approche et le format des rétroactions. Si ce propos semble plutôt logique pour le praticien, il convient d'énoncer que les jeux accentue la visibilité de l'adéquation ou de l'inadéquation entre ces trois éléments. Prenons un exemple concret pour illustrer notre propos. De manière assez conventionnelle un enseignant peut mobiliser les outils du quizz afin de mener une activité d'évaluation en classe. Il se trouve que les mécaniques ludiques du quizz sont aussi régulièrement employées dans les jeux dont l'un des parangons est le *Trivial Pursuit*. Ce dernier apparait comme un jeu de trivia dans lequel les joueurs et les joueuses doivent répondre à des questions en formulant les réponses adéquates. Dans ce jeu, les rétroactions sont données par les joueurs eux-mêmes à la suite des réponses. Le répondant voit alors sa réponse confirmée ou infirmée. La question qu'il est alors nécessaire de se poser est : quel est le potentiel du *Trivial Pursuit* à proposer des situations d'apprentissages ? Il semble que ce jeu n'a pas une affordance particulière pour la rétention d'information ou simplement la découverte de nouvelle information. Cependant, cette mécanique reste pertinente dans le cadre d'une évaluation sommative d'un apprentissage par répétition. Il y a donc ici des logiques *behavioristes*. Il se peut que cela ne conviennent alors pas aux intentions de l'enseignant dans le cadre d'une activité pédagogique.

L'une des grandes conclusions que nous pouvons tirer de l'observation des rétroactions dans les jeux vidéo est que leur présence ancre les comportements des joueurs apprenants dans des

systèmes plus ou moins cloisonnés par un ensemble de règles. Dès lors, cela peut jouer contre les intentions de l'enseignant puisque l'attitude ludique de ces apprenants va alors les pousser à tester/chercher les limites dudit système. C'est notamment ce que Colas Duflo (1997) observe lorsqu'il évoque le concept de « règles régulatrices », à savoir des règles mises en place par le ou la joueuse afin d'orienter ses comportements dans le cadre du jeu. Ce sont en général les meilleures stratégies qui leur permettent d'atteindre la fin en minimisant l'effort. Ainsi, la présence de rétroactions invite les joueurs et les joueuses à mettre en place des stratégies performatives et/ou de détournement. L'approche choisie alors par le *game design* ne permet plus d'atteindre les objectifs pédagogiques et définis par le *game design*. Le phénomène du *speedrunning* nous permet de faire l'hypothèse que plus un joueur devient compétent, plus sa littératie vidéoludique (Zagal, 2010), c'est-à-dire sa compréhension du jeu, vis-à-vis de l'objet et des boucles d'inter-réactions peut devenir un obstacle aux intentions initiales du *game designer* en termes de mise en récit ou de création d'expériences. Dans ce cas de figure, le ou la joueuse cherche à exploiter les failles du système sans que celui-ci s'effondre (on parle dans les jeux vidéo de situations de *softlock* : le code informatique bloque le joueur *ad vitam aeternam*).

Pour conclure, nous montrons que le *game design* peut éclairer notre compréhension des techniques de rétroactions en classe. En effet, les jeux et encore plus les jeux vidéo rationalisent ces processus et les inscrivent dans des situations potentielles d'apprentissage. Ces dernières restent potentielles car en fonction de l'alignement pédagogique mais aussi du contexte pragmatique dans lequel se déroule l'activité de jeu, leur affordance s'en retrouvera soit potentiellement renforcée soit potentiellement diminuée ; ou du moins, les apprentissages ne seront pas identiques. Le premier enseignement que nous retenons est le caractère constant, obligatoire et généralement immédiat des formes de rétroactions présentes dans les jeux

vidéo. Le second enseignement que nous observons est qu'un alignement est nécessaire entre l'objectif, le challenge et les rétroactions afin de ne pas créer d'incohérence (sauf si cela est voulu) à l'intérieur de la zone intermédiaire d'expérience du jeu (Winnicott, 1971). Il convient donc de questionner et de qualifier autant les rétroactions que les approches pédagogiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Le dernier enseignement que nous définissons concerne les comportements et les réponses que peuvent effectuer les joueurs et les joueuses aux rétroactions. En effet, la mise en place d'un système d'évaluations ou de rétroactions invite l'apprenant ayant une attitude ludique (Huizinga, 1938) à tester et analyser les limites dudit système par la mise en place de règles régulatrices. Les boucles d'inter-réaction peuvent susciter aux joueurs de donner un sens nouveau ou plutôt une nouvelle couche de significations à la communication ayant lieu, et ce, sans pour autant que cela soit conscientisé par les autres parties prenantes : le game design dans notre cas, l'accompagnateur ou l'accompagnatrice dans un contexte pédagogique.

Bibliographie

- Aarseth, E.J., 1997. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, UK ed. edition. ed. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md.
- Bateson, 1995. *Vers une écologie d'esprit, tome 1, Points essais* edition. ed. Seuil, Paris.
- Bogost, I., 2006. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Duflo, C., 1997. *Jouer et philosopher*. Presses Universitaires de France - PUF, Paris.
- Frasca, G., 2001. Frasca G., *Videogames of the oppressed : videogames as a mean for critical thinking and debate*, Master Thesis,. Georgia Institute of technology.
- Genvo, S., 2013. *Comprendre et développer le potentiel expressif, Understanding and developing the expressive potential*. Hermès, La Revue 127–133.
- Huizinga, J., 1938. *Homo ludens*. Gallimard.
- Leclercq, Poumay, 2008. *Le Modèle des Événements d'Apprentissage - Enseignement*.
- Murray, J.H., 1997. *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, updated edition edition. ed. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Sicart, M., 2011. *Against Procedurality*. *Game Studies* 11.
- Sohier, R., 2016. *L'expérience émerasive du jeu vidéo. Implications philosophiques*.
- Winnicott, D.W., Monod, C., Pontalis, J.-B., 1975. *Jeu et réalité*. Gallimard, Paris.
- Zagal, J.P., 2010. *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*, 1 edition. ed. ETC Press.