



**HAL**  
open science

# Penser le Game Design comme une pratique pédagogique

Esteban Giner

► **To cite this version:**

Esteban Giner. Penser le Game Design comme une pratique pédagogique. Journée doctorale internationale OMNSH #2. Penser et étudier les objets numériques, Observatoire des mondes numériques en sciences humaines (OMNSH), Jun 2017, Paris, France. halshs-01798152

**HAL Id: halshs-01798152**

**<https://shs.hal.science/halshs-01798152>**

Submitted on 6 Jun 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.

## Penser le Game Design comme une pratique pédagogique

*Esteban Giner*

La question des impacts des jeux vidéo sur les comportements, les systèmes valeurs et plus généralement sur les joueurs·euses est complexe au sein des *game studies* puisqu'elle partage les chercheurs·euses entre les tenant·e-s de la catharsis et ceux de l'apprentissage sociale (Zagal, 2010). Si les liens entre jeux et pédagogie ont déjà été relevés dans des contextes de jeux formels (tels que des situations de classes, Brougères, 1997, Alvarez, 2015) et informels (tels que les jeux multijoueurs en ligne, Berry, 2012), nous focalisons notre recherche sur la relation entre le *game design* d'un jeu et le·a joueur·euse *en train* de jouer et ce, en prenant en compte la multiplicité des contextes. Par ailleurs, il est aujourd'hui difficile de catégoriser les jeux vidéo en fonction de leurs discours (Trépanier-Jobin, 2016), persuasifs, s'ils diffusent et imposent un message (Bogost, 2007) ou expressifs, s'ils ne proposent qu'une expérience au ou à la joueur·euse sans objectif de le·a persuader (Genvo, 2016).

Nos travaux ont donc pour objet d'apporter des éléments à ces discussions. Nous pensons ces jeux comme des espaces potentiels d'apprentissage de concepts quotidiens et scientifiques (Vygotsky, 1934), de diffusion de représentations (Kline et *al*, 2003) et d'acquisition de compétences (Tardif, 2006). Le jeu vidéo est alors un support de médiation entre les *game designers* (les créateurs·ices) et leur audience (qu'elle soit actrice ou observatrice, Frome, 2006). Le *game design* (les méthodes de scénarisation de l'activité ludique) structure alors l'apprentissage du joueur. Dans ce cadre, l'objectif pour le·a *game designer* est d'agencer le jeu de sorte à ce que le joueur se situe dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1934), c'est-à-dire la zone dans laquelle il peut réussir des tâches lorsqu'il est accompagné. En ce sens,

il est possible d'inscrire le *game design* dans la pensée socioconstructiviste pourvu que l'on considère l'activité vidéoludique comme un phénomène communicationnel.

Les situations d'apprentissages rencontrées par le·a joueur·euse et résultant de cette communication peuvent alors être représentées sous la forme d'une boucle dans laquelle un objectif pédagogique, déterminé *a posteriori* par le chercheur, mobilise des éléments du jeu vidéo avec lesquels le·a joueur·euse peut interagir. De cette interaction peut émerger soit une récompense, soit une punition qui seront interprétées par le·a joueur·euse. Cette interprétation détermine si le·a joueur·euse apprend ce sur quoi porte l'objectif ou s'il apprend autre chose, auquel cas il s'agit d'une externalité de cette boucle d'apprentissage.

Le *game design*, en structurant les éléments vidéoludiques mobilisés pour l'objectif, détermine alors des événements d'apprentissage-enseignement (Leclerc et Poumay, 2008) créés volontairement ou involontairement par le·a *game designer* et rencontrés par le·a joueur·euse. En catégorisant ces événements (apprentissage par imitation, exploration, réception, création, exercisation, etc.), il devient alors possible de caractériser le discours contenu dans le jeu et ainsi statuer sur son genre vidéoludique. Un événement laisse plus ou moins de marge au contrôle du joueur sur son apprentissage. Plus l'événement proposera de contingences, de situations possibles, et plus on considérera le jeu comme un espace proposant une discussion de laquelle, le·a joueur·euse pourra tirer un apprentissage possible. Il sera alors expressif. A l'inverse, si l'on considère que le jeu impose le message qu'il contient et ne laisse que très peu de contrôle au joueur·euse. Il sera dans ce cas persuasif. De même, en caractérisant les apprentissages, il devient possible d'observer si ceux-ci sont dirigés vers un phénomène particulier du jeu (l'apprentissage d'un mouvement dans une situation précise par exemple),

vers le jeu dans sa globalité (un événement d'apprentissage par réception et portant sur le discours global du jeu par exemple) ou vers un phénomène qui dépasse le cadre du jeu (il s'agit là d'intégrer la question du transfert de l'apprentissage dans une autre situation que celle vécue par le·a joueur·euse).

Cependant, cette approche ne suffit pas pour analyser les relations entre le *game design* et les apprentissages. C'est pourquoi il a été rappelé lors de cette communication que nous analysons ces liens d'un point de vue phénoménologique. Ainsi, c'est en observant les joueurs·euses en train de jouer que nous pensons pouvoir analyser et répondre à la question des apprentissages. *De facto*, nous nous émancipons de l'intention de l'auteur puisque nous concentrons notre analyse uniquement sur ce qui est contenu dans le jeu et de ce qui est observé par le·a joueur·euse. Afin de mener ces travaux directement inspirés des méthodes d'observations des audiences *en acte* (nous définissons cela avec le concept de *user research*), nous proposons à des participants de « tourner des *let's play* », des vidéos connotées et connues dans la communauté des joueurs notamment grâce à des vidéastes *youtuber* tels que Squeezie et Cyprien. Ces *let's play* sont une façon de mettre en récit vidéo l'acte de jouer et ce, de manière informelle. A travers donc l'usage de ce format et de la *user research*, il semble possible d'ébaucher une méthodologie qui apporte des éléments de compréhension lorsque l'on souhaite penser le *game design* comme une pratique pédagogique.

## Bibliographie

Alvarez, J., 2015. Enrichissement d'un modèle évaluatif pour assurer une formation avec le jeu comme médiation. Presented at the Journée AIM Serious Games et Co-design, GEM.

Berry, V., Brougère, G., 2012. L'expérience virtuelle : Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo. PU Rennes, Rennes.

Bogost, I., 2006. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press, Cambridge, MA.

Brougere, G., 1997. Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie* 119, 47–56. doi:10.3406/rfp.1997.1166

Frome, J., 2006. Representation, Reality, and Emotions Across Media. *ResearchGate* 8, 12–25. doi:10.7227/FS.8.4

Genvo, 2016. Defining and designing expressive games : the case of Keys of a gamespace | Kinephanos.

Leclercq, Poumay, 2008. *Le Modèle des Événements d'Apprentissage - Enseignement*.

Tardif, J., 2006. *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education, Montréal.

Trépanier-Jobin, 2016. Differentiating Serious, Persuasive, and Expressive Games | Kinephanos.

Vygotski, L.-S., Piaget, J., Sève, L., Clot, Y., Sève, F., 2013. *Pensée et langage*, 4e édition. ed. La Dispute, Paris.