

Penser (avec) la culture vidéoludique

Couverture : *Mundaun* (Michel Ziegler, Hidden Fields, 2021).

Ouvrage publié avec le concours de la Société Académique Vaudoise et du Fonds des publications de l'Université de Lausanne.



Dépôt légal D/2022/12.839/12

ISBN 978-2-87562-315-7

© Copyright Presses Universitaires de Liège 2022

Presses Universitaires de Liège

Quai Roosevelt 1b, B-4000 Liège (Belgique)

<http://www.pressesuniversitairesdeliege.be>

Tous droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays.

Imprimé en Belgique

Collection *Jeu / Play / Spiel*
5

Penser (avec) la culture vidéoludique
Discours, pratiques, pédagogie

Sous la direction de
Selim KRICHANE, Isaac PANTE et Yannick ROCHAT

Presses Universitaires de Liège
2022

Sommaire

PERRON Bernard	
Préface.....	7
KRICHANE Selim, Isaac PANTE et Yannick ROCHAT	
Culture vidéoludique ?	
Le jeu vidéo comme champ de pratiques culturelles.....	17
COVILLE Marion	
Formuler le jeu vidéo comme un « <i>bien culturel</i> ».	
Politiques publiques françaises et reconnaissance culturelle	
des jeux vidéo	29
KRYWICKI Boris et Björn-Olav DOZO	
Les livres de journalistes francophones spécialisés en jeu vidéo :	
Du capital ludique au capital journalistique.....	43
MAÎTRE Andy	
Entre dénonciation et éloge de la « Nintendomanie » :	
Le traitement des jeux vidéo dans la presse généraliste romande durant	
les années 1990	61
VÉTEL Bruno	
La conception des émulateurs de jeux en ligne.....	77
HUREL Pierre-Yves	
L'amateurisme comme processus au cœur de la culture vidéoludique.....	89
PHILIPPETTE Thibault	
Ludicisation dans l'enseignement supérieur :	
Penser les pédagogies avec le jeu au travers de l'exemple de <i>Classcraft</i>	99
THIAULT Florence, Leticia ANDLAUER et Laure BOLKA-TABARY	
L'appropriation du jeu vidéo par les enseignantes :	
Les apports pédagogiques de l'usage de <i>Minecraft.edu</i> au collège.....	113
LALU Julien et Romain VINCENT	
Et si on jouait à l'Histoire, histoire de jouer?	125
Liste des illustrations	141
Liste des contributeurs et contributrices.....	143

Préface

Bernard PERRON

Université de Montréal

Je suis très conscient d'être quelqu'un de fortuné, et pour plusieurs raisons. D'abord, j'ai eu la chance de participer au colloque « Penser (avec) la culture vidéoludique » organisé à l'Université de Lausanne au début d'octobre 2017. En outre, j'y suis allé en tant que chercheur invité et ai pu y donner une longue conférence filmée dans un immense amphithéâtre. Et voilà que j'ai le privilège de présenter l'ouvrage qui découle de cet événement. J'en suis d'autant plus honoré que l'invitation vient de chercheurs que je respecte beaucoup et qui demeurent des personnes que j'aime énormément.

Dans la mesure où l'introduction de Selim Krichane, Isaac Pante et Yannick Rochat situe fort bien le jeu vidéo dans la culture, et qu'elle fait connaître les réflexions qui composent cet ouvrage collectif, il était inutile pour moi d'essayer de faire mieux; je n'aurais pas pu le faire. Dans cette optique, au lieu de traiter directement de ce qui attend le lecteur et la lectrice, j'ai pris un peu de recul et ai souhaité interroger ma position d'enseignant-chercheur et la manière par laquelle celle-ci participait au développement de la culture vidéoludique. Car les chapitres qui vont suivre tirent leur origine d'une rencontre où une partie de la communauté francophone en sciences du jeu s'est réunie pour exposer et confronter ses idées; il s'y est passé de belles choses sur lesquelles je veux revenir à partir de mon point de vue. Puisqu'il est toujours préférable de parler de ce que l'on connaît le mieux, je vais me servir comme référence de l'avènement des études vidéoludiques au sein de l'Université de Montréal, mon institution d'attache.

1. CAPITAL POUR LES PRATIQUES CULTURELLES

J'ai employé au départ le terme « fortuné », au lieu notamment de « veinard » ou « qui a de la chance », parce que je vais rebondir sur la notion de capital culturel et ludique que l'on croise dans l'ouvrage. Par contre, il ne s'agit pas ici de proposer un texte sur ladite notion bourdieusienne de capital culturel. Après l'avoir décrite, je vais plutôt m'en servir pour articuler ma réflexion qui reflète somme toute mes

propres orientations au sujet des sciences du jeu vidéo et qui souhaite, pour appuyer les propos liminaires de Krichane, Pante et Rochat, contribuer à la consolidation de ce champ de recherche comme phénomène culturel.

C'est par l'intermédiaire d'une sociologie des pratiques culturelles que l'on croise la notion de capital culturel introduite par Pierre Bourdieu. Tel que ce dernier l'énonce au tout début de *La Distinction. Critique sociale du jugement* : « Il y a une économie des biens culturels, mais cette économie a une logique spécifique qu'il faut dégager pour échapper à l'économisme » (1979b : I). C'est pour mieux raisonner cette logique que Bourdieu va, suivant Robert Moore, « étendre le sens du terme "capital" en l'employant dans un système d'échanges plus large dans lequel des actifs de différents types sont transformés et échangés au sein de réseaux ou de circuits complexes dans et entre différents domaines » (2008 : 102, notre traduction). Au capital strictement économique à l'instar du revenu, Bourdieu va greffer un capital symbolique se dépliant en capital social, constitué des relations sociales qui peuvent être mobilisées dans ses intérêts personnels, et en capital culturel, soit l'ensemble des ressources culturelles dont dispose une personne. Ces capitaux fonctionnent ensemble pour distinguer les privilégiés des démunis tout en promouvant certains goûts et compétences culturels.

Dans la pensée de Bourdieu : « La notion de capital culturel s'est imposée au premier chef comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales en rapportant la "réussite scolaire", c'est-à-dire les profits spécifiques que les enfants des différentes classes et fractions de classe peuvent obtenir sur le marché scolaire, à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classe » (Bourdieu, 1979a : 3). Ladite réussite scolaire tient donc non seulement de l'origine sociale, mais aussi du capital culturel hérité de la famille et des générations antérieures. Celui-ci « fonctionne comme une sorte d'*avance* (au double sens d'avantage initial et de crédit ou d'escompte) qui, en lui assurant d'emblée l'exemple de la *culture réalisée dans des modèles familiaux*, permet au nouveau venu de commencer dès l'origine, c'est-à-dire de la manière la plus inconsciente et la plus insensible, l'acquisition des éléments fondamentaux de la culture légitime » (1979b : 77, italiques de l'auteur). La question de la légitimité est centrale, dès lors où « les sujets sociaux se distinguent par les distinctions qu'ils opèrent, entre le beau et le laid, le distingué et le vulgaire, et où s'exprime ou se traduit leur position dans les classements objectifs » (1979b : VI). En s'intéressant à l'économie culturelle des communautés d'adeptes (*fandom*), John Fiske met fort pertinemment l'accent sur l'appartenance à une communauté puisque celle-ci structure la création, l'appropriation et la rentabilité du capital culturel ainsi que sur les oppositions entre la culture dite officielle et celle qui ne reçoit aucune légitimation sociale ou soutien institutionnel (1992 : 31).

Pour Bourdieu, il y a plus d'un champ de forces et de luttes, surtout au sein des productions symboliques. En fait, il dira « qu'il y a, au fond, autant d'espèces différentes de capital que de champs : il y a interdépendance entre la définition d'un champ et la définition du capital qui y est en jeu. Quand je parle de champ culturel, je parle automatiquement de capital culturel » (2015 : 521). Il existe de la sorte un capital scientifique, un capital universitaire, un capital littéraire, un capital cinématographique et, bien sûr, un capital vidéoludique. Mia Consalvo a introduit et repris la notion bourdieusienne en études du jeu vidéo (elle parle de *gaming capital*). Elle s'en sert « pour montrer qu'être membre de la culture vidéoludique ne se résume pas à jouer à des jeux, ni même à y jouer correctement. Il s'agit d'être bien informé sur les sorties et les secrets des jeux, et de transmettre ces informations aux autres. C'est avoir des opinions sur les meilleurs magazines de jeux et sur les meilleurs sites Internet pour les soluces de jeux [*walkthroughs*] » (2007 : 18, ma traduction). Poursuivant l'examen de la presse spécialisée, et reprenant l'image de la monnaie (Consalvo, 2007 : 4), David B. Nieborg et Tanja Sihvonen envisagent la notion de manière plus générale : « Le capital vidéoludique [*game capital*] est une monnaie fluide et en constante évolution détenue par ceux qui ont acquis des connaissances et des informations sur les jeux et la culture vidéoludique [*game culture*] et qui sont capables d'exprimer leurs opinions ou de raconter leurs expériences aux autres. Le capital vidéoludique peut également être transformé en marchandises, par exemple sous la forme de guides de stratégie » (2009 : 3, ma traduction). Difficile de ne pas enchaîner en notant que ledit capital peut aussi se commercialiser par le truchement de livres.

Toutefois, autant le capital détenu en jeu vidéo n'est pas pleinement identique au capital en jeu de société, autant le capital journalistique vidéoludique n'est pas semblable au capital universitaire. Et c'est ce dernier que je veux considérer en relation à notre champ d'études. Je vais réaliser mon analyse en tenant compte des trois états du capital culturel distingués par Bourdieu : l'état institutionnalisé, l'état objectivé et l'état incorporé. Mais l'idée du jeu ne sera jamais loin. Car après avoir expliqué qu'un champ reste un champ d'actions possibles où « les luttes par lesquelles les agents s'efforcent de conserver ou de transformer le réseau de relations objectives sont déterminées dans leur force et leur direction par la position dans le rapport de forces », Bourdieu précise : « Ou, pour être plus concret, par les atouts dans le jeu, c'est-à-dire par le capital spécifique comme principe de la force détenue dans un jeu déterminé » (Bourdieu, 1983 : 522).

2. À JUSTE TITRE ?

J'ai été invité à donner une conférence au colloque et à écrire cette préface entre autres parce que je suis un professeur titulaire, soit le poste le plus élevé dans une université canadienne après avoir fait preuve d'excellence en enseignement et

en recherche et avoir reçu l'assentiment des pairs amenés à juger la qualité du dossier. Je détiens un capital scolaire que Bourdieu appelle aussi un capital culturel institutionnalisé : « Avec le titre scolaire, ce brevet de compétence culturelle qui confère à son porteur une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie sous le rapport de la culture, l'alchimie sociale produit une forme de capital culturel qui a une autonomie relative par rapport à son porteur et même par rapport au capital culturel qu'il possède effectivement à un moment donné du temps » (1979a : 5). Mon titre est légitimé et validé par l'institution universitaire parce que j'ai réussi toutes les étapes et les épreuves qui y mènent, du baccalauréat au doctorat jusqu'à l'embauche. Ce capital se voit converti en capital économique, au sein d'une échelle de salaire, mais aussi en subventions de recherche décrochées par concours.

Reste qu'il faut interroger ce capital. Bien que ma thèse développât en 1997 une approche ludique du cinéma narratif, je détiens un doctorat en littérature, option littérature comparée et générale ; il n'y avait pas de doctorat en études cinématographiques à l'époque où je l'ai soutenue. En continuité, alors que mon collègue Dominic Arsenault a été en 2011 le premier gradué de ce doctorat en cinéma que mon département a finalement créé, sa thèse portait sur les fonctions et mutations de la notion de genre dans le jeu vidéo. S'il existe depuis 2013 une option en études du jeu vidéo dans le cadre de la maîtrise en cinéma à l'Université de Montréal, il n'y a toujours pas d'option ou de doctorat en études vidéoludiques.

On comprend que le capital universitaire en jeu vidéo dans sa forme institutionnalisée ne repose pas encore frontalement sur un titre. Pour continuer avec le vocabulaire économique, dans mon cas et dans celui de plusieurs de mes collègues de ma génération et de celle que nous avons formée, il s'est négocié en devises étrangères ayant dû être converties. Car un capital culturel ne s'achète pas, il s'acquiert. Si j'étais joueur, je ne suis pas pour autant de la génération Nintendo. C'est en m'intéressant aux théories du jeu pour penser le cinéma, puis en effectuant des recherches sur le cinéma interactif et sur le jeu vidéo d'épouvante dans lequel j'ai investi au cours des vingt dernières années, que j'ai fait fructifier et obtenu un bon taux de profit pour mon capital vidéoludique. Face à des arts « moyens » tels que le cinéma, le jazz, la bande dessinée, la science-fiction, le roman policier ou le jeu vidéo (c'est moi qui ajoute ce dernier à la liste), Bourdieu souligne que « ces arts en voie de légitimation, qui sont dédaignés ou négligés par les gros détenteurs de capital scolaire, offrent un refuge et une revanche à ceux qui, en se les appropriant, font le meilleur placement de leur capital culturel (surtout s'il n'est pas pleinement reconnu scolairement) tout en se donnant les gants de contester la hiérarchie établie des légitimités et des profits » (1979b : 96). C'est après avoir obtenu un poste d'enseignant-chercheur dans une autre discipline ou à cheval sur plus d'une (marier l'informatique, la psychologie, la sociologie ou l'éducation et le jeu vidéo par exemple), qu'il est possible de convertir un capital culturel populaire non légitimé en capital universitaire. Et cela dépend aussi de l'institution au sein de laquelle

on travaille. Je l'ai bien compris quand Mathieu Triclot, qui était le second chercheur invité au colloque et avec qui j'ai pu longuement discuter, m'a expliqué que ses recherches sur le jeu vidéo n'étaient ni soutenues, ni valorisées dans son université autant que les miennes à l'Université de Montréal. C'est pourtant ce même Mathieu Triclot qui a publié l'un des ouvrages les plus lus et cités sur le jeu vidéo dans la communauté francophone regroupée autour des sciences du jeu : *Philosophie du jeu vidéo* (2011) et qui fut commissaire scientifique de l'une des plus belles et pertinentes expositions sur le 10^e art que j'ai visitée : « Jeu vidéo : l'Expo » à la Cité de sciences et de l'industrie de Paris d'octobre 2013 à août 2014.

L'inverse de ce que je viens de décrire n'est pas encore possible et il reste difficile de dénicher des postes à l'université en études du jeu vidéo. Cela s'explique d'une première manière assez simple dans l'économie du savoir. Comme le souligne Hervé Glevarec : « Il n'apparaît guère envisageable de parler de capital tout en refusant d'y introduire la grammaire de l'intérêt, de la rentabilité, de l'investissement, du calcul, de retour sur investissement, etc. » (2018 : 224). Lors de la création de la Majeure en jeu vidéo, un second programme de deux ans qui s'inscrit en continuité avec la Mineure en études du jeu vidéo offert à notre département, c'est le comptable de ma faculté que j'ai au départ rencontré le plus souvent puisqu'il fallait s'assurer de sa rentabilité. Pour cette raison, nous avons opté pour ouvrir le programme en 2020 sans engager tout de suite un nouveau professeur comme ce fut le cas pour la Mineure en 2011. Au lieu de lutter tout de suite pour s'approprier un capital scolaire, j'ai prôné la patience. Il est impératif de jouer le jeu. Nous allons montrer à quel point la culture vidéoludique est riche et qu'il s'agit d'un capital à exploiter (aussi au sens d'attirer une clientèle étudiante) parce que de jeunes et moins jeunes personnes veulent accroître leurs connaissances dans un contexte universitaire. On va finir par nous ouvrir un autre « fonds de placement » (un poste de professeur), j'en suis certain.

3. DES BIENS CULTURELS

Lors de ma conférence au colloque, j'ai fait le fier en affirmant que le laboratoire universitaire de documentation et d'observation vidéoludiques (LUDOV) de l'Université de Montréal était un vrai « game lab ». Face au « UNIL Gamelab » (devenu depuis « GameLab UNIL-EPFL ») qui était encore en train de se constituer, j'ai affiché ce que Bourdieu nomme un capital culturel objectivé qui prend la forme de « supports physiques tels que des écrits, des peintures, des monuments, etc., [et qui] est transmissible dans sa matérialité » (1979a : 5). Comparativement aux autres espèces de capitaux culturels, celui-ci ne repose pas uniquement sur un état symbolique. En ce sens, il s'achète et on en dispose. Tel que l'expose Fiske : « L'accumulation du capital culturel populaire et officiel se manifeste matériellement par des collections d'objets – œuvres d'art, livres, disques et articles commémoratifs et éphémères, et la collection culturelle demeure un

point de rencontre entre le capital culturel et le capital économique » (1992 : 43, ma traduction). Les jeux vidéo, et c'est notamment ce que Marion Coville explique dans son texte au sujet de la politique publique française, sont devenus des biens culturels. Ce ne sont plus seulement des produits de masse sans intérêt. C'est de cette façon qu'il faut continuer à les défendre auprès de ceux et celles qui, bien qu'en position de pouvoir dans les institutions universitaires, n'en connaissent toujours pas la valeur.

Au sens propre, le capital culturel objectivé s'affiche. Dès lors que l'on peut chiffrer sa quantité et sa valeur monétaire (on sait que certains jeux vidéo valent maintenant beaucoup plus cher qu'à leur sortie), il se prête facilement au jeu des comparaisons et, peut-être aussi, peut venir piquer l'orgueil de ceux qui n'en sont pas encore nantis. Bien que je ne l'aie pas formulé de façon claire, cela était mon ambition en comparant le LUDOV à l'UNIL Gamelab. Parce qu'au moment du colloque, ce dernier n'existait matériellement qu'à travers un site web (ce n'est plus vrai maintenant). Or, pour que la culture vidéoludique se développe dans les murs d'une université, il faut un lieu physique où les étudiant-e-s puissent venir travailler. Par exemple, si les étudiant-e-s en anthropologie doivent avoir accès à une collection d'objets ethnographiques pour étudier l'évolution des sociétés ou ceux et celles en cinéma doivent être en mesure de voir des films pour analyser le septième art, les étudiant-e-s du dixième art sont tenu-e-s de pouvoir jouer à des jeux vidéo (cela s'applique aussi aux jeux de société). C'est de cette façon que nous l'avons « vendu » à nos doyens. Si les collections du LUDOV sont composées de la grande majorité des consoles de salon nord-américaines, de consoles japonaises, de consoles portables, de nombreux accessoires et périphériques et à ce jour de milliers de jeux, c'est parce qu'en plus d'une certaine légitimation disciplinaire, nous avons reçu un soutien financier de notre faculté — sans oublier de nombreux dons d'éditeurs de jeux, d'étudiant-e-s et de passionné-e-s de jeu vidéo. À l'instar des collections personnelles qui s'accroissent entre autres en raison d'un sentiment poussant à faire aussi bien ou mieux qu'une ou plusieurs autres personnes, il faut également jouer sur la corde sensible du prestige et du rayonnement universitaire international. Quand elle est bien canalisée, toute rivalité incite au travail. Nous l'avons vécu lors d'un symposium des laboratoires universitaires de recherche francophone en études du jeu et de la ludification qui a eu lieu à Montréal et à Paris en 2018 et qui a mené à l'alliance Franjeu (franjeu.org). C'est en présentant chacun notre laboratoire que nous avons pu mesurer ce que chacun possédait et nous donner mutuellement des conseils sur les façons de nous outiller.

4. QUESTION DE SAVOIR

Interrogeant l'usage générique que l'on fait maintenant du concept bourdieusien, Glevarec préfère appeler le capital culturel objectivé une « *possession de biens culturels* » parce que celui-ci « n'est pas un capital fonctionnant culturellement

mais *seulement* un capital, comme l'est un avion qu'on posséderait sans savoir le piloter soi-même (ou en le sachant, cela est équivalent pour le définir) » (2018 : 220, italiques de l'auteur) ou les livres qui n'ont pas été lus ou tout compris dans la bibliothèque des chercheurs et chercheuses (p. 221). La valeur culturelle de ces biens reste ainsi « dépendante, *conditionnée*, à la capacité de se l'approprier, spécifiquement par [le] capital culturel incorporé qui, lui, est indispensable » (p. 220). Bourdieu explique ce dernier type de la sorte :

L'accumulation de capital culturel exige une *incorporation* qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, *coûte du temps* et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur (elle ne peut en effet s'effectuer *par procuration*, pareille en cela au bronzage) : travail personnel, le travail d'acquisition est un travail du « sujet » sur lui-même (on parle de « se cultiver »). Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus [c.-à-d. un système de dispositions qui structure et génère des perceptions, appréciations et pratiques]. Celui qui le possède a « payé de sa personne », et de ce qu'il a de plus personnel, son temps. Ce capital « personnel » ne peut être transmis instantanément... (Bourdieu, 1979a : 3-4).

Cette troisième forme de capital (en fait, c'est la première décrite par le sociologue) demeure bel et bien la plus indispensable et la plus réexaminée. D'ailleurs, plus que les magazines et livres eux-mêmes, c'est de cette dernière dont parlent Consalvo, ainsi que Krywicki et Dozo dans leur chapitre du présent ouvrage.

Comme d'autres, Glevarec va revenir sur la distinction des capitaux. Pour lui : « Lesdits trois "états" désignent des objets strictement différents qui ne sont pas la transformation d'une même chose comme l'eau en solide, liquide et gaz. Au mieux, il y aurait un capital cognitif (de savoirs), un capital matériel (de biens symboliques) et un capital de titres (c.-à-d. de signes) » (2018 : 222). Dans le même ordre d'idées, le qualificatif « incorporé » est remis en cause dès lors où un savoir est davantage « maîtrisé ». Considérée dans une perspective cognitive, cette forme de capital circonscrit donc des savoirs et des connaissances, des compétences et des savoir-faire. Or, si on retourne à la base du concept, pensé en tant qu'héritage familial et en tant qu'« avance » pour ceux qui en bénéficient, le jeu vidéo est un cas d'étude intéressant.

Étant quant à moi né avant PONG (Nolan Bushnell et Atari, 1972), mes parents ne pouvaient de toute évidence pas me léguer un capital qui n'existait pas encore. Pour que le savoir vidéoludique commence à se transmettre, il a fallu que les enfants et les adolescents qui jouaient deviennent à leur tour parents et qu'ils fassent de cette pratique culturelle une activité domestique soutenue ; cette réalité demeure somme toute contemporaine. N'étant pas hérité de la famille, et ne pouvant pas non plus être acquis à l'école, c'est par soi-même, à l'intérieur du groupe d'amis puis d'une plus grande communauté de joueur·euse·s et à travers les magazines de jeu vidéo que ce capital culturel était obtenu. Dans la mesure où la

légitimité des études vidéoludiques date du début des années 2000 et que la création des programmes d'enseignement est même plus récente, il existe un décalage entre les savoirs populaires et scolaires. C'est ce que révèle à un autre niveau d'enseignement le chapitre de Florence Thiault, Leticia Andlauer et Laure Bolka-Tabary dans cet ouvrage. Il est fascinant de lire les efforts d'appropriation qu'ont fait des enseignantes de plusieurs disciplines d'un collège des Hauts de France pour utiliser *Minecraft.edu* (Mojang Studios, 2016) dans leurs classes. Car les élèves en savent souvent plus sur le jeu que les professeur-e-s et ont plus d'aisance à jouer, aisance qu'ils vont continuer à cultiver.

Pour me référer à la lumineuse distinction proposée par Krywicki et Dozo, je dirai que les étudiant-e-s qui arrivent en jeu vidéo à l'université possèdent un grand « capital ludique psychomoteur » (des compétences ou *skills*), ont souvent mis l'accent sur un « capital ludique spécifique » puisqu'ils ou elles ont des jeux favoris ou un genre préféré, et détiennent à différents degrés un « capital ludique encyclopédique ». Ces élèves viennent chercher dans nos salles de classe des outils méthodologiques, historiographiques, analytiques et théoriques. Cette démarche est manifestement constructive, entre autres parce que, suivant l'analyse de Christine Détrez du capital culturel, elle ne tient pas qu'à une simple transmission du savoir : « D'une part, "l'apprenti" ou "l'héritier" doit effectuer un véritable travail d'appropriation, d'autre part, le capital culturel n'est pas une forme intangible, mais lui-même se transforme et évolue lors de ce "transfert" de l'un à l'autre. Le capital transmis ne se retrouve pas à l'identique chez celui qui le reçoit, notamment parce qu'il ne s'inscrit pas sur un terrain vierge, mais qu'il s'intègre dans des schèmes déjà présents » (2005 : 9). Le capital vidéoludique des prochaines générations de chercheurs, chercheuses et de professeur.e.s sera plus appréciable. Par contre, et c'est un commentaire que Bourdieu formule au sujet de l'importance de la science face à la littérature (2015 : 524), il en faudra peut-être plus pour arriver au même point, à savoir convertir ce capital culturel en capital scolaire.

5. DES PLACEMENTS DANS UN RÉGIME COLLECTIF

L'introduction de mon intervention au colloque par David Javet m'a fait rougir de gêne. Ce dernier m'a adressé l'un des plus beaux compliments qu'un professeur puisse recevoir : il a noté que j'avais rappelé par l'exemple « l'importance, la diversité et le dynamisme des acteurs dans cette culture vidéoludique ». Car c'est bien cela qu'il nous faut réaliser : on pense mieux ensemble ladite culture qui, je cite de nouveau l'introduction de Krichane, Pante et Rochat, « forge et est forgé[e] par un enchevêtrement de communautés de pratique et de discours ». Le concept de jeu nous dicte d'emblée la conduite. Tel que l'énonce Jacques Henriot en faisant référence à la sociologie contemporaine : « Coopération et conflit ne peuvent s'accorder, fonctionner ensemble et donner vie à la collectivité, que par l'emploi de conduites réglées qui ne ressemblent pas seulement à des formes de jeu, mais sont

effectivement des formes de jeu : “Le jeu est l’instrument essentiel de l’action organisée” » (1989 : 35). Alors, grâce à ce présent ouvrage, continuons à jouer et à réfléchir afin de faire fructifier nos capitaux sociaux et culturels ainsi que nos savoirs vidéoludiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P., « Les trois états du capital culturel », dans *Actes de la recherche en sciences sociales* (L’institution scolaire), Vol. 30, novembre 1979a, p. 3-6. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654.
- , *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979b.
- , « Sociologie », *Annuaire du Collège de France 1982-1983*, vol. LXXXIII, Paris, Collège de France, 1983, p. 519-524.
- , *Sociologie générale, volume 1. Cours au Collège de France (1981-1983)*, Paris, Éditions du Seuil, 2015.
- CONSALVO, M., *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*, Cambridge (MA), MIT Press, 2007.
- DÉTREZ, C., « Le capital culturel en question », dans *Idées*, n° 142, décembre 2005, p. 6-13.
- FISKE, J., “The Cultural Economy of Fandom”, dans L.A. Lewis (dir.), *The Adoring Audience, Fan Culture and Popular Media*, Routledge, London, 1992, p. 30-49.
- GLEVAREC, H., « Du “capital culturel” au savoir. Critique des usages substantiels et cognitifs d’un rapport social arbitraire », *Sociologie et sociétés*, vol. 50, n° 1, printemps 2018, p. 205-234. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2018-v50-n1-socsoc04838/1063697ar/>.
- HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer : la métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989.
- MOORE, R., “Capital”, dans M. Grenfe (dir.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, Stocksfield, Acumen, p. 101-116.
- NIEBORG D.B. et SIHVONEN, T., “The New Gatekeepers: The occupational ideology of game journalism”, dans *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of DiGRA 2009*, Brunel University, Septembre, 2009, p. 1-9. Disponible en ligne : <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09287.29284.pdf>.
- TRICLOT, M., *Philosophie du jeu vidéo*, Paris, Éditions la Découverte, 2011.

Culture vidéoludique?

Le jeu vidéo comme champ de pratiques culturelles

Selim KRICHANE, Isaac PANTE, Yannick ROCHAT

GameLab UNIL-EPFL, Lausanne

Il a envahi les étals des magasins de grande consommation, il a rejoint le grand bal du discours publicitaire, il apparaît sur des t-shirts, des posters ou des Unes de magazines. Il a aujourd'hui ses ouvrières¹, ses travailleuses de l'ombre, ses artistes et ses stars médiatiques. Le jeu vidéo a acquis en quelques décennies le statut de « fait social total », conféré jadis par Marcel Mauss, dans son *Essai sur le don*, aux expéditions maritimes et au « potlach »² (Mauss, 1923). Étrange champ de pratiques sociales qui s'est établi au croisement du jeu, de l'informatique et de l'audiovision, non content de mobiliser de nombreuses institutions existantes dans des milieux très variés (économiques, artistiques, médiatiques, industriels et patrimoniaux), le jeu vidéo dispose désormais de ses propres institutions (studios, organes de presse, et plus récemment syndicats). À l'image des médias de masse contemporains, il dispose de ses circuits de production, de distribution et de consommation et engage — en sa qualité de pratique ludique parfois collective — une vaste diversité de régimes de sociabilité. C'est dire à quel point le jeu vidéo forge et est forgé par un enchevêtrement de communautés de pratique et de discours. Mais en-deçà de ses fonctions socialisantes, le jeu vidéo est-il l'objet hybride d'investissements culturels d'autres champs ou a-t-il accouché d'une culture qui lui est propre? Cette culture est-elle univoque ou comporte-t-elle des sous-cultures, des

-
1. **Afin de ne pas alourdir le texte, le genre grammatical féminin a été choisi comme forme générique. Il a, sauf mention explicite, une valeur neutre dans l'ensemble du volume. De rares exceptions ont été concédées à la règle pour des cas où les hommes forment la majorité des groupes décrits.**
 2. Ce terme désigne une pratique sociale de don/contre-don, sous la forme d'échanges de cadeaux, qui apparaît dans diverses communautés d'Amérique du Nord et du Pacifique. Notons que lorsque Mauss décrit le « système des prestations totales », il indique que « les jeux sont tout particulièrement régis par elles », en faisant référence aux jeux de balle chez les Omaha (Mauss, 1923 : 37).

contre-cultures? Qui sont les acteurs des luttes hégémoniques qui l'animent et que nous apprennent leurs pratiques discursives, sensibles, économiques, artistiques, pédagogiques?

Le présent ouvrage contient une dizaine d'articles rédigés par des intervenantes au colloque « Penser (avec) la culture vidéoludique » organisé à l'Université de Lausanne du 5 au 7 octobre 2017³. Réparti sur trois jours, cet événement a vu se tenir pas moins de vingt-et-une conférences évaluées par des pairs, offrant un aperçu de la diversité du champ de l'étude des jeux vidéo dans l'espace francophone, volet pédagogique compris. Ces présentations furent accompagnées des conférences de deux chercheurs invités, Mathieu Triclot sur la rythmanalyse⁴, et Bernard Perron sur l'horreur en jeu vidéo⁵, ainsi que de visites, de démonstrations, de présentations de posters et d'un atelier réservé aux doctorantes. Si ce colloque n'a pas été le premier en étude des jeux vidéo en Suisse romande⁶, il a néanmoins marqué le début d'une phase d'institutionnalisation dans le champ académique⁷. C'est en effet cette même année qu'est fondé l'« UNIL Gamelab » (renommé « GameLab UNIL-EPFL » en 2020), groupe d'étude sur le jeu vidéo de l'Université de Lausanne (UNIL). Ce dernier se donne pour mission de légitimer l'étude des jeux vidéo sur le campus universitaire lausannois (à travers l'organisation de divers événements académiques et grand public) et de servir de répondant pour nos collègues, pour les médias et pour le monde politique.

Qu'elles soient issues des sciences sociales, politiques, historiques ou de l'éducation, chacune des contributions rassemblées dans cet ouvrage offre un éclairage singulier sur la notion de culture vidéoludique (Liège Game Lab, 2019), à partir des méthodes et des outils de son champ d'origine. Depuis deux décennies, l'étude du jeu vidéo et les sciences du jeu suscitent une activité académique soutenue, une

-
3. Le site Internet du colloque est toujours disponible sur <https://wp.unil.ch/culture-vidéoludique/>. Il contient les résumés des conférences ainsi que les captations des présentations des deux conférenciers invités.
 4. Voir « Les jeux vidéo en aveugle : essai de rythmanalyses » (Triclot, 2019).
 5. Bernard Perron publiera l'année suivante sur ce sujet l'ouvrage *The World of Scary Video Games. A Study in Videoludic Horror* (Perron, 2018).
 6. On peut citer par exemple l'ouvrage *Pouvoirs des jeux vidéo. Des pratiques aux discours*, actes d'un colloque sur le jeu vidéo organisé à l'Université de Lausanne en 2012 (Atallah *et al.*, 2014).
 7. Ce colloque, organisé en collaboration avec le Service culture et médiation scientifique de l'UNIL, encadré par un comité scientifique composé de chercheuses et chercheurs de l'UNIL, est à inscrire rétrospectivement dans le long parcours du GameLab UNIL-EPFL, jalonné, entre autres faits marquants, par l'organisation d'un second colloque international en octobre 2019, « Les Langages du jeu vidéo », la mise en place de divers cours publics sur des thématiques en lien avec les jeux vidéo, l'augmentation de l'offre de cours traitant du jeu vidéo pour les étudiants et étudiantes de l'UNIL et de l'École Polytechnique voisine (EPFL), et l'obtention de deux thèses de doctorat en lien avec l'étude du jeu vidéo.

tendance qui ne cesse de s'affirmer. À grand renfort de thèses⁸, de colloques et de laboratoires, le jeu vidéo est traversé d'investigations scientifiques, soutenant et prenant acte du renouvellement de son statut culturel et social depuis le début de ce siècle. Le présent ouvrage veut contribuer à la consolidation de l'étude des jeux vidéo comme phénomène culturel, en particulier au sein de l'espace francophone.

1. CULTURE ET JEU VIDÉO

Nous avons l'habitude de dire que les études du jeu vidéo, telles que nous les pratiquons, s'intéressent au jeu vidéo en tant que *champ de pratiques culturelles*. C'est suggérer que l'entité « jeu vidéo » occupe — ou constitue — un champ, que ses pratiques délimitent une aire plutôt qu'un répertoire d'objets ou de formes. C'est aussi prendre acte du caractère résolument distribué du jeu vidéo, de sa capacité à *faire réseau* en interconnectant des espaces réels et virtuels, des corps, des gestes, des affects, des images, etc. C'est finalement privilégier un regard topologique sur cet objet, pour le penser à l'aune des catégories de voisinage, de limite, de continuité. Plutôt qu'un champ autonome qu'il s'agirait de cartographier ou de disséquer minutieusement, la culture du jeu vidéo peut être envisagée dans ses nombreuses intersections, hybridations et collusions avec d'autres champs. À ce titre, nous notons avec Adrienne Shaw qu'il serait préférable d'« interroger les jeux vidéo *dans* la culture plutôt que *comme* culture » (Shaw 2010 : 416, nous soulignons et traduisons).

Cette conception des études vidéoludiques — ou *game studies* —, autant que le titre du présent ouvrage, convoquent par ailleurs la notion de « culture ». Depuis de nombreuses années, cette dernière revêt un caractère particulièrement ambigu et polysémique (Hebdige, 1979). Qu'entendons-nous donc, au juste, par culture ? Il s'agira ici moins d'opter pour une définition traditionnelle de la culture, qui recouvrirait, suivant l'expression célèbre de Matthew Arnold, « le meilleur de ce qui a été pensé et dit dans le monde » (Arnold, 1869 ; 79, notre traduction), que pour une acception large de cette notion, dans le sillage du sens construit et véhiculé par les *cultural studies* anglo-saxonnes. Bien que la conception de la « culture » développée dans le champ des études culturelles, à partir des années 1950, soit en partie redevable de cette conception arnoldienne (Moulin, 2011), elle s'en détache pour la considérer avant tout comme le produit de nos gestes et de nos pratiques « ordinaires ». Suivant la définition classique de Raymond Williams, la culture constitue « une description d'un mode de vie spécifique qui exprime certains sens

8. Une première thèse a été défendue en mai 2017 par Selim Krichane (*La Caméra imaginaire. Histoire et théorie des modes de visualisation vidéoludiques*) et une seconde en décembre 2020 par David Javet (*La Science-fiction dans les productions médiatiques japonaises à l'ère de la techno-utopie : imaginaires du désastre et réappropriations politiques*). Toutes deux ont été réalisées sous la direction d'Alain Boillat, professeur en histoire et esthétique du cinéma de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne.

et certaines valeurs, non seulement dans les arts et l'apprentissage, mais également à travers les institutions et les comportements du quotidien. » (Williams, 1961 : 57, notre traduction). Si les classes sociales jouent un rôle fondamental dans les pratiques ordinaires décrites par les *cultural studies*, pratiques auxquelles le jeu vidéo appartient, le régime de production et de diffusion de l'industrie vidéoludique peut également se lire dans la continuité des « médias de masse » étudiés dès les années 1940 par l'École de Francfort, laquelle inaugure un geste heuristique décisif qui, en abolissant les barrières artificielles entre « haute » et « basse » culture, a rendu possible l'émergence des *media* et *cultural studies*.

Le sens que nous attribuons au terme de culture rejoint dès lors son acception majoritaire en sciences humaines et sociales. Il vise à désigner les artefacts culturels autant que l'ensemble des pratiques, des institutions et des discours qui structurent leur consommation et leur circulation dans les espaces sociaux (Kellner et Durham, p. XI). Et autant dire que, en termes d'artefacts, le jeu vidéo n'est pas en reste : l'une des principales plateformes de distribution de jeux vidéo sur téléphones portables comptait en 2020 près d'un million de jeux sur son magasin en ligne, faisant de cette catégorie la reine des téléchargements, loin devant les applications dédiées aux entreprises⁹ — attestant ainsi le statut d'industrie culturelle acquis par le jeu vidéo dès les années 1990.

D'un point de vue institutionnel, les premières décennies du XXI^e siècle auront été marquées par l'émergence de nombreuses structures publiques ou privées qui témoignent de la structuration du champ vidéoludique en tant que culture spécifique. Citons en guise d'exemple les associations faitières de l'industrie (comme l'ISFE, Fédération Européenne des Logiciels Interactifs), les syndicats, associations e-sportives, institutions de patrimonialisation (Conservatoire National du Jeu Vidéo), les agences professionnelles (Agence Française pour le Jeu Vidéo), les centres de formation (Cnam-Enjmin — Ecole nationale du jeu et des médias interactifs numériques), les programmes publics d'aide à la création (Pro Helvetia, en Suisse) ou encore les laboratoires de recherche dédiés à l'étude du jeu vidéo, au Québec d'abord, puis en France, en Belgique et en Suisse.

La formation de la culture vidéoludique, qui aujourd'hui apparaît au grand jour, est à inscrire dans une histoire commerciale du médium longue d'un demi-siècle, marquée par l'apparition de nombreuses initiatives d'actrices individuelles ou institutionnelles ayant participé à l'institutionnalisation du champ en question. Suite à son autonomisation économique progressive à la fin des années 1990 (Blanchet, 2010), le jeu vidéo va ainsi connaître un processus de légitimation culturelle encore en cours et fortement variable en fonction des espaces géogra-

9. Données concernant l'App Store (Apple), récupérées sur le site www.statista.com. Sauf mention contraire, l'ensemble des URL mentionnées dans cet ouvrage ont été consultées pour la dernière fois en février 2021.

phiques et des contextes envisagés. Plusieurs chapitres du présent ouvrage interrogent ces dynamiques. Le chapitre de Marion Coville, qui ouvre la première partie de l'ouvrage consacrée à la culture vidéoludique envisagée au prisme des discours sur le jeu vidéo, propose une analyse minutieuse de ce processus de légitimation dans le contexte français, en montrant combien les spécificités de cet objet génèrent des résistances au sein des institutions de soutien à la culture, ces dernières s'appuyant le plus souvent sur les clefs de lecture d'autres pratiques culturelles pour (més)évaluer la culture vidéoludique. Andy Maître explore quant à lui les diverses étapes dans l'avancement de la reconnaissance du jeu vidéo au travers d'un corpus d'articles de presse documentant la réception sociétale du jeu vidéo en Suisse romande sur plus de trente ans (de 1970 à 2004). Son analyse dresse le portrait d'une presse en constant renouvellement qui, faute de s'accorder sur une doxa, n'est pas indemne des phénomènes de mode. Michael Newman l'indiquait déjà dans *Atari Age* (2017) : dès les premières commercialisations de jeux vidéo, au début des années 1970, des articles de presse questionnaient alternativement leurs risques et leurs bénéfices. En 1974, le magazine *Time* s'inquiétait du temps supposément conséquent passé par les scientifiques à jouer plutôt qu'à travailler (Newman, 2017 : 125). Les études montrent qu'en matière de jeu vidéo, chaque époque connaît son lot de *paniques morales* et de poussées de valorisation (usages pédagogiques, impact cognitif positif, etc.), l'une comme l'autre abondamment relayées par la presse. On sait désormais que la Suisse n'a pas fait exception à ce modèle.

Ces travaux montrent combien la culture du jeu vidéo est redevable de l'ensemble des discours produits à son égard — et qui la produisent en retour. L'étude du « logocentrisme » de la culture vidéoludique, qui circule abondamment à travers diverses « pratiques d'écriture » (Ruffino, 2018 : 14), constitue aujourd'hui une perspective d'études prometteuse (Kirkpatrick 2016, Krichane 2018) à laquelle contribue également le chapitre de Björn-Olav Dozo et Boris Krywicki. Ces experts de la presse spécialisée du jeu vidéo proposent une analyse détaillée d'un corpus de livres sur le jeu vidéo rédigés par des journalistes. Ces ouvrages, autant que les méthodes de recherche, d'investigation et d'écriture qu'ils documentent, permettent aux auteurs de revisiter la notion de « capital ludique » à l'aune des pratiques journalistiques du champ. La subdivision du capital ludique présentée dans leur chapitre permet de poser un regard novateur sur quelques-unes des controverses qui ont animé le champ du jeu vidéo, à l'instar de la polémique autour de la prise en main laborieuse du jeu *Cuphead* (Studio MDHR, 2017) par le journaliste américain Dean Takahashi, qui a donné lieu à une vague de commentaires virulents de la part de certains joueurs, s'indignant du fait qu'un journaliste de jeu vidéo *ne sache pas jouer*.

2. LA CULTURE OU LES CULTURES ?

L'un des signes les plus frappants de l'entrée du jeu vidéo dans le champ des pratiques culturelles réside peut-être dans sa capacité à constituer un espace d'arbitrage pour diverses luttes interprétatives entre un encodage dicté par la sphère de production et diverses stratégies de décodage à la disposition des consommatrices (Hall, 1973). Cette lutte interprétative apparaît également dans la multitude de postures que les communautés de pratique (et de recherche !) peuvent adopter face au jeu vidéo. Un même jeu peut ainsi donner lieu à des réceptions fort variées, prenant en compte à divers degrés la portée sociale, culturelle et politique du jeu vidéo, notamment vis-à-vis de sa capacité à réinvestir des représentations hégémoniques de genre, de classe ou de race.

Dans cette perspective, le jeu vidéo est à la fois symptôme et vecteur d'un ensemble de représentations qui épousent les codes de la masculinité hégémonique et entretiennent les normes patriarcales qui assujettissent les corps féminins. Si l'on considère le jeu vidéo comme un monolithe supposément homogène, il peut alors devenir l'avatar d'une « culture absolutiste » qui promeut et incarne une forme de toxicité masculine ainsi qu'une compétitivité exacerbée (Paul, 2018). Ce versant hégémonique du médium, dénoncé par certaines chercheuses (Cote, 2020) et documenté par la presse spécialisée, aura été particulièrement manifeste dans la brutalité des assauts à l'encontre de la vidéo blogueuse Anita Sarkeesian lors de sa documentation des stéréotypes de genre présents dans certaines franchises de jeu vidéo, ou encore lors de la campagne de harcèlement en ligne qualifiée de « Gamergate » en 2014 (Kidd et Turner, 2016)¹⁰.

Pour peu que l'on s'extrait de cette perception unitaire du jeu vidéo qui fait donc l'objet d'une lutte pour le statu quo patriarcal, force est alors de constater que ces tendances rattachées au médium sont contrebalancées par un ensemble d'artefacts, de représentations, de pratiques et de discours qui proposent une alternative contre-hégémonique à cette « méritocratie toxique » (Paul, 2018). L'effort de déconstruction critique des représentations du médium initié par les chercheuses féministes offre un exemple probant de ces potentialités contre-hégémoniques, au même titre qu'une production « alternative » de jeux vidéo, à l'image des œuvres de la développeuse américaine Anna Anthropy, *Mighty Jill Off* (2008) et *Dys4ia* (2012). Les modalités de résistance vis-à-vis des politiques de représentation dominantes se manifestent également au travers d'un ensemble de pratiques de détournement et d'appropriation au cœur de la « culture participative » (Jenkins, 2006) du jeu vidéo.

10. La campagne de harcèlement a initialement débuté sur Twitter autour du hashtag #gamergate utilisé par les harceleurs, avant d'être repris plus largement par l'ensemble des actrices ayant participé à cette controverse.

Le rôle actif des communautés de pratique aura pris diverses formes au cours de l'histoire culturelle du médium et fait l'objet de la deuxième partie de l'ouvrage. Dans son article, Bruno Vétel propose une lecture historique de l'émulation des jeux vidéo en ligne afin de documenter les pratiques par lesquelles des communautés de joueuses s'emparent du dispositif sociotechnique déployé par des entreprises de production pour créer des espaces collectifs « pirates », en reproduisant la partie « serveur » des logiciels en question. L'activité intense de communautés de passionnées et d'expertes dans ce domaine montre combien le jeu vidéo génère un foyer multiple d'activités de la part des usagères qui ne se contentent pas simplement de « jouer », mais créent, partagent, détournent, lisent et parfois assument une posture de spectatrice de manière performative.

Ces exemples illustrent la grande diversité des objets et des comportements rattachés aujourd'hui au jeu vidéo. Cette variété des genres, des plateformes, des modalités de jeu, des types de pratiques compte au nombre des facteurs qui légitiment l'adoption du pluriel pour parler « des cultures » du jeu vidéo. À ce titre, le jeu vidéo brille par sa diversité et se rapproche d'autres « médias de masse », à l'instar du livre, du cinéma, ou encore de la radio.

En ce qui concerne sa production, bien que l'industrie vidéoludique ait depuis longtemps adopté une structure oligopolistique autour d'une poignée d'acteurs puissants (Blanchet, 2010)¹¹, les produits culturels issus de ce secteur restent cependant grandement diversifiés, faisant se côtoyer la production dite « indépendante », réalisée par des équipes réduites et la production dominante — les fameux « AAA » (dits « Triple A ») dotés de moyens pouvant atteindre des centaines de millions de dollars — et qui reposent sur le travail (souvent acharné et peu reconnu) de centaines d'employées au statut le plus souvent précaire (Schreier, 2017).

L'étiquette « jeu vidéo » désigne donc tout à la fois des jeux d'aventure modélisés en 3D qui mobilisent intensément des codes et des conventions cinématographiques, des jeux « fait maison » par des passionnés sur des plateformes qui ne sont plus exploitées commercialement, des « romans visuels » (“*visual novels*”) aux modalités d'interactions très singulières, des jeux militants, publicitaires, thérapeutiques, etc. Même au sein de la production dominante, et sur une même plateforme, les pratiques rattachées à un jeu d'action-aventure comme *The Legend of Zelda : Breath of the Wild* (Nintendo, 2017) n'ont pas grand-chose à voir avec celles d'un jeu de puzzle tel que *Baba is You* (Arvi Teikari, 2019), ou d'une production multi-joueurs destinée à un public dont la pratique est « occasionnelle », à l'image de *Super Mario Party* (Nintendo, 2018).

11. Cette tendance oligopolistique s'est par ailleurs vue renforcée ces dernières années par la distribution de jeux en ligne qui favorise les dynamiques d'intégration verticale au profit de quelques géants économiques (Apple, Google, Valve, Sony, Microsoft, Nintendo, etc.).

Chacun de ces jeux dispose de ses logiques propres, tant en termes de « jouabilité », de discours (chaque genre dispose de son lexique), de conduite corporelle, etc. Si l'on opte pour un tel degré de granularité, il y a donc bien *une diversité de cultures du jeu vidéo*, qui repose elle-même sur *la diversité des jeux vidéo* dans le contexte contemporain. Pourquoi, au vu de tout ce qui précède, conserver le terme de « culture » au singulier dans le titre du présent ouvrage? Pour souligner que l'ensemble de ces pratiques culturelles sont (et doivent être) associées *au jeu vidéo*, ce dernier jouant le rôle d'étendard culturel qui imprègne aujourd'hui les imaginaires collectifs avec une force considérable — justifiant pleinement que les communautés de recherche s'en saisissent.

Au sein de cette grande diversité d'objets et de pratiques, Pierre-Yves Hurel interroge les motivations qui président au désir de saisir la manette pour démarrer une session de jeu. Convoquant tour à tour la philosophie de Jacques Henriot (pour le « jeu ») et les travaux en sociologie pragmatique d'Antoine Hennion (pour le « goût »), il lie l'incertitude propre au jeu à l'incertitude du goût qui amène la dégustatrice à réévaluer sans cesse, dans un geste résolument réflexif, les contours de son goût constitué. Le désir d'affronter les situations incertaines offertes par un jeu donné consisterait à *mettre son goût à l'épreuve* et à se repositionner face à de nouvelles expériences, notamment sensorielles.

3. JEU VIDÉO ET PÉDAGOGIE

Comme le note Véronique Dasen, le terme de « jeu » s'est considérablement déplacé au cours de son histoire pour recouvrir aujourd'hui l'ère sémantique que l'on connaît (Dasen, 2018). Durant l'Antiquité, la notion de jeu (*paidiai* en grec) était étroitement rattachée au terme *paidia* qui désigne tantôt l'enfance, tantôt l'éducation des enfants, alors que les « jeux » olympiques, n'en étaient pas¹².

Cette relation historique du jeu (vidéo) à l'apprentissage constitue aujourd'hui une perspective de recherche féconde et rejoint par là même la *Bildung* allemande, qui relie la formation pédagogique à l'image (*Bild*), objet de création culturelle. Les derniers chapitres du présent volume, regroupés dans sa troisième partie documentent cette relation au travers de retours d'expériences d'enseignantes-chercheuses en étude du jeu et proposent des comptes rendus réflexifs relatifs à la mobilisation de dispositifs vidéoludiques en contexte pédagogique.

Thibault Philippette présente d'abord son utilisation de la plateforme en ligne *Classcraft* (Classcraft Studios Inc., 2013) comme support à l'enseignement dans le cadre d'une formation en Sciences et Techniques du Jeu donnée dès 2014 à la Haute École de Bruxelles. Cette expérience concrète d'enseignement lui permet d'envisager, à partir de travaux en sciences du jeu, les divers rapports qu'un outil de ludification permet de tisser entre jeu(x) et apprentissage(s), tout en mettant en

12. Ces derniers étant « désignés par le mot “agôn”, signifiant “concours” » (Casevitz, 2018).

garde contre les promesses hâtives formulées par les défenseurs des “*serious games*”, ou « jeux sérieux », dont la vocation serait de mobiliser les ressorts ludiques pour favoriser l’acquisition de connaissances.

Florence Thiault, Leticia Andlauer et Laure Bolka-Tabary proposent quant à elles de s’intéresser à l’impact de l’utilisation de dispositifs ludiques sur les enseignantes, là où la plupart des travaux académiques portant sur l’usage pédagogique du jeu se concentrent sur les effets induits sur les apprenantes. À cette fin, les auteures ont réalisé une enquête ethnographique *in situ* portant sur l’utilisation de la version éducative du jeu à succès *Minecraft*¹³ par un groupe interdisciplinaire d’enseignantes. Les divers entretiens réalisés avec les enseignantes du projet ont permis de mesurer les retombées effectives de l’usage de *Minecraft* au sein d’une communauté de professeures de collège et les bouleversements induits dans leurs méthodes de travail, d’évaluation et de suivi des élèves. L’utilisation d’un jeu vidéo conduit à un réaménagement profond de la situation pédagogique et à l’adoption par certaines enseignantes d’une posture de « maître ignorant » (Rancière, 1987), tandis que les élèves gagnent en autonomie et apprennent par elles-mêmes de leurs erreurs.

Pour conclure, Julien Lalu et Romain Vincent, enseignants d’Histoire-Géographie dans le secondaire, offrent un aperçu des usages du jeu vidéo en France dans le contexte scolaire à partir de leurs propres expérimentations en la matière, tout en posant un regard réflexif sur ces pratiques afin de questionner leurs portées et leurs limites pour l’enseignement de l’Histoire. Leur pratique enseignante leur a permis de mesurer l’efficacité de divers dispositifs d’intégration du jeu vidéo en classe et les amène à souligner la nécessité d’un encadrement et d’une scolarisation méticuleuse du médium afin qu’il puisse contribuer pleinement à l’accomplissement d’objectifs pédagogiques du secondaire.

Nous ne pouvons pas clore cette introduction sans évoquer le contexte de finalisation de cette publication. Alors que nous rédigeons ces lignes, une bonne part des nations, frappées de plein fouet par le COVID-19, ont confiné leur population. Du jour au lendemain, les lieux de vie se sont vidés de leurs occupantes, et les pratiques de socialisation qui faisaient — quelques mois plus tôt — partie d’un quotidien aussi banal que nécessaire ont été interdites. Alors que nous guettons toutes le moment où nous pourrions parler de cette pandémie au passé, il nous semble évident que le jeu vidéo est l’un des grands gagnants de la gestion publique des modes d’existence du virus. Jamais, en un demi-siècle d’existence, le jeu vidéo n’aura bénéficié d’une attention aussi soutenue de la part des médias. Jusque-là trop souvent considéré comme le lieu d’un enfermement et d’un moindre vivre, le jeu vidéo apparaît désormais comme une manière d’ouvrir une fenêtre dans les prisons du confinement (disposant d’une connexion Internet) et une porte à la

13. *Minecraft: Education Edition* (Mojang Studios, 2016).

rencontre et aux échanges. En abolissant distances et barrières le temps d'une session de jeu et en recréant des espaces d'échanges en une époque qui manque cruellement de liens, la culture vidéoludique accompagne des millions de personnes dans leur quotidien. Plus que jamais, l'étude du jeu vidéo est promise à un bel avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNOLD M., *Culture and Anarchy*, 1869, p. 79.
- ATALLAH, M., INDERMUHLE, C., NOVA, N., & PELLET, M. (éds.), *Pouvoirs des jeux vidéo. Des pratiques aux discours*, Gollion, Infolio, 2014.
- BLANCHET, A., *Des pixels à Hollywood. Cinéma et jeu vidéo, une histoire économique et culturelle*, Paris, Pix'n Love Éditions, 2010.
- CASEVITZ, M., « Les noms du jeu et du jouet en grec », dans *Kentron* [En ligne], n° 34, 2018, mis en ligne le 20 décembre 2018, consulté le 14 janvier 2021. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/kentron/2465>.
- COTE, A.C., *Gaming Sexism. Gender and Identity in the Era of Casual Video Games*, New York, New York University Press, 2020.
- DASEN, V., « Histoire et archéologie de la culture ludique dans le monde gréco-romain. Questions méthodologiques », dans *Kentron* [En ligne], n° 34, 2018, mis en ligne le 20 décembre 2018, consulté le 13 janvier 2021. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/kentron2460>.
- HALL, S., "Encoding and Decoding in the Television Discourse", dans Meenakshi Gigi Durham & Douglas M. Kellner, (éds.), *Media and cultural studies: Keywords*, John Wiley & Sons, 2012 [1973].
- HEBDIGE D., *Sous-culture, le sens du style*, Éditions Zones, 2008 [1979].
- JENKINS, H., *Fan, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture*, New York/Londres, New York University Press, 2006.
- KIDD, D. & TURNER, A.J., "The #GamerGate Files: Misogyny in the Media", dans Alison Novak & Imaani Jamillah El-Burki (éds.), *Defining Identity and the Changing Scope of Culture in the Digital Age*, Hershey, IGI Global, 2016, p. 117-139.
- KIRKPATRICK, G., *The Formation of Gaming Culture: UK Gaming Magazines, 1981-1995*, New York, Palgrave Macmillan, 2016.
- KRICHANE, S., *La Caméra imaginaire*, Genève, Georg Éditeur, 2018.
- LIÈGE GAME LAB, *Culture vidéoludique !*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2019.
- MAUSS, M., « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », dans *L'Année sociologique*, 1923-1924, disponible en ligne sur www.gallica.bnf.fr.
- MOULIN J., « Entre science et poésie : la critique selon Matthew Arnold », dans *Études anglaises* [En ligne], vol. 64, n° 2, 2011, p. 213-2. <https://doi.org/10.3917/etan.642.0213>.
- NEWMAN, M.Z., *Atari Age. The Emergence of Video Games in America*, Cambridge/ Londres, The MIT Press, 2017.

- PAUL, C.A., *The Toxic Meritocracy of Video Games: Why Gaming Culture Is the Worst*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2018.
- PERRON, B., *The World of Scary Video Games. A Study in Videoludic Horror*, Londres, Bloomsbury Academic, 2018.
- RANCIÈRE, J., *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Les éditions Fayard, 1987.
- RUFFINO, P., *Future Gaming: Creative Interventions in Video Game Culture*, Cambridge/Londres, The MIT Press, 2018.
- SCHREIER, J., *Blood, Sweat, and Pixels: The Triumphant, Turbulent Stories Behind. How Video Games Are Made?*, New York, Harper Paperbacks, 2017.
- TRICLOT, M., « Les jeux vidéo en aveugle : essai de rythmanalyses », dans K. Langewiesche & J-B. Ouédraogo (éds.), *L'enquête et ses graphies en sciences sociales : figurations iconographiques d'après société*, Dakar, Amalion, p. 175-194, 2019.
- WILLIAMS, R., *The Long Revolution*, Chatto & Windus, 1961, p. 57.

LUDOGRAPHIE

- Baba is You* (Arvi Teikari, Hempuli Oy, Windows/Linux/Mac/Nintendo Switch, 2019).
- Classcraft* (Classcraft Studios Inc., Windows/Mac/Android/iOS, 2013).
- Cuphead* (Studio MDHR, Microsoft Games Studios, Windows/Xbox One/Mac/Nintendo Switch/PlayStation 4, 2017).
- Dys4ia* (Anna Anthropy, Newgrounds, Adobe Flash, 2012).
- The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Nintendo EPD/Monolith Soft, Nintendo, Nintendo Switch, 2017).
- Mighty Jill Off* (Anna Anthropy, Windows/Mac, 2008).
- Minecraft Education Edition* (Mojang Studios, Microsoft, Windows/Mac/iOS, 2016).
- Super Mario Party* (NDCube, Nintendo, Nintendo Switch, 2018).

Formuler le jeu vidéo comme un « *bien culturel* »

Politiques publiques françaises et reconnaissance culturelle des jeux vidéo

Marion COVILLE

Université de Poitiers

En France, 2010 est une année particulière pour le jeu vidéo. Alors que ce média est reconnu et soutenu comme un bien culturel par l'État depuis plusieurs années, le ministre de la Culture, Frédéric Mitterrand, ne cesse de souligner son engagement pour la reconnaissance culturelle du jeu vidéo, préoccupation majeure de son mandat. Il remet des « *Prix du jeu vidéo* » aux créateurs français, souhaite la création d'un lieu public pour le patrimoine vidéoludique, et se rend dans des salons professionnels. 2010 est aussi marquée par un nombre important d'expositions de jeux vidéo dans des institutions culturelles franciliennes. Celles-ci visent tantôt à produire son histoire, comme *Museo Games* (Musée des Arts et Métiers) ou *Game Story* (Grand Palais), tandis que d'autres mettent en valeur les qualités esthétiques de jeux contemporains, comme *Joue le Jeu* (Gaité Lyrique), *Play it Yourself* (Centre Pompidou), ou *Arcade! Jeux Vidéo ou Pop Art* (Théâtre de l'Agora).

L'entrée du jeu vidéo au musée n'est pas passée inaperçue. Les actrices politiques et associatives, les journalistes ainsi que les institutions culturelles et leurs publics construisent le récit d'une industrie culturelle « *enfin* » reconnue comme un monde de l'art (Becker, 1988). Dans le même temps, les entreprises conceptrices de jeux vidéo recourent à la valorisation culturelle comme modalité de valorisation marchande de leurs productions. En témoigne par exemple la production de séries limitées de consoles ou de jeux, présentées dès leur mise en vente comme des objets de collection, vendues dans des coffrets travaillés et accompagnées de beaux livres, de figurines et de leur socle, de peintures numériques ou de cartes postales signées ou numérotées. En témoigne également la réédition de jeux vidéo dont les supports originaux sont hors d'usage, et ayant depuis obtenu le statut d'œuvre culte. Si les institutions culturelles s'emparent du jeu vidéo, une « *culturalisation* » de l'industrie semble tout autant être à l'œuvre (Bouquillion, Miège, & Moeglin, 2013).

Pourtant, en 2016, 63 % de la population française considère que le jeu vidéo ne relève en aucun cas de la culture (Guy, 2016) : le jeu vidéo demeure une pratique discréditable (Gerber, 2015). L'étude des discours médiatiques souligne que le jeu vidéo est, d'une part, présenté comme une nouvelle forme d'art, comme un objet de patrimoine, ou comme un bien culturel. D'autre part, il demeure l'objet de paniques morales et de discours lui prêtant des effets néfastes. L'étude de ces processus de reconnaissance offre un regard sur les tensions qui traversent l'émergence d'une forme culturelle et la médiation d'une pratique populaire dans un cadre institutionnel.

Selon quelles conditions le jeu vidéo bénéficie-t-il d'une reconnaissance culturelle institutionnelle? Cet article est issu d'une recherche doctorale sur la construction du jeu vidéo comme objet muséal et sur les changements de significations et d'usages engagés par ce statut. Nous nous intéressons ici à la manière dont le jeu vidéo s'est construit, puis normalisé, comme une catégorie d'intervention publique. Nous étudions le contexte français des années 2000 - 2010 durant lesquelles une aide financière publique en faveur du jeu vidéo s'élabore. C'est notamment la mise en place du crédit d'impôt jeu vidéo (ci-après, CIJV)¹ qui nous intéresse : mesure centrale du dispositif d'aide au jeu vidéo, elle est aussi l'objet d'une controverse sur la définition culturelle de celui-ci. Le CIJV s'accompagne alors de critères d'évaluation et de politiques symboliques pour tracer les contours de la reconnaissance institutionnelle du jeu vidéo.

Les politiques publiques françaises visant le jeu vidéo ont été largement étudiées par Olivier Mauco, qui s'est intéressé à la mise en place, par les pouvoirs publics, de dispositifs de régulation des jeux vidéo, de leurs contenus et de leur pratique (Mauco, 2008 ; Mauco, 2012). En étudiant les interactions entre industriels, associatifs et pouvoirs publics, ses travaux soulignent les enjeux définitionnels de ce « moment régulateur » pour l'activité de conception des jeux vidéo et pour sa pratique. Plus précisément, le CIJV constitue un cas d'école pour les chercheuses. Hugh Dauncey retrace la prise en compte progressive du jeu vidéo par le ministère de la Culture lors des débats autour du CIJV (Dauncey, 2012). Aphra Kerr examine l'enquête de la Commission européenne chargée de la concurrence lors de sa mise en place et les arguments associatifs et industriels en sa faveur (Kerr, 2013). Ces travaux soulignent l'importance de l'usage stratégique de la dimension culturelle du jeu vidéo pour la validation du CIJV.

1. Avant sa revalorisation du 1^{er} janvier 2017, le CIJV permet aux entreprises françaises de déduire de leurs impôts 20 % des dépenses de création d'un jeu, dans la limite de 3 millions d'euros par an (désormais, 30 % dans la limite de 6 millions). Le jeu doit avoir un coût de production supérieur à 150 000 € (désormais 100 000 €) et répondre à des critères de contenus. En 2008, les jeux éligibles ne doivent pas comporter de « séquences très violentes ou pornographiques ». Depuis juin 2015, le CIJV est ouvert aux jeux dits « adultes » (classés 18+ par le système de classification paneuropéen PEGI). Selon le CNC, 45 projets ont été soutenus en 2008, année de sa mise en place. En 2015, 18 projets ont été soutenus.

La reconnaissance culturelle des jeux vidéo prend place dans un contexte plus large, où les musées, les médias ou encore l'État jouent le rôle d'instances de consécration. Celle-ci s'opère par des formes de mise en récit du jeu vidéo, qui peuvent être entendues comme des activités relevant d'une *économie de l'enrichissement*, une sphère de création de richesse explorée par Boltanski et Esquerre (Boltanski & Esquerre, 2014; 2016) lorsqu'ils étudient les modalités de mise en valeur des artefacts. L'économie de l'enrichissement a pour principale ressource la narrativité, c'est-à-dire la production de récits qui visent à attester de la singularité des objets par la mise en valeur de différences, en opérant un travail de sélection, et en associant les objets à des personnalités ou à des valeurs. Ces récits valorisent les artefacts par un *enrichissement culturel* qui les éloigne des modes de production industriels et standardisés dont ils sont issus. L'étude de l'enrichissement culturel des jeux vidéo pourrait ainsi contribuer aux travaux sur les industries culturelles (Flichy, 1980; Perticoz, 2011; Tremblay, 2008) en explorant les formes de coopération entre l'industrie du jeu vidéo et les institutions publiques et culturelles dans la valorisation du jeu vidéo.

Comment le jeu vidéo est-il formulé comme un bien culturel? Nous nous intéressons en particulier à sa définition comme un problème public, puis à son intégration aux prérogatives du ministère de la Culture. De cette façon, nous cherchons à mettre en évidence les représentations que les actions publiques produisent sur l'activité de conception des jeux vidéo. Pour étudier les formes de mise en récit du jeu vidéo qui soutiennent sa valorisation culturelle, nous nous appuyons sur des transcriptions de discours d'hommes et de femmes politiques et de débats à l'Assemblée Nationale ou au Sénat, sur des rapports ministériels et des rapports de la Commission européenne, sur des documents produits par les associations professionnelles du jeu vidéo et des articles de presse. Notre étude s'appuie également sur de l'observation in situ lors d'une audition dans le cadre d'une mission parlementaire sur le statut d'auteur dans le jeu vidéo puis lors des actions de Frédéric Mitterrand en faveur du jeu vidéo, au ministère et dans les expositions. Nous considérons ici la politique culturelle comme un fait social où se jouent différents rapports de pouvoirs et qui « peut être considérée comme l'enregistrement et la symbolisation d'un état de ces rapports multiples à un moment donné de leur histoire » (Dubois, 2012 : 428).

1. LA FORMULATION DU JEU VIDÉO COMME UN PROBLÈME PUBLIC

En 1981, l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement socialiste et la nomination de Jack Lang comme ministre de la Culture marquent le passage d'une politique de « démocratisation culturelle » initiée par André Malraux à une politique de « démocratie culturelle ». Celle-ci se traduit notamment par un changement définitionnel des missions du ministère de la Culture et par l'extension des formes

culturelles promues par le ministère à des domaines « populaires » ou de « divertissement » (Looseley, 1997 ; 2011). Au même moment, des entreprises conceptrices de jeux vidéo voient le jour, comme Ère Informatique (1983), Infogrames (1983) ou Ubisoft (1986). En 1989, le Fonds d'Aide aux Éditions Multimédia (FAEM) est créé à l'initiative du ministère de l'Économie et du ministère de la Culture, et soutient des projets éditoriaux en ligne ou sur supports optiques. Lang développe une politique en faveur des technologies de l'information et de la communication (ci-après, TIC). Il crée Octet, agence pour la culture par les TIC, qui initie en 1985 une « consultation jeux informatiques » (Lettre du ministère de la Culture, 1985) auprès des conceptrices et des entreprises d'édition de logiciels pour la mise en valeur du patrimoine et des monuments historiques. Durant la décennie suivante, on note des collaborations entre l'entreprise Cryo (créée par d'anciens employés d'Ère Informatique) et la Réunion des Musées Nationaux pour la production de jeux sur ordinateurs comme *Versailles* (1996), jeu d'énigme qui met en scène le château de Versailles et son histoire.

Nous nous intéressons ici plus précisément à la décennie 2000, durant laquelle une politique publique en faveur du jeu vidéo se formalise. En 2002, un premier rapport officiel sur le secteur est publié. Il souligne l'absence de structure publique dédiée au soutien et au financement du jeu vidéo et de cadre juridique pour la création de jeux vidéo en tant que produits culturels (Le Diberder & Le Diberder, 2002). Ce rapport intervient dans une situation de crise : entre 2001 et 2003, 14 sociétés françaises de jeu vidéo déposent le bilan, soit plus qu'entre 1990 et 2000 (Le Diberder & Le Diberder, 2002). L'industrie se mobilise via le SELL (Syndicat des Éditeurs de Logiciels de Loisirs, créé en 1995), qui représente les entreprises éditrices de jeux vidéo. Un nouveau syndicat, l'APOM (Association des Producteurs d'Œuvres Multimédia), se forme à l'initiative des entreprises conceptrices de jeux vidéo. En 2002, plus de 3 000 professionnelles du jeu vidéo signent un appel au gouvernement demandant notamment la reconnaissance du jeu vidéo comme œuvre culturelle et comme vecteur de diffusion de la création française, l'abaissement de son taux de TVA à 5,5 %, ou encore la création d'un statut spécifique pour les conceptrices de ce secteur.

En novembre 2002, le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin se rend dans les locaux de Darkworks, entreprise française conceptrice de jeux vidéo, dirigée par Antoine Villette, co-fondateur et président de l'APOM. Il y annonce l'extension de dispositifs déjà existants (FAEM et Réseau pour la recherche et l'Innovation en Audiovisuel et Multimédia – RIAM). Le 2 avril 2003, l'APOM remet au Premier ministre une liste de « dix propositions pour le développement durable de l'industrie des loisirs électroniques en France ». L'association demande à nouveau la création d'un statut juridique adapté aux conceptrices, la création d'une école de jeux vidéo, d'un festival européen, mais également la création de fonds spécifiques pour les jeux vidéo. Le 19 avril 2003, lors du discours d'inauguration de la Cité du numérique du Futuroscope, Jean-Pierre Raffarin annonce un « plan de soutien à

l'industrie du jeu vidéo » qui prévoit notamment la création future d'une école nationale à Angoulême et la création de fonds d'investissement. Deux nouveaux rapports sont commandés : Michel Averous, Président honoraire de l'Université Montpellier 2, doit réfléchir à la création d'une formation professionnelle au jeu vidéo. Fabrice Fries, conseiller référendaire à la Cour des comptes, a la charge d'une mission d'étude pour la création d'un système de financement adapté aux jeux vidéo. Son rapport souligne les pertes d'effectifs que subit l'industrie française du jeu vidéo, ses délocalisations et la concurrence du Canada. La mise en place d'un crédit d'impôt jeu vidéo, sur le même modèle que le crédit d'impôt cinéma, est la proposition centrale de ce rapport.

Au cours des années 2000, le jeu vidéo est construit comme un domaine d'intervention des politiques étatiques par la mobilisation d'associations professionnelles militant pour la reconnaissance de leur activité. Dans leurs discours, journalistes, responsables politiques et associations professionnelles mobilisent largement les champs lexicaux du danger et de l'urgence : l'industrie française est « *en sursis* », « *exsangue* ». Cette situation est renforcée par la comparaison avec le Canada et ses politiques publiques avantageuses. L'expatriation des créatrices et la délocalisation des entreprises sont par exemple exprimées en termes de contrainte et d'absence de choix. La concurrence du Canada et le départ des entreprises françaises vers ce pays constituent alors un récit de politique publique qui justifie une action étatique en faveur du secteur du jeu vidéo.

Le 20 décembre 2006, les amendements permettant la mise en place du CIJV sont rejetés par le Sénat, avant d'être finalement adoptés par l'Assemblée Nationale le 31 janvier 2007, dans le cadre du projet de loi sur la télévision du futur. Néanmoins, l'application du CIJV n'est pas immédiate : ce dispositif est également étudié à partir de 2005 par la Commission chargée de la concurrence de l'Union Européenne.

En effet, les aides versées aux entreprises publiques ou privées par les États membres de l'Union Européenne sont soumises au régime du droit communautaire de la concurrence. Certaines dérogations à ce principe existent. C'est le cas de la dérogation culturelle, c'est-à-dire « les aides destinées à promouvoir la culture et la conservation du patrimoine, quand elles n'altèrent pas les conditions des échanges et de la concurrence dans la Communauté dans une mesure contraire à l'intérêt commun » (*Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*). Le CIJV est donc présenté comme un projet en faveur d'œuvres culturelles. Or, la notion de dimension culturelle qui confère l'éligibilité est source de doutes pour la Commission européenne, qui perçoit ce dispositif comme un « instrument de politique industrielle en faveur du secteur du jeu vidéo » (Neelie Kroes, citée par Delahaye, 2006). Cette dernière désire s'assurer que « cette mesure ne pourra promouvoir que d'authentiques projets culturels ». Alors que les dimensions marchande et

industrielle du jeu vidéo suscitent le doute, l'un des enjeux du CIJV est donc de faire entrer le jeu vidéo dans le domaine de l'exception culturelle.

2. L'INTÉGRATION DU JEU VIDÉO AUX PRÉROGATIVES DU MINISTÈRE DE LA CULTURE

Dès 2005, Dominique de Villepin, Premier ministre, visite les studios de l'entreprise Ubisoft et annonce la mise en place prochaine du CIJV. Il y est accompagné de Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la culture, marquant le début d'une politique symbolique commune pour la valorisation culturelle du jeu vidéo. Les réticences européennes face au CIJV donnent lieu à deux initiatives de la part du gouvernement français : la reconnaissance de personnalités du jeu vidéo par le ministère de la Culture, par la remise d'insignes de Chevalier dans l'Ordre des Arts et des Lettres, et la mise en place de critères culturels pour juger les projets candidats au CIJV. Ce sont les enjeux définitionnels de ce dispositif et les discours de justification qui l'accompagnent qui nous intéressent ici.

2.1. « *D'authentiques projets culturels* »

Lors des débats accompagnant le vote des amendements du CIJV au Sénat en 2006, le sénateur Louis de Broissia estime que la régulation des jeux vidéo par les pouvoirs publics s'effectue aujourd'hui par la régulation des jeux violents. Il soutient que le rôle de l'État devrait être de « favoriser la création de jeux éducatifs, culturels, pédagogiques » (Sénat, séance du 19 décembre 2006). Jacques Valade, président de la Commission des affaires culturelles rappelle que « ce crédit d'impôt serait limité à la production de jeux vidéo dont le budget est consacré majoritairement — plus de 50 % — à des dépenses artistiques. Ce sont bien ces jeux-là qu'il convient d'aider à ce titre, et non ceux qui incitent à la violence » (Sénat, séance du 19 décembre 2006). La même année, le député Patrice Martin-Lalande organise à l'Assemblée Nationale la journée d'étude « *Quelle politique pour les jeux vidéo ?* ». Ce colloque valorise en particulier la reconnaissance culturelle du jeu vidéo et la protection de l'enfance par rapport aux contenus des jeux vidéo (Brizé). La reconnaissance culturelle et institutionnelle du jeu vidéo ne se substitue pas aux politiques de régulation de ses contenus et de sa pratique. Bien au contraire, elle s'y articule et trace les contours de la dimension culturelle des jeux vidéo.

Les critères (fig. 1) mis en place dans le cadre du CIJV attribuent un certain nombre de points en fonction des contenus et de la réalisation du jeu, dont certains sont regroupés sous l'appellation « contenus culturels ». Le jeu vidéo candidat pourrait par exemple s'inspirer d'une « création d'origine patrimoniale » : il reçoit deux points s'il est issu d'une adaptation d'une « œuvre cinématographique, d'une œuvre audiovisuelle, d'une œuvre littéraire ou artistique ou d'une bande dessinée ». Ses points sont doublés si le projet tire plutôt son inspiration d'une « œuvre reconnue du patrimoine historique, artistique et scientifique européen ». On

trouve aussi différents critères de « contenus culturels » comme une « bible² du jeu vidéo écrite en français », la réalisation de « versions originales dans au moins trois langues en Europe, dont le français », ou encore des « dépenses artistiques supérieures à 50 % du coût de développement ». Une ligne simplement intitulée « narration » offre 3 points au projet, tandis que la présence de problématiques « politiques, sociales ou culturelles européennes ou valeurs spécifiques aux sociétés européennes » peut rapporter 1 point au candidat. En additionnant les points obtenus, le projet candidat doit obtenir la note minimale de 14/20 pour être éligible au CIJV.

2 - Grille de critères de sélection

<u>Création d'origine patrimoniale</u>	<u>2 ou 4</u>
Jeu vidéo inspiré d'une œuvre reconnue du patrimoine historique, artistique et scientifique européen	4
OU	
adapté d'une œuvre cinématographique, d'une œuvre audiovisuelle, d'une œuvre littéraire ou artistique ou d'une bande dessinée.	2
<u>Originalité de la création</u>	<u>2</u>
<u>Contenus culturels</u>	<u>8</u>
<ul style="list-style-type: none"> • narration 	3
<ul style="list-style-type: none"> • dépenses artistiques supérieures à 50% du coût de développement 	2
<ul style="list-style-type: none"> • bible du jeu vidéo écrite en français 	1
<ul style="list-style-type: none"> • versions originales dans au moins trois langues en Europe, dont le français 	1
<ul style="list-style-type: none"> • problématiques politiques, sociales ou culturelles européennes ou valeurs spécifiques aux sociétés européennes 	1
<u>Localisation des dépenses et nationalité des auteurs et collaborateurs de création</u>	<u>5</u>
<ul style="list-style-type: none"> • 80 % des dépenses de développement réalisées sur le territoire de la Communauté européenne 	1
<ul style="list-style-type: none"> • auteurs et collaborateurs de création européens ** 	3 à 4
<u>Innovations technologiques et éditoriales***</u>	<u>1 à 3</u>
<ul style="list-style-type: none"> • interface homme et machine, contenu généré par les utilisateurs, intelligence artificielle, rendu, interactivité et fonctionnalité multi-joueurs, structure narrative 	
<p>** 3 points si 12 à 15 points sur le barème « collaborateurs de création », 4 points si 16 points ou plus.*** 1 point si une innovation, 2 points si deux innovations, 3 points si trois innovations ou plus.</p>	

Fig. 1 : Grille de critères de sélection du crédit d'impôt jeu vidéo (CNC)³.

- Document de conception présentant en détail les éléments d'un jeu vidéo : scénario, personnages, mécaniques et règles du jeu, graphisme, sons et musique, interface utilisateur, contrôles du jeu, etc.
- Centre national du cinéma et de l'image animée, Grille de critères de sélection [en ligne] <https://www.cnc.fr/>.

Ces critères permettent à l'État d'expliciter les valeurs qu'il souhaite promouvoir. Les jeux vidéo candidats au CIJV sont par exemple invités à « contribuer de façon significative au développement et à la diversité de la création française et européenne en se distinguant notamment par la qualité, l'originalité ou le caractère innovant du concept et le niveau des dépenses artistiques » (Code Général des Impôts).

Le crédit d'impôt cinéma ou le crédit d'impôt musique, sur lesquels s'appuie le CIJV, s'intéressent aux conditions de production des œuvres et aux collaboratrices qu'elles font intervenir, mais ne fixent pas de telles règles d'évaluation quant aux contenus même des œuvres candidates. La justification culturelle du jeu vidéo semble alors reposer sur la présence de contenus spécifiques (narratifs, notamment) : il n'y aurait alors pas de reconnaissance *a priori* du statut d'œuvre culturelle, et le caractère culturel d'un jeu (ou son absence) demeurerait un critère pour déterminer le soutien financier qui peut être apporté à un projet.

La valorisation de certaines activités professionnelles se retrouve dans la caractérisation comme « artistiques » de certaines dépenses et étapes de production. Si le jeu vidéo est défini comme une œuvre, il semble alors que certaines identités professionnelles se voient accorder le rôle d'« artiste ». C'est ce que semble produire une « politique des auteurs » menée notamment par le ministère de la Culture au moment de l'examen du CIJV par la Commission européenne chargée de la concurrence.

2.2. Une politique des auteurs

En 2008, à l'occasion des Assises du jeu vidéo, la ministre de la Culture Christine Albanel déclare :

La part de création artistique est très variable d'un jeu à l'autre, bien sûr, il y a les jeux uniformisés et les « jeux d'auteurs ». Le mécanisme du crédit d'impôt en tiendra évidemment compte dans ses critères d'éligibilité. [...] le jeu vidéo doit développer ce que j'appellerais la « politique des auteurs » [...] s'appuyer sur des créateurs identifiés par le public, véhiculant un imaginaire fort. (Albanel, 2008).

À travers différentes actions mises en place par le ministère de la Culture, on peut effectivement déceler les traces d'une politique de valorisation de concepteurs de jeux vidéo, proche de la politique des auteurs développée dans les années 1950 par les *Cahiers du cinéma*. En 1999, Philippe Ulrich reçoit l'insigne de chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres. En 2006, le ministère de la Culture développe une politique des auteurs de jeu vidéo et remet l'insigne de Chevalier dans l'Ordre des Arts et des Lettres à deux concepteurs français : Michel Ancel, concepteur de *Rayman* (1995) et *Beyond Good and Evil* (2003), et Frédérick Raynal, créateur d'*Alone in the Dark* (1992) et de *Little Big Adventure* (1994). La même année, Shigeru Miyamoto, le concepteur japonais de *Super Mario Bros.* (1985), est également admis comme Chevalier des Arts et des Lettres. Un an plus tard, Eric

Viennot, co-fondateur de Lexis Numérique, Peter Molyneux, concepteur de jeux vidéo et Antoine Villette, co-fondateur du studio Darkworks, recevront cette distinction. Dans son discours, Renaud Donnedieu de Vabres indique que, par ce geste, il s'agit de souligner le lien entre les jeux vidéo et la notion de culture : « Parce qu'ils sont d'abord et avant tout des créations, des œuvres de l'esprit, il me paraît tout à fait naturel que les jeux vidéo aient droit de cité rue de Valois » (Donnedieu de Vabres, 2006). Il s'agit, par ces distinctions, de « rendre hommage aux créateurs et aux métiers de la création ». Les concepteurs décorés ont créé des « œuvres dotées de contenus éditoriaux et artistiques originaux [qui] touchent un public de plus en plus nombreux ». Michel Ancel y est décoré pour avoir « contribué à la reconnaissance internationale de la compétence, de l'innovation et de l'imaginaire débridé de la *French touch* » (Donnedieu de Vabres, 2006) et Frédérick Raynal y est décrit comme une « figure majeure, avec Michel Ancel, de la *French touch*, [qui a] durablement révolutionné l'univers du jeu vidéo, en lui donnant ses lettres de noblesse » (Donnedieu de Vabres, 2006). Un an plus tard, Eric Viennot, co-fondateur de Lexis Numérique et concepteur du jeu *In Memoriam* (2003), reçoit cette même distinction, étant qualifié de « très grand créateur, qui incarne éminemment la place que le jeu vidéo est appelé à occuper dans la culture française » (Donnedieu de Vabres, 2007).

L'État désigne comme chevaliers de l'Ordre des Arts et des Lettres des professionnels du jeu vidéo, identifiés comme des créateurs d'histoires et de personnages : ils sont présentés comme les auteurs des jeux qu'ils ont participé à concevoir. Les discours qui accompagnent ces récompenses prennent part à la construction des représentations médiatiques et institutionnelles du jeu vidéo dans le contexte français. Cette politique des auteurs vise des figures professionnelles déjà reconnues dans le monde social du jeu vidéo, les *game designers* ou concepteurs, à qui la « paternité » des jeux vidéo cités est déjà attribuée. Lors de la distinction de Shigeru Miyamoto, Renaud Donnedieu de Vabres indique : « Mario Bros, un jeu d'arcade qui connaît un succès immédiat [...] et vous vaut le titre mondialement reconnu et convoité de *game designer*, autrement dit de créateur de jeux, de génie ».

On constate par ailleurs que les concepteurs distingués par le gouvernement sont également ceux qui font l'objet d'un traitement médiatique important et dont le parcours professionnel et personnel est relaté dans des ouvrages biographiques ou des ouvrages sur l'histoire du jeu vidéo, par exemple produits par la maison d'édition française Pix'n Love. Par la mise en exergue de ces figures créatrices sur qui reposeraient les grands succès du jeu vidéo, les ouvrages d'histoire et les biographies de ces pères fondateurs construisent un récit qui valorise le génie et le don divin et ont tendance à occulter la dimension collective de la production.

La mise en valeur d'une personnalité singulière rappelle également les missions sénatoriales portant sur le droit d'auteur dans le domaine du jeu vidéo. Dans un rapport de 2012, Patrice Martin-Lalande s'interroge sur la notion d'auteur et

définit à plusieurs reprises ce statut comme « la capacité d'un contributeur à marquer un jeu vidéo de sa personnalité » (Martin-Lalande, 2012), une conception exprimée également par Renaud Donnedieu de Vabres au sujet de Michel Ancel : « vous avez marqué durablement de votre empreinte l'univers du jeu vidéo ». S'interrogeant sur la possibilité de distinguer les « contributeurs principaux » des « contributeurs accessoires », Patrice Martin-Lalande conclut : « il existe nécessairement un “noyau dur” d'auteurs dont les contributions essentielles vont marquer de leur personnalité la “globalité” du jeu vidéo ».

La figure de concepteur de jeux vidéo représentée dans ces différents textes semble bien correspondre à la définition que Howard Becker donne de l'artiste, c'est-à-dire la personne qui, aux yeux des participantes du monde social dans lequel elle évolue, « fait “vraiment” les choses » (Becker, 1988 : 96). C'est elle qui « prend les décisions d'où l'œuvre tire sa cohérence et son intérêt artistiques » (Becker, 1988 : 96), se distinguant alors du « personnel de renfort », qui désigne les individus dont la contribution est indispensable, mais qui demeurent néanmoins interchangeables : ces derniers « prêtent leur concours » (Becker, 1988 : 97) à l'artiste. La politique des auteurs telle qu'elle est formulée par le ministère de la Culture tend alors à valoriser certains acteurs et leurs pratiques professionnelles en leur conférant le statut d'auteur ou d'artiste, tout en définissant le reste des contributeurs et contributrices comme personnel de renfort.

3. TRADUIRE LE JEU VIDÉO

Le passage d'une politique de démocratisation culturelle à une politique de démocratie culturelle fait entrer les industries culturelles dans le champ d'action du ministère de la Culture. La mobilisation collective de l'industrie du jeu vidéo pour interpeller le gouvernement permet de définir une situation de crise. L'action officielle en faveur des jeux vidéo s'accompagne d'une politique symbolique de reconnaissance, afin de la définir comme un soutien à la création et à la culture nationale. Pour le jeu vidéo, la décennie 2000 est une période de reconnaissance et de normalisation en tant que catégorie d'intervention des politiques publiques. En 2009, la nomination de Frédéric Mitterrand marque la mise en place d'une politique symbolique de valorisation culturelle du jeu vidéo pour assurer le maintien et la pérennité de ce soutien officiel. Celle-ci s'accompagne d'enjeux patrimoniaux, qui soulignent la nécessité de la sauvegarde et de la mise en valeur de la création (Ter Minassian, 2012).

L'analyse de ces discours ne permet pas de tirer des conclusions sur les modalités effectives de financement public des jeux vidéo, sur lesquels des études empiriques demeurent nécessaires. Néanmoins, l'étude des formes institutionnelles de mise en récit du jeu vidéo permet d'identifier les stratégies à l'œuvre dans cette valorisation culturelle, comme la production de hiérarchies au sein même des jeux

vidéo : certains vont être définis comme « d'authentiques produits culturels » tandis que d'autres ne bénéficieront pas de cette valorisation. Qu'il s'agisse des critères énoncés par le CIJV ou plus généralement des jeux sélectionnés lors des expositions de jeux vidéo, on constate que des genres de jeux parmi les plus plébiscités par les publics, comme les jeux de tir en vue subjective, les jeux de course automobile ou encore les simulations sportives, sont les grands absents de la reconnaissance institutionnelle. On peut également identifier une hiérarchie au sein même des activités de conception, où certains professionnels se voient attribuer le statut d'artiste ou d'auteur, en charge de l'activité cardinale et de la personnalité de l'œuvre, tandis que d'autres activités sont associées à un personnel de renfort, en charge d'activités à faible dimension culturelle. D'une manière générale, on constate en effet que les discours des hommes et des femmes politiques visent à définir le jeu vidéo comme un art hybride : une production industrielle et technique qui mobilise, à certaines étapes de sa production, des talents artistiques. Certaines activités de conception relèveraient alors d'une dimension culturelle (création graphique, sonore, rédaction d'un scénario) tandis que d'autres seraient des actes techniques (comme la programmation).

La reconnaissance culturelle des jeux vidéo par les institutions publiques prend la forme d'une série de traductions qui visent à articuler les jeux vidéo et leur contexte domestique et commercial avec les missions et les valeurs de ces institutions. La valorisation culturelle des jeux vidéo s'effectue en partie par des activités de mise en récit par les musées, les médias ou l'État, qui jouent le rôle d'instances de consécration. Ces récits ont pour ressource principale les domaines de la culture, de l'art et du patrimoine et visent à éloigner les jeux vidéo des modes de production industriels et standardisés dont ils sont issus. L'entrée des objets de culture populaire et du plaisir ludique dans les cadres institutionnels engendre en effet des tensions. La valorisation institutionnelle des jeux vidéo confère à ce secteur une reconnaissance culturelle, mais celle-ci n'est pas sans condition. On note en effet que leur consécration minore leur contexte initial de production (production logicielle collective, domaine industriel, technique et marchand) et d'usage (une activité domestique de loisir). Le jeu vidéo est reconnu à condition de gommer les traces d'une activité banale, pour le plaisir, qui s'insère dans la vie quotidienne des individus.

Cette étude pourrait désormais bénéficier d'une approche comparative, à l'heure où, en Suisse, le Conseil fédéral publie un rapport portant sur le jeu vidéo comme « un domaine de la création culturelle » (rapport du Conseil fédéral, 2018).

3.1. De la valorisation culturelle à la « French Touch »

D'une manière plus générale, on peut s'interroger sur ce que produisent ces formes de coopération entre l'industrie des jeux vidéo et d'autres acteurs comme les musées ou l'État. En France, il semble en effet que la reconnaissance culturelle

des jeux vidéo s'appuie sur une singularisation et une mise en valeur des spécificités du jeu vidéo français et d'une identité culturelle nationale.

La valorisation culturelle des jeux vidéo et ses mises en récit soulignent en effet l'exceptionnalité des entreprises françaises par la promotion d'une « *french touch* », largement mobilisée par Renaud Donnedieu de Vabres pour décrire la contribution des concepteurs français au secteur du jeu vidéo. La « *French Touch* » fait également l'objet de nombreuses productions médiatiques célébrant l'histoire des jeux vidéo français et de leurs créatrices, ou encore d'expositions, comme *L'Art dans le jeu vidéo : l'inspiration française* (Art Ludique, Paris, 2015).

Cet enrichissement culturel des jeux vidéo par la promotion d'une spécificité française ne se retrouve pas uniquement dans les institutions culturelles. Par exemple, en 2012, le dispositif de « Charte export » est étendu au jeu vidéo pour favoriser à la fois leur export et les investissements étrangers dans des entreprises françaises. Cette mesure s'accompagne d'un label créé par le Syndicat National du Jeu Vidéo, « *Le Game – uncompromising creativity from France* ». Celui-ci promeut une création « à la française » et lui attribue des qualités comme la créativité, l'imagination « débridée », l'audace « naturelle », le talent ou l'originalité.

Ces mises en récit valorisent la mise en œuvre de valeurs et d'expertises, en soulignant l'exceptionnalité des entreprises françaises du secteur, qui se différencieraient ainsi des multinationales américaines et japonaises par leur « *French Touch* ». Qualifiée de « supplément d'âme » par Frédéric Mitterrand, la construction d'une créativité spécifiquement française semble consister à éloigner les jeux vidéo français des formes de production standardisées pour les valoriser par l'enrichissement culturel, en les associant à des valeurs culturelles et artistiques qui les rendraient exceptionnels (la fameuse « exception culturelle française »).

Dans le même temps, en mobilisant ces valeurs comme un gage de qualité des produits français proposés à l'export, ces discours assurent la valorisation d'une identité française à l'international. Les domaines de la culture, de l'art et du patrimoine constituent les ressources principales de ces mises en récit. L'étude approfondie de ces activités permettrait alors d'interroger plus précisément l'articulation entre des processus de valorisation culturelle et des formes de patriotisme économique, ainsi que les identités que ces activités participent à produire et à mettre en valeur.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBANEL, C., Ministère de la Culture et de la Communication, *Clôture des Assises du jeu vidéo*, 4 avril 2008.
- BECKER, H., *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988.
- BOLTANSKI, L., & ESQUERRE, A., « La “collection”, une forme neuve du capitalisme la mise en valeur économique du passé et ses effets », dans *Les Temps Modernes*, vol. 679, n° 3, 2014, p. 5-72.

- , « L'énigmatique réalité des prix », dans *Sociologie*, vol. 7, n° 1, 2016, p. 41-58.
- BOUQUILLION, P., MIÈGE, B. & MOEGLIN, P., *L'Industrialisation des biens symboliques : les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2013.
- BRIZÉ, N., « Quelle politique pour les jeux vidéo? Synthèse du colloque au Palais Bourbon », Agence Française pour le Jeu Vidéo, 27 septembre 2006. En ligne : https://web.archive.org/https://www.afjv.com/press0609/060927_synthese_politique_jeux_video.htm [dernière consultation le 18 septembre 2022].
- Code Général des Impôts*, art. 220 terdecies, III, 2.
- CONSEIL FÉDÉRAL, *Rapport en réponse au postulat 15.3114 Jacqueline Fehr du 12 mars 2015, Les Jeux vidéo : un domaine de la création culturelle en développement*, Berne, 21 mars 2018. Disponible en ligne sur <https://www.news.admin.ch>.
- DAUNCEY, H., « French videogaming : What kind of culture and what support? », dans *Convergence*, vol. 18, n° 4, Novembre 2012, p. 383-402.
- DELAHAYE, S., « Jeux vidéo : la Commission européenne se penche sur le crédit d'impôt », dans *Libération* 22 novembre 2006.
- DONNEDIEU DE VABRES, R., Ministère de la Culture et de la Communication, *Discours durant la Cérémonie de remise des insignes de Chevalier dans l'ordre des arts et des lettres aux créateurs de jeux vidéo : Shigeru Miyamoto, Michel Ancel et Frederick Raynal*, 13 mars 2006. Disponible en ligne : <https://web.archive.org>
- , Ministère de la Culture et de la Communication, *Discours de Remise des insignes de Chevalier dans l'ordre des arts et des lettres à Eric Viennot*, 13 mars 2007. Disponible en ligne : <http://www.rddv.fr>
- DUBOIS, V., *La Politique culturelle – Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 2012.
- FLICHY, P., *Les Industries de l'imaginaire. Pour une analyse économique des médias*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1980.
- FRIES, F., *Propositions pour développer l'industrie du jeu vidéo en France* [Rapport ministériel], Paris, Ministère de l'Économie, des finances et de l'industrie, 2003.
- GERBER D., « Le jeu vidéo comme pratique discréditable », dans *RESET*, vol. 4, 2015.
- GUY, J., « Les représentations de la culture dans la population française », dans *Culture études*, vol. 1, n° 1, 2016, p. 1-16.
- KERR, A., « Space Wars: The Politics of Games Production in Europe », dans *Gaming Globally*, sous la direction de N.B. Huntemann & B. Aslinger, London, Palgrave Macmillan, 2013, p. 215-231.
- LE DIBERDER, A. & LE DIBERDER F., *La Création de jeux vidéo en France*, ministère de l'Industrie, La Documentation Française, 2002.
- LOOSELEY, D., *The Politics of Fun: Cultural Policy and Debate in Contemporary France*, Oxford, Bloomsbury, 1997.
- , (dir.), *Policy and the Popular* [1st édition], London/New York, Routledge, 2011.

- MARTIN-LALANDE, P., (député du Loir-et-Cher), *Mission parlementaire sur le régime juridique du jeu vidéo en droit d'auteur*, rapport du 21 décembre 2012.
- MAUCO, O., « La médiatisation des problématiques de la violence et de l'addiction aux jeux vidéo », dans *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, n° 67, automne 2008, p. 19-31.
- , *Jeux vidéo, problèmes publics, régulations privées : Histoire socio-politique des dispositifs de contrôle des contenus* [Thèse de doctorat en Sciences Politiques], Paris, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2012.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE, Conseil de la Recherche. *Lettre de la recherche*, n° 0, janvier-février 1985.
- PERTICOZ, L., « Envisager le jeu vidéo comme une filière des industries culturelles et médiatiques », dans *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 12/1, n° 1, 2011, p. 125-142.
- SÉNAT, *Séance du 19 décembre 2006*, compte rendu intégral des débats.
- TER MINASSIAN, H., « Les jeux vidéo, un patrimoine culturel ? », dans *Géographie et cultures*, n° 82, 2012, p. 121-139.
- Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*, art. 107, paragraphe 3.
- TREMBLAY, G., « Industries culturelles, économie créative et société de l'information », dans *Global Media Journal*, vol. 1, n° 1, 2008, p. 65-88.

LUDOGRAPHIE

- Alone in the Dark* (Infogrames, Windows/Mac, 1992).
- Beyond Good and Evil* (Ubisoft Montpellier, Ubisoft, PS2/Xbox/Windows/GameCube, 2003).
- Guitar Hero 5* (Neversoft Entertainment, Activision, PS2/PS3/Xbox 360/Wii, 2009).
- In Memoriam* (Lexis Numérique, Ubisoft, Windows/Mac, 2003).
- Little Big Adventure* (Adeline Software International, Electronic Arts, PlayStation/Windows/DOS/Mac, 1994).
- Rayman* (Ludimédia, Ubisoft, Jaguar/PlayStation/Windows, 1995).
- Super Mario Bros.* (Nintendo R&D4, Nintendo, NES, 1985).

Les livres de journalistes francophones spécialisés en jeu vidéo :

Du capital ludique au capital journalistique

Boris KRYWICKI et Björn-Olav DOZO

Liège Game Lab – Université de Liège

1. LE CAPITAL LUDIQUE

La notion de capital ludique (ou « *game capital* » en anglais) est généralement décrite comme un sous-type de capital culturel, tel que dépeint par Pierre Bourdieu (1979), propre au champ du jeu vidéo. Le terme « capital ludique » renvoie à des dimensions différentes selon les auteurs. Pour Mia Consalvo (2007), auteure d'un ouvrage sur la culture de la triche dans les jeux vidéo, il désigne les connaissances à propos du jeu vidéo en général ou d'un jeu en particulier qu'un agent peut ensuite valoriser, par exemple lors de discussions autour du jeu vidéo. À travers l'exemple de la rubrique *Secret Agent* du magazine officiel américain *Nintendo Power*, Mia Consalvo illustre comment la presse spécialisée incarne un espace d'échange de capital ludique entre journalistes et lectrices. Dans ces pages, les rédactrices livrent à leur lectorat diverses astuces des jeux, normalement tenues secrètes (codes qui multiplient les vies de l'avatar ou le rendent invincible, passages secrets permettant d'éviter plusieurs niveaux d'affilée, *easter egg*...). La consultation d'un magazine livre aussi des informations sur l'industrie en général. Mia Consalvo prend ainsi l'exemple des dates de sortie des jeux vidéo et d'autres produits vidéoludiques : il s'agit de paramètres périphériques aux jeux eux-mêmes qui fournissent des connaissances globales sur le marché du jeu vidéo. Toutes ces informations, à propos d'un jeu ou du secteur dans sa globalité, font croître le capital ludique de la lectrice. Les paratextes, dont la presse fait partie, sont à examiner, selon Consalvo, conjointement aux œuvres vidéoludiques autour desquelles ils gravitent (Consalvo, 2007 : 22) et peuvent expliquer en partie les pratiques des joueuses, y compris lorsqu'elles deviennent créatrices en jeu à leur tour — comme avec *Super Mario Maker* (Lefebvre, 2007 : 9).

Le capital ludique, dans cette acception, est immanquablement lié à la notion de cultures vidéoludiques¹. La presse vidéoludique est étudiée par de nombreuses auteures (Consalvo, 2007; Nieborg et Sihvonen, 2009; Suominen, 2011; Kirkpatrick, 2015; Krichane, 2019) comme un acteur participant au développement de cultures du jeu vidéo; comme un lieu de définition et de partage de ces cultures. Si le capital ludique a principalement été étudié, à l’instar d’autres capitaux culturels spécifiques, comme disposition propre aux joueurs et joueuses, en tant que « monnaie d’échange sociale » (Walsh et Apperley, 2008 : 4-5; Tiny et Sotamaa, 2014 : 111) ou comme ressource qui influence leur création (Lefebvre, 2017), il n’a à notre connaissance pas été analysé spécifiquement du point de vue des journalistes. Pourtant, ces actrices, qui occupent une position intermédiaire, font le lien entre l’industrie et la lectrice-joueuse. Les journalistes leur transmettent les informations envoyées par l’industrie, agrémentées de leur propre capital ludique, accumulé non seulement durant leur parcours de joueuse — préexistant à leur carrière dans la plupart des cas — mais aussi grâce aux contacts professionnels que leur octroie leur fonction (rencontre avec les développeuses, essais en avant-première, couverture de salons...).

Le capital ludique des journalistes de jeux vidéo, dans sa définition même, est pluriel et hétérogène. Ses composantes peuvent être sujettes à polémique : c’est une des clés de lecture que nous estimons les plus riches du *Gamergate*² et de la polémique ciblant Dean Takahashi³. Ce journaliste du site *Venture Beat* s’est filmé en essayant de jouer à *Cuphead*, illustrant ainsi (en s’en moquant lui-même) ses faibles

-
1. Nourri par notre lecture de l’approche d’Adrienne Shaw (2010), notre emploi du pluriel pour évoquer la notion de culture vidéoludique vise à insister sur la diversité des réceptions possibles de la production de jeux vidéo et l’étendue des pratiques de jeu qui en découlent. Nous cherchons par là à nous éloigner de la vision d’une « culture *gamer* » univoque et normative, souvent dépeinte par les académiques (Dovey et Kennedy, 2007; Williams *et al.*, 2008) qui graverait dans le marbre ce que constitue un « bon jeu » et ce que serait « bien y jouer ».
 2. D’après Wikipedia, « la “controverse du *Gamergate*” est une série de polémiques née durant le mois d’août 2014 ayant évolué en une campagne de harcèlement. La controverse est centrée sur la déontologie de journalistes créateurs de jeux vidéo à la fois juges et parties, la censure et la politisation du jeu vidéo ainsi que sur les problèmes de sexisme dans le milieu du jeu vidéo et de progressisme dans la culture du jeu vidéo ». Voir <https://fr.wikipedia.org> consulté le 17 septembre 2019.
 3. Dean Takahashi, journaliste spécialisé dans l’analyse économique du jeu vidéo pour le site *Venture Beat*, s’est filmé en train d’essayer le jeu *Cuphead*, réputé pour sa difficulté. La vidéo montre les nombreux problèmes que le journaliste rencontre pour progresser au sein du tutoriel du jeu. Une fois mise en ligne, cette vidéo déclenche une grande quantité de commentaires virulents sur l’incapacité d’un journaliste censé être spécialisé dans le jeu vidéo à se positionner comme un bon joueur en montrant sa maîtrise du jeu de plateforme.

compétences psychomotrices. Lors de cette dernière polémique, certains journalistes (Corentin Lamy et William Audureau par exemple⁴, journalistes au *Monde*) ont contrebalancé l'absence de compétences purement liées au *play* de Takahashi par ses qualités d'historien et d'analyste économique de l'industrie. Les différentes composantes du capital vidéoludique mises en avant par les intervenants méritent que l'on s'y attarde et qu'on en interroge les implications. Comme tout capital, en particulier culturel, le capital ludique inclut une dimension distinctive, qui s'incarne de deux manières différentes et que nous allons développer. Pour comprendre comment cette distinction peut fonctionner, partons d'un extrait de l'éditorial d'Ambroise Garel, dans *Canard PC* (2017) :

Dans les commentaires de l'article [celui de Dean Takahashi accompagnant la vidéo], entre deux insultes de gamers outrés qu'on ose blasphémer leur loisir, on trouvait cette remarque : « Le jeu vidéo est bien supérieur aux autres formes d'art. La preuve c'est qu'on peut mal jouer à un jeu, alors qu'on ne peut pas mal lire un livre, ou mal regarder un film. » Malgré sa prodigieuse crétinerie, cette remarque ne manquait pas d'intérêt. (Garel, 2017).

Contrairement au commentaire cité, on peut affirmer avec Garel qu'il est tout à fait possible de mal lire un livre. Nous pouvons déplier l'idée en ajoutant que comme pour l'utilisation de tout dispositif médiatique (livre, jeu vidéo, film, etc.), deux types de compétences sont nécessaires : l'une est fondée sur des compétences de manipulation du dispositif (tenir le livre dans le bon sens, déchiffrer les caractères); l'autre mobilise des compétences d'interprétation du message (comprendre ce que le livre contient). L'une et l'autre mériteraient d'être divisées en plusieurs niveaux pour expliciter leur fonctionnement, mais nous nous contenterons de pointer ce que cette division en deux types de compétences apporte à ce stade de la discussion : nous postulons que le capital ludique peut être divisé en deux composantes, l'une psychomotrice, l'autre intellectualisante.

La critique contemporaine de jeu vidéo comme objet culturel s'indexe sur cette composante intellectualisante. C'est elle que les *gameraters*, c'est-à-dire les partisans des accusations de manque d'éthique journalistique au sein de la presse vidéoludique et plus largement du manque de compétences des journalistes, ne supportent pas : elle ne met pas l'accent sur les compétences de la joueuse, sur un capital ludique lié à sa pratique; elle met l'accent sur une lecture interprétative du *play*⁵, sur la possibilité pour la joueuse de trouver autre chose dans le jeu que le

4. Voir notamment AUDUREAU W. et LAMY C., « L'étrange humiliation publique d'un journaliste américain spécialisé dans le jeu vidéo », *Lemonde.fr*, [en ligne] <https://www.lemonde.fr>, 4 septembre 2017. Au total, quatre articles signés par ces deux journalistes ont été consacrés à cette polémique.

5. Pour la distinction entre *game* et *play*, voir notamment Mathieu Triclot, *Philosophie des jeux vidéo*, La Découverte, 2011, coll. « Zones ». p. 13-35.

meilleur respect du *game* possible (si l'on retient cela comme forme valorisée du capital ludique psychomoteur).

Cette composante intellectualisante, si elle peut être libératrice pour les joueuses n'ayant pas nécessairement des compétences psychomotrices affûtées, parce qu'elle permet de valoriser d'autres éléments qu'elles rencontrent au cours de leur *play*, inclut le jeu vidéo au sein d'un réseau d'autres pratiques culturelles, plus ou moins légitimes, plus ou moins intellectuelles, plus ou moins considérées comme culturelles. Cette inclusion dans ce réseau rejoue la carte de la distinction et de la domination symbolique classique. Celle-ci, pour les joueuses très compétentes en termes de manipulations mais faiblement dotées en capital culturel classique, est d'autant plus difficile à admettre que le jeu vidéo n'est pas un objet légitime de la haute culture. On peut en déduire que ces dernières conçoivent ce retour du légitime comme une double spoliation : d'une part la hiérarchie des valeurs pour juger une bonne joueuse est complexifiée (ce n'est plus seulement celle qui gagne), mais le jeu lui-même leur échappe, adoubé qu'il est par l'institution culturelle traditionnelle. De sous-culture, il devient culture, et certaines le vivent comme une trahison, en particulier de la part des agents qui sont censés partager leurs valeurs culturelles, c'est-à-dire les journalistes.

Il est à noter que les analyses intellectualisantes du jeu vidéo n'ont pas toujours été présentes dans la presse ; c'est même un euphémisme de le signaler. S'il a pu y avoir une prise de distance ponctuelle dans certains articles des années 1980 (comme dans certains articles de *Tilt* par exemple, qui ne se définit pas principalement comme un guide d'achat), l'identité de la presse vidéoludique ne s'est pas fondée sur ces valeurs. L'histoire de cette presse montre que les années 1990 ont été un moment très particulier. Dans un article récent (Dozo et Krywicki 2018), nous expliquons que cette période est un « âge d'or » durant lequel le nombre de lectrices a explosé. Nous avons proposé la métaphore des « amis de papier » pour évoquer les journalistes jeu vidéo, avec lesquelles on nouait à l'époque une relation à sens unique mais souvent chargée émotionnellement : la lectrice attendait chaque mois leur avis sur la dernière nouveauté, elle riait à leurs mises en scène de la vie de la rédaction, etc. Cette presse était célébrative, elle suscitait un sentiment d'adhésion autour de cette culture ludique commune en pleine construction, fondant une encyclopédie partagée entre journalistes et lectrices. Or, cette presse a beaucoup évolué, et, aujourd'hui, on constate une plus grande diversité d'approches : la critique d'adhésion n'est plus qu'une option parmi d'autres. L'objet vidéoludique est devenu un objet culturel et la critique mobilise désormais un capital ludique à dimension intellectualisante également.

Pour expliquer la violence verbale de certaines joueuses envers Dean Takahashi comme de nombreuses autres journalistes, nous fondons une hypothèse sur cette double nature du capital ludique. Quand des joueuses constatent dans une vidéo qu'une journaliste de jeu vidéo, dont la représentation fondamentale dans

l'imaginaire des lectrices est d'être payé pour jouer (Dozo et Krywicki, 2018 : 216), ne maîtrise pas des éléments jugés comme élémentaires du capital ludique, cela peut créer un hiatus dans le contrat de lecture du magazine. Découvrir les journalistes de jeu vidéo en maladroit du joystick est contradictoire par rapport à l'horizon d'attente qui s'est déployé à leur propos, qui a été mis en scène dans les magazines des années 1990 et qui s'est propagé dans la frange dominante de la presse vidéoludique jusqu'à nos jours. La tension entre le capital ludique intellectualisant et le capital ludique psychomoteur nous semble expliquer en partie la crise que traverse la culture vidéoludique depuis quelques années et dont la polémique du *Gamergate* est une des saillances les plus visibles.

2. LES LIVRES DE JOURNALISTES

La nature clivée du capital ludique étant établie, nous souhaiterions analyser, comme annoncé, quelques cas de livres sur les jeux vidéo écrits par des journalistes, animatrices ou rédactrices de médias spécialisés dans le traitement du jeu vidéo. Commençons par les livres généraux d'histoire du jeu vidéo, comme celui de Daniel Ichbiah (*La Saga des jeux vidéo*) ou encore ceux de Marc Lacombe (Marcus, animateur sur NoLifeTV⁶, signe *Nos jeux vidéo 70-90* et *Nos jeux vidéo 90-2000*), qui collectionnent les anecdotes, les souvenirs, les illustrations colorées et les dates importantes dans l'histoire du jeu vidéo. Ce regard bienveillant et nostalgique imprègne la description des événements relatés, pour susciter la connivence de la lectrice qui les a vécus également. On retrouve cette rhétorique dans des livres sur l'histoire de la presse de jeu vidéo (citons celui de Julien Chièze, qui se qualifie lui-même de « ménestrel », *AHL – Tu le crois ça?*, qui interviewe AHL, rédacteur en chef de plusieurs revues emblématiques des années 1990 dont *Consoles +*; ou encore celui de Sébastien Pissavy, fondateur et directeur de *Jeuxvideo.com*). Ces livres ont développé le même type d'ambition : témoigner d'une époque, en rappeler ou en dévoiler les coulisses, dans une optique célébrative et enthousiaste⁷. Le livre de Jean-Marc Demoly (J'm Destroy, qui a fondé les éditions Geeks-line après avoir contribué puis dirigé plusieurs magazines de jeux vidéo dans les années 1990), *L'Âge d'or du jeu vidéo & de la presse spécialisée*, nous semble correspondre à un climax de ce courant de livres.

Quel capital ludique transite via ces livres? Du côté de la production, des actrices de l'époque témoignent ou compilent des moments jugés importants de leur histoire personnelle, intégrée en partie à l'histoire du jeu vidéo en France. Du

6. *Nolife* est une chaîne de télévision spécialisée dans la musique et les jeux vidéo lancée sur fonds propres en juin 2007 via le bouquet du télédiffuseur Free et sa diffusion par ADSL.

7. Cette ligne éditoriale célébrative traverse toute l'histoire de la presse vidéoludique. Elle mériterait quasiment d'être érigée en école, comme l'un des relecteurs de l'article nous le suggère. Elle serait à analyser en détail et à comparer avec d'autres courants historiques, comme celui de défense du consommateur incarné par exemple par *Canard PC*.

côté de la réception, ces livres représentent une accumulation de connaissances juxtaposées et peu articulées⁸, généralement de première main. Ces journalistes évoquent des expériences ludiques, on y commente des contextes d'apparition des consoles et des jeux, on commente l'excellence de tel ou tel jeu. Cependant, cette culture vidéoludique n'est presque jamais mise en relation avec d'autres pratiques culturelles, comme le cinéma ou la lecture. Les jeux n'y sont pas analysés au-delà de critères évaluatifs minimaux (« les graphismes sont magnifiques » ou « la bande-son est entraînante »). Il n'y a pas de construction de la culture vidéoludique en dehors d'elle-même et de la remémoration de l'expérience de la joueuse. Le passage du discours célébratif du magazine au livre n'a d'autre valeur ajoutée que celle de l'entretien de la mémoire d'une époque et ne rend pas le capital ludique valorisable en dehors de l'espace culturel vidéoludique. C'est un capital à usage interne, difficilement monnayable en dehors du champ.

3. UNE FORME COMMUNE

Certains livres de journalistes spécialisés (*Sur les traces de Miyamoto*, Audureau, 2014; *La Légende Dragon Quest*, Andreyev, 2017...) choisissent de dépasser cette dimension commémorative en proposant une enquête journalistique sur une franchise de jeux vidéo et son créateur. Lorsque des auteures optent pour l'emploi de techniques journalistiques, on peut remarquer une régularité formelle dans la plupart des ouvrages qui en découlent : ils se composent uniquement de texte, ne comportent pratiquement pas d'illustrations en dehors de celle de la couverture. Si ce choix esthétique peut s'expliquer par une volonté d'affirmer l'importance du texte et le travail réalisé pour recouper toutes les informations qui le composent, d'éviter de lui faire de l'ombre avec une mise en page chargée, l'épure s'explique parfois avant tout par des contraintes juridiques :

[Avant la publication de *L'Histoire de Mario vol. 1*,] j'étais déjà en contact avec Pix'n Love. Après il n'y a eu aucune commande de leur part. C'est moi qui avais envie de retravailler avec le maquettiste de *Jeux Vidéo Magazine*, qui est un pote, et j'avais une idée de collection : des « Monsieur-Madame » du jeu vidéo. Un format un peu entre « Qui est-ce ? » et « Monsieur-Madame ». Le but était de raconter l'histoire d'un personnage un peu iconique, de manière extrêmement visuelle en jouant sur la maquette. [...] Là où j'ai été assez naïf c'est que chaque éditeur a ses droits sur son personnage et que tous ne réagissaient pas de la même façon. On avait commencé avec deux numéros zéro qui étaient Mario et Sonic. Ce qui est assez amusant, c'est que les deux éditeurs ont réagi de manière radicalement inverse : Sonic, Sega a voulu en faire un livre officiel, ce qu'il est devenu. [...] Un beau livre, avec des interviews officiels exclusives, des trucs comme ça. Et à l'inverse, Nintendo a refusé catégoriquement. Alors, je ne sais plus s'ils ont

8. C'est-à-dire qu'elles ne font pas système et ne permettent pas de donner un sens général ou un plan d'ensemble à leur accumulation.

menacé de procès mais en tout cas ils ont fait savoir [qu'il était] « hors de question d'utiliser Mario », ce qui fait qu'il y a toute une version non-publiée qui existe, qui était purement visuelle. Du coup, il a fallu faire marche arrière et je me suis dit « il y a un truc qu'ils ne peuvent pas nous interdire de faire, c'est un bouquin en noir et blanc, qui ne soit pas illustré ou très très peu et qui relève d'un vrai travail de recherche ». (Entretien avec William Audureau, auteur de *L'Histoire de Mario vol. 1* et *Sur les traces de Miyamoto*, le 19 janvier 2018).

Loin de ce que l'on appelle communément « beaux-livres⁹ », ces ouvrages édités par Pix'n Love et Third Editions (maison d'édition elle-même créée par des anciens de Pix'n Love), signés par des journalistes, semblent miser sur un capital ludique de nature différente de ceux cherchant à convoquer la nostalgie par l'imagerie. De quel ordre est-ce capital et quelles réappropriations les joueuses-lectrices peuvent-elles en faire ? La suite de cet article analyse brièvement cinq ouvrages sur le jeu vidéo signés par des journalistes spécialisés : *L'Histoire de Mario vol.1* et *Sur les traces de Miyamoto* par William Audureau, *L'Œuvre étrange de Yoko Taro* de Nicolas Turcev, *La Légende Dragon Quest* par Daniel Andreyev et *L'Histoire de Zelda vol.1* par Oscar Lemaire. Ces ouvrages ont été sélectionnés parce qu'ils ont tous été réalisés par des auteurs qui exercent en parallèle une activité de journaliste spécialisé dans le domaine relativement restreint de la presse francophone du jeu vidéo¹⁰. Nous souhaitons, dans un premier temps, observer ce qui les rapprochait en termes d'approche du médium et de conception du travail journalistique qui y est lié. Ces œuvres ont en effet en commun d'avoir fait appel à des méthodes journalistiques pour révéler des informations, autrefois inconnues du grand public ou non-communicuées, à propos de la création des jeux vidéo sur lesquels elles se penchent. Dans un second temps, des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1999) d'une durée d'approximativement une heure ont été réalisés avec leurs auteurs entre septembre 2017 et février 2018. Ils vont nous permettre de confronter la posture de ces journalistes, la vision qu'ils communiquent de leur travail, à leurs livres et au capital ludique qu'ils véhiculent.

-
9. Dans l'édition d'art, le beau livre est un livre de grand format, avec de nombreuses illustrations généralement en couleur et imprimé avec soin sur du papier de qualité. Il s'inscrit ainsi dans le paradigme des objets de luxe.
 10. Certains ouvrages francophones sur le jeu vidéo réalisés par des journalistes n'ont pas été retenus pour la constitution de ce corpus parce que leurs auteures n'exerçaient plus d'activité de journaliste professionnelle au moment de la publication (c'est par exemple le cas de *Zelda. Chronique d'une saga légendaire - Volume 2 : Breath of the Wild* de Valérie Précigout, ex-journaliste à *Jeuxvideo.com* ou *Diablo. Génèse et rédemption d'un titan* de Benoit Reinier, ex-Gamekult). Mentionnons aussi *Halo, le space opera selon Bungie* de Loïc Ralet, actuellement journaliste à *Jeuxvideo.com*, que les contraintes de temps liées à la publication de cet article ne nous ont pas permis d'analyser.

4. UN TRAVAIL DE JOURNALISTE

Au-delà de la forme plus sobre des ouvrages étudiés, il semble avant tout nécessaire d'exposer les éléments justifiant leur qualification de « travail journalistique ». En termes de sources, ces auteurs utilisent majoritairement des documents publics, glanés en bibliothèque ou sur le net, et travaillent seuls, sans le concours des éditeurs des jeux concernés — tous japonais¹¹ et d'envergure colossale, en l'occurrence, ce qui complexifie la prise de contact. Il s'agit alors, dans un premier temps, de rassembler toutes les publications, officielles ou non, dans lesquelles les créateurs étudiés se sont exprimés. Nicolas Turcev compare ce pan du travail à la posture du journaliste documentariste, plongé dans l'archivage de sources existantes :

C'est un travail d'archiviste, en fait. Tu te plonges dedans, c'est comme le journaliste documentariste qui va s'isoler pendant cinq mois dans les tréfonds de l'INA pour aller chercher ses matériaux, là c'est un peu pareil, peut-être pas avec la même intensité mais voilà, tu farfouilles les magazines, tu farfouilles le Net, tu recenses tout ce qui a pu s'écrire au sujet du bonhomme, tout ce qu'il a pu dire [...]. (Entretien avec Nicolas Turcev, auteur de *L'Œuvre étrange de Yoko Taro*, le 5 décembre 2017).

L'intégralité des auteurs interrogés ne se limitent pas à cette consultation d'archives (guides officiels, magazines spécialisés, interviews d'époque...). Ces dernières sont convoquées en premier lieu, pour « reconstituer le puzzle » du processus de création et de développement dans les grandes lignes. Dans un second temps, des entretiens spécifiques avec des personnes ayant travaillé sur les jeux originaux — ou qui ont fréquentés de près de telles personnes — permettent de recouper les informations existantes et, surtout, d'éclaircir des zones d'ombre :

Je vois vraiment cela comme un puzzle : j'essaie de retrouver les différentes citations à droite et à gauche pour reconstituer l'histoire, mais il subsiste toujours des trous. Et faire cette interview finale, c'est justement tenter de compléter ces trous. [La documentation existante m'apparaît comme] des indices de « comment le jeu a été fait ». Dans une interview, [le créateur] va pouvoir évoquer un sujet. Dans une autre interview, il va pouvoir évoquer un sujet similaire mais en ne racontant pas exactement le même moment. Du coup, il y a cette vision d'un puzzle où on essaye de retracer le cheminement du développement, ou comment

11. En fonction des connaissances en japonais des journalistes, ces derniers font appel ou non à des intermédiaires. Par exemple, Daniel Andreyev le parle couramment — et a pu en conséquence accéder à des documents en langue originale et mener lui-même ses interviews — tandis que Nicolas Turcev a dû s'entourer d'un traducteur, ce qui lui a ajouté des contraintes : « On n'a pas pu parler à tout [le] staff [de Yoko Taro] parce qu'il y a un budget limité sur le côté traduction, parce qu'évidemment il faut payer le traducteur » (Entretien avec Nicolas Turcev, le 5 décembre 2017).

les réflexions qui ont façonné le jeu en lui-même sont arrivées. (Entretien avec Oscar Lemaire, auteur de *L'Histoire de Zelda vol. 1*, 29 septembre 2017).

On voit ici apparaître une spécificité du secteur vidéoludique : un secret de l'industrie particulièrement marqué. Lorsqu'il s'agit d'enquêter sur la conception d'œuvres réalisées sous la coupole d'éditeurs majeurs, obtenir des informations confidentielles demande un carnet d'adresses bien fourni et la garantie de l'anonymat des sources. Ces impératifs, en termes de capital social, expliquent que les maisons d'édition — qui sont régulièrement initiatrices du projet d'ouvrage, à l'exception notable de ceux de William Audureau¹² — proposent ces travaux à des journalistes installés depuis plusieurs années dans le milieu.

[Je n'ai pas réalisé, pour l'ouvrage, d'entretiens à découvert avec les équipes de développement de *Dragon Quest* mais] alors après y'a les trucs avec mes sources confidentielles, [...] et tout ça, ben eux évidemment il y a eu des formes d'interviews d'eux mais elles sont complètement informelles et elles n'apparaissent pas en tant que telles, quoi. Je ne vais pas nommer « selon une source bidule ». [La protection des sources est importante] surtout quand elle concerne des gens qui travaillent au centre de la société ou qui sont liés d'une manière ou d'une autre à la société et qui ne veulent surtout pas avoir leur nom cité et je le respecte totalement. (Entretien avec Daniel Andreyev, auteur de *La Légende Dragon Quest*, le 21 décembre 2017).

[...] Il est quasiment impossible d'obtenir un entretien avec *Nintendo* sur un sujet autre qu'un sujet d'actualité. Par exemple, je sais qu'Eiji Aonuma a fait beaucoup d'interviews ces derniers mois pour la promotion de *Breath of the Wild*. Et lorsque l'on fait une interview avec Eiji Aonuma, il est presque impossible de poser une question sur un ancien *Zelda* sauf lorsqu'il s'agit d'un journaliste que l'on retrouve dans les petits papiers, comme *Game Informer*. Et encore, cela va être relégué à des petites questions annexes et les services de Relations Presse vont insister pour que l'essentiel de l'interview tourne autour du jeu récent. [...] J'ai essayé d'obtenir des interviews lorsqu'Aonuma est passé à Paris et à la *Japan Expo* en janvier/février. Je n'ai pas pu : on m'a expliqué qu'à partir du moment où *Nintendo* savait que j'écrivais un livre sur *The Legend of Zelda*, j'étais alors vu d'un mauvais œil car la firme n'aime pas qu'on écrive des livres sur leurs jeux. Du coup, je ne pense pas que je sois mis sur « liste noire », mais ça n'aide pas à décrocher une interview [...] Il y a donc cette difficulté-là, qui n'est certes pas spécifique à *Nintendo*, mais ces derniers sont les pires là-dessus. (Entretien avec Oscar Lemaire).

12. *L'Histoire de Mario vol.1* et *Sur les Traces de Miyamoto* viennent d'une initiative personnelle de William Audureau, qui a proposé les projets à Pix'n Love : « Je pense que la quasi-totalité des bouquins que j'ai écrits viennent d'initiatives de ma part. J'ai à titre personnel beaucoup de mal à me motiver à travailler sur les commandes. Surtout quand c'est un bouquin, c'est-à-dire quelque chose que tu ne fais normalement pas sur ton temps de travail, mais sur ton temps personnel [...] » (Entretien avec William Audureau du 7 février 2018).

Ces auteurs ont en commun une approche plus distanciée, en termes de sources consultées, de démarche et de rapport à l'actualité, que celle qui guide un ouvrage officiel, pour lequel la documentation est fournie clé en main par le commanditaire. Travailler en solitaire impose au journaliste de s'accommoder de certaines contraintes, qui vont restreindre et orienter sa manière de construire une narration :

[...] Il est possible d'aller faire un reportage dans les lieux où Miyamoto a grandi mais rentrer dans les locaux de Nintendo, ça ce n'est pas possible. Donc très clairement, arrivé face aux 3/5ème du livre, il y a des moments où je ne peux plus user du récit de voyage pour raconter cette histoire puisque je n'ai plus accès physiquement aux lieux qui m'intéressent. Donc tout le travail d'immersion que j'ai fait depuis des années, je suis obligé d'aller le chercher ailleurs. Dans des films d'époques, dans des interviews d'époque... Et m'accrocher d'une certaine manière à des espèces de points de détail. (Entretien avec William Audureau).

Le capital journalistique¹³ de nos enquêtés les incite à recouper les informations que procure le discours d'escorte des éditeurs, à investiguer au-delà des circuits de communication grand public, à se rendre sur le terrain pour visiter les lieux emblématiques liés à certains développements. Si William Audureau décrit sa démarche comme à cheval entre le journalisme et la recherche universitaire, Oscar Lemaire, Daniel Andreyev et Nicolas Turcev considèrent fermement qu'ils adoptent des postures de journalistes, même si ce dernier concède que la frontière avec celle de « fan » reste mince :

De toute façon, les gens se doutent bien que c'est quelqu'un qui est fan de Yoko Taro qui fait un ouvrage dessus. Donc ça ne me gêne pas [si on me dit que c'est un ouvrage de fan], je le suis. Factuellement, c'est vrai. Mais voilà, on peut être fan et journaliste. Je vais prendre un exemple caricatural mais on peut être fan de Sarkozy et journaliste. En général, tu vas te retrouver au *Figaro*. Mais ça se recoupe. [...] Ça n'empêche absolument pas [d'être un bon journaliste]. (Entretien avec Nicolas Turcev).

5. UN CRI DU CŒUR DE JOUEUSES

Plutôt que de se substituer aux jeux vidéo, d'en guider sa découverte, les ouvrages étudiés cherchent à offrir une lecture complémentaire, davantage ancrée dans le monde « réel » : comment expliquer le contenu et la forme des logiciels

13. Le « capital journalistique » désigne une culture professionnelle supposément partagée, une idéologie professionnelle (*occupational ideology* dans la littérature académique anglophone) : « les membres du champ journalistique partagent “un système de présuppositions inhérentes aux membres d'un champ” » (Bourdieu, 1998 : 37). Ces présuppositions partagées — incluant les normes professionnelles partagées et les approches partagées à la transmission de la vérité — constituent le capital culturel du champ journalistique » (Hellmueller, Vos et Poeper 2013 : 288).

étudiés au prisme de choix humains, de contraintes structurelles? Par quels processus ces œuvres marquent-elles durablement les joueuses?

Je raconte quelque chose sur le jeu et je ne raconte pas *le jeu*, en fait. Pas toujours, en tout cas. Je sais que beaucoup de bouquins de jeu vidéo font ça, c'est-à-dire que mon livre n'est pas un almanach; il y a un personnage qui s'appelle Torneko, qui est commerçant : je ne suis pas là pour faire son profil psychologique. Je fais pas de choses, dans mon bouquin, que le joueur peut trouver lui-même. C'est-à-dire qu'il y aura toujours un intérêt à retourner au jeu, je ne suis pas là pour lui raconter l'histoire, pour lui raconter les twists... Je suis là pour lui dire pourquoi le jeu est important. Et d'ailleurs, c'est là mon intérêt primordial : je ne sais pas si les gens sont intéressés par *Dragon Quest*, donc il faut que je leur explique pourquoi c'est intéressant. (Entretien avec Daniel Andreyev).

À plusieurs reprises, Daniel Andreyev s'exprime à la première personne du singulier et manifeste ainsi son amour pour la série qu'il dépeint. Dans le cadre de la préparation des ouvrages, leurs auteurs ont rejoué aux jeux sur lesquels ils se penchent. Le travail de journaliste se nourrit ici de capital ludique : certains axes d'enquête peuvent naître d'une pratique de joueur. Par ricochets, les informations collectées sur un titre modifient potentiellement la réception ou l'approche qu'en feront leurs destinataires.

À bien des égards, *Adventure of Link* s'apparente à un RPG dans l'esprit de *Dragon Quest*. La carte du monde extérieur se fonde sur un modèle similaire : nous accédons à des villes de la taille du personnage en s'y positionnant, les combats sont aléatoires (même s'il est possible de les éviter, une idée avant-gardiste), et un système de points d'expérience autorise une montée en niveau qui augmente des statistiques (défense, attaque, magie). Tadashi Sugiyama présente ce dernier apport comme une astuce pour accroître la durée de vie et inciter à *grinder*, c'est-à-dire à vaincre volontairement des adversaires à la chaîne afin de devenir plus puissant. (Lemaire, 2017 : 73).

Dans ce passage, Oscar Lemaire articule également son travail de journaliste avec du capital ludique en identifiant des liens de parenté entre un jeu *Zelda* et des éléments qu'il identifie comme faisant partie des codes du jeu de rôle (RPG) en général. Le journaliste replace l'objet dans le contexte ludique de l'époque et épingle les mécanismes qu'il reprend d'autres titres, ou les aspects sur lesquels le jeu innove. Par ailleurs, il met en rapport des éléments intrinsèques au *game*, au jeu en lui-même — en l'occurrence, la difficulté — et les tactiques des développeurs pour orienter le *play*, le comportement du joueur. Loin de l'admiration de l'objet, ce type d'anecdotes livre à la joueuse des clés de compréhension d'un jeu qui vont au-delà des signifiants ludiques. Ici, le ressenti d'une difficulté élevée est expliqué comme un choix délibéré des développeurs, de surcroît représentatif d'une époque¹⁴. La sélection des informations présentes dans l'ouvrage, ou même leur

14. En p. 86-87, Oscar Lemaire cite le réalisateur d'*Adventure of Link* : « Les jeux d'alors n'avaient

hiérarchie, ne s'opère pas *ex nihilo* : le journaliste a rejoué aux jeux et explique également leurs particularités depuis son point de vue de joueur. La manifestation de ce capital ludique permet aux lectrices-joueuses de reconnaître leurs pratiques dans ces pages, évocatrices de souvenirs, tandis que le capital journalistique confère une valeur ajoutée au livre, garant de la légitimité de l'auteur et tributaire de sa faculté à proposer ce que la joueuse ne pourrait pas « trouver par elle-même », comme l'explique plus haut Daniel Andreyev.

Je publie en livre, en général, si et seulement si j'ai l'impression qu'il apporte des informations nouvelles. [...] C'est le moment où on sait qu'on ne s'adresse pas uniquement à des lecteurs estivaux, ceux qui vont lire des bouquins sur un transat, au bord de la piscine et qui veulent juste passer un bon moment, mais aussi à des confrères, comme Florent Gorges, qui était celui qui me relisait et qui a mis le niveau assez haut en termes de publication d'informations historiques inédites sur le jeu vidéo. (Entretien avec William Audureau du 7 février 2018).

Ces ouvrages s'adressent avant tout aux lectrices-joueuses désireuses d'aller plus loin que les informations que leur livre quotidiennement la presse spécialisée ; par exemple de saisir, grâce à des portraits journalistiques, comment le contenu des jeux étudiés fait écho, de manière plus ou moins évidente, à la personnalité de leurs créateurs :

Porté par les rythmes du Tennessee, [Shigeru Miyamoto, le créateur de *The Legend of Zelda*] arpente ainsi la nostalgie américaine des grands espaces, des champs de maïs et des feux de camp. Autant de moments d'apesanteur dont *The Legend of Zelda — Ocarina of Time* et *Twilight Princess* porteront la trace. Link s'y fera le plus texan des elfes, garçon vacher solitaire lancé à travers les plaines d'Hyrule sur fond d'harmonica. Au milieu de celle-ci, dans *Ocarina of Time*, Malon la fermière aux cheveux d'or fredonnera une douce et lointaine mélodie, hommage à une des plus belles voix de *cow-girl* des années 70. « J'ai toujours été fan de country et de gens comme Emmylou Harris, j'ai donc insisté pour qu'il y ait une chanteuse dans le jeu », admettra-t-il. (Audureau, 2014 : 79).

À l'exception de Shigeru Miyamoto, les conceptrices de jeux vidéo n'ont, avant la dernière décennie, pas connu la renommée, leur nom n'étant la plupart du temps pas associé à leur production (il est très récent que les joueuses connaissent les studios, voire pour quelques stars, les auteures des jeux qu'ils apprécient) (Dozo et Krywicki, 2018). Ainsi, les journalistes, profitant du recul induit par leur capital journalistique et les années écoulées¹⁵, peuvent mettre en lumière des informations

pas beaucoup de contenu, donc pour faire en sorte qu'ils soient pratiqués le plus longtemps possible, nous considérons que nous ne pouvions pas les rendre facile à finir ».

15. « Il s'agissait un petit peu de m'expliquer, adulte, mes icônes d'enfant et d'essayer de remettre en contexte toutes les logiques industrielles, médiatiques, culturelles, économiques, qui ont fait que j'ai grandi avec ces deux figures-là et pas avec d'autres » (Entretien avec William Audureau du 7 février 2018).

sur le processus créatif de ces conceptrices, sur des secrets de fabrication qui étaient cachés jusqu'alors, parfois moins pour cause de confidentialité industrielle que de tradition professionnelle. Cette velléité à dévoiler des données inédites fait écho à l'idéologie professionnelle (« *occupational ideology* ») des journalistes généralistes pratiquant l'enquête, telle que dépeinte dans la littérature académique (Guba, 1981 ; Spark, 1999 : 6 ; Marchietti, 2000 : 39 ; Desjardin, 2005 : 278 ; Hunter, 2008 : 7). Au-delà de la simple évocation nostalgique, ces retours sur le passé de franchises permettent aussi aux auteures d'expliquer, par une perspective nouvelle permise par l'investigation, certains échecs commerciaux ou créatifs. Ils offrent ainsi à leurs lectrices du capital ludique intellectualisant sous la forme de connaissances sur le jeu vidéo, bien loin de chercher à livrer un capital ludique psychomoteur qui expliquerait comment « bien jouer » aux œuvres (à l'instar d'une « soluce » ou d'un guide stratégique).

6. UNE POSTURE DE PRESCRIPTEUR

Enfin, ces ouvrages comportent des évaluations des œuvres sur lesquelles ils se penchent. Les auteurs formulent¹⁶, à destination des lectrices, leurs préférences de joueurs confirmés, fondées sur l'expertise que bâtit leur capital ludique. Pour le public friand de (re)découvrir les œuvres décortiquées, ce propos critique fournit des conseils : vers quel jeu se tourner ? Avec quel état d'esprit, quelles connaissances préalables l'aborder ?

[...] C'est un autre registre encore du travail journalistique qui est celui de critique, qui me semble assez à part et en même temps qui permet de donner sens. C'est là où le journaliste, je pense, formule sa vision du monde à travers le décortilage des œuvres. C'est là où le journaliste a un rôle plus prescripteur [...] Et c'est tout à fait intéressant parce que c'est là où tu peux « te lâcher », bon évidemment il faut que ce soit argumenté, que ce soit carré et ancré dans les faits, mais c'est là où tu peux présenter un travail original. C'est très créatif, en fait, comme partie. Au sens vraiment, limite artistique, du terme. (Entretien avec Nicolas Turcev).

C'est le meilleur prologue d'un *Dragon Quest* depuis des lustres. Nous sommes donc loin des chapitres précédents ; là où *DQVII* jouait la décompression absolue avec trois heures de balade sans un seul combat, là où *Dragon Quest VIII* annonçait une course-poursuite à la vitesse d'une charrue. Dans *DQXI*, chaque compagnon a droit à son propre arc narratif où se tissent les liens avec le héros. [...] Incroyable mais vrai, les personnages d'un *Dragon Quest* sont à nouveau réellement mémorables. (Andreyev, 2017 : 139 – 140).

16. Indirectement, la plupart du temps. Nicolas Turcev est le seul, en entretien, à revendiquer cette volonté prescriptive.

Ces passages érigent leurs signataires en spécialistes d'une série de jeux vidéo. Outre un relatif capital économique — les journalistes reçoivent un « à-valoir »¹⁷, c'est-à-dire une avance sur les droits d'auteur nécessairement acquise et non remboursable — leurs ouvrages leur confèrent un capital symbolique significatif : ces auteurs sont positionnés, par cette publication comme des figures de référence ensuite invitées à des événements ou citées par des confrères¹⁸.

7. POUR UNE SUBDIVISION DU CAPITAL LUDIQUE

Cet inventaire des différentes formes de capitaux que transmettent les journalistes spécialisés en jeu vidéo par l'intermédiaire de leurs ouvrages a mis en évidence un aspect protéiforme du capital ludique qui nous semble problématique. La nature hétérogène de ce dernier, couplée à la vaste réappropriation possible par les lectrices des informations transmises dans le corpus observé, semblent imposer une segmentation épistémologique. Nous proposons donc de considérer qu'il existe plusieurs types de composantes du capital ludique, au-delà même de la division entre pratique (capital psychomoteur) et discours (capital intellectualisant). Ce dernier peut être raffiné en fonction du rapport au jeu de la journaliste. On peut ainsi pointer :

- **Le capital ludique psychomoteur.** Ce sont les capacités d'exécution « techniques » d'un agent ; sa faculté à « bien jouer » selon les règles établies par le *game*. Il peut concerner un jeu en particulier ou la maîtrise de périphériques (manette, clavier, accessoire...). Dans les conversations populaires autour du jeu vidéo, il est communément appelé « *skill* ».
- **Le capital ludique encyclopédique.** Ce sont les connaissances théoriques qu'un individu développe sur l'industrie du jeu vidéo en général, aussi bien à propos des œuvres et de leurs créatrices (l'équipe de développement, l'historique de l'apparition d'un genre de jeu donné...), que des machines.
- **Le capital ludique spécifique.** Ce sont les connaissances qu'une personne accumule à propos d'un jeu en particulier, qui peuvent être internes (par

17. Du moins, nous en sommes certains pour ce qui est des auteurs travaillant pour Pix'n Love. Des entretiens complémentaires avec des actrices du milieu nous mènent à penser que cette méthode de rémunération serait généralisée à l'ensemble des maisons d'édition productrices d'ouvrages spécialisés en jeu vidéo.

18. À ce titre, mentionnons la démarche particulière de William Audureau et Oscar Lemaire qui précisent systématiquement la référence complète des propos qu'ils relatent : « [...] j'ai envie de dire que c'est un partage qui s'adresse aux confrères. Je pense que, pour prendre l'exemple du livre sur *Zelda*, toutes les notes de bas de page qui, à chaque fois, indiquent les sources des citations, le lecteur lambda s'en fout un peu : il voit que c'est là, il voit que ça existe et donc ça prouve un peu la véracité des propos rapportés. Mais la vraie utilité de ces notes de bas de page, c'est pour les autres journalistes » (Entretien avec Oscar Lemaire).

exemple, connaître un niveau par cœur) ou externes — notamment lorsque des joueuses discutent d'un jeu en dehors de leurs sessions dans l'optique de maîtriser son *metagame*¹⁹ (Mauger, 2011 : 5).

Si la polémique autour de Dean Takahashi illustre que le capital ludique psychomoteur incarne un enjeu indissociable, pour une partie du public, du rôle de journaliste spécialisée, seules les formes encyclopédique et spécifique sont transmissibles directement à un lectorat. Des travaux complémentaires permettraient d'enrichir cette subdivision, d'interroger la manière dont s'articulent ces capitaux en fonction des postures des énonciatrices : vidéastes, joueuses professionnelles, biographes officielles, etc. L'observation minutieuse de ces capitaux constitue une clé de lecture des dynamiques de circulation des idéologies professionnelles des actrices de l'industrie du jeu vidéo et des journalistes vers les joueuses²⁰.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles journalistiques

ANDREYEV, D., *La Légende Dragon Quest*, Toulouse, Third Editions, 2017.

AUDUREAU, W., *L'Histoire de Mario vol.1*, Houdan, Pix'n Love Editions, 2011.

—, *Sur les traces de Miyamoto*, Houdan, Pix'n Love Editions, 2014.

AUDUREAU, W. & LAMY C., « L'étrange humiliation publique d'un journaliste américain spécialisé dans le jeu vidéo », *Lemonde.fr*, [en ligne] <https://www.lemonde.fr>, 4 septembre 2017.

AUDUREAU, W., Tweet du 9 novembre 2018, « Hello Twitter. C'est pour un sondage. C'est quoi ton niveau de jeu vidéo préféré *ever*? (Peut également être un circuit, un chapitre, une séquence, une région ou une quête d'un open world, voire un boss dans les jeux où ceux-ci sont presque des niveaux en soi) » [en ligne] <https://twitter.com>.

CHIEZE, J., *AHL – Tu le crois ça? AHL se raconte à Julien Chièze*, Houdan, Pix'n Love Editions, 2013.

19. Le *metagame* désigne les « façons de jouer plus plébiscitées que d'autres, en évolution plus ou moins rapide, dans un temps et un contexte donnés » (Altenbach Berthod, 2017). Si le *metagame* est ancré dans les règles internes du *game*, les tendances stratégiques qui découlent de l'analyse de ces règles par les joueurs circulent et sont discutées de manière externe (par exemple, via des forums de discussion).

20. Bien entendu, nous n'entendons pas par là que la relation entre journalistes et joueuses serait unidirectionnelle : les réseaux sociaux incitent régulièrement ce public à interagir avec les premiers. Certaines journalistes utilisent d'ailleurs ce canal de communication pour recueillir volontairement des paroles de joueuses qui peuvent ensuite constituer de la matière première pour un article. Voir l'exemple de William Audureau, Tweet du 9 novembre 2018, « Hello Twitter. C'est pour un sondage. C'est quoi ton niveau de jeu vidéo préféré *ever*? (Peut également être un circuit, un chapitre, une séquence, une région ou une quête d'un open world, voire un boss dans les jeux où ceux-ci sont presque des niveaux en soi) » [en ligne] <https://twitter.com>.

- DEMOLY, J.-M., *L'Âge d'or du jeu vidéo & de la presse spécialisée*, Montmorency, Geeks-Line, 2018.
- GAREL, A., « Édito », dans *Canard PC*, n°367, [en ligne] <https://web.archive.org>, octobre 2017.
- ICHBAH, D., *La Saga des Jeux Vidéo*, Houdan, Pix'n Love Editions, 2012.
- LACOMBE, M. & KIEFER, P., *Nos jeux vidéo 70-90*, Hors Collection, 2011.
- LACOMBE, M., *Nos jeux vidéo 90-2000*, Hors Collection, 2014.
- LEMAIRE, O., *L'Histoire de Zelda vol. 1*, Houdan, Pix'n Love Editions, 2017.
- PISSAVY, S., *Jeuxvideo.com : Une odyssée interactive*, Houdan, Pix'n love editions, 2013.
- TURCEV, N., *L'Œuvre étrange de Yoko Taro*, Toulouse, Third Editions, 2018.

Sources scientifiques

- ALTENBACH BERTHOD, R., « La metagame dans les jeux vidéo compétitifs » [poster], Colloque « Penser (avec) la culture vidéoludique », Université de Lausanne, 6 octobre 2017.
- BOURDIEU, P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1979.
- , *On Television*, New York, New Press, 1998.
- CONSALVO, M., *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*, Cambridge, MIT Press, 2007.
- DESJARDIN, L., « Journalisme justicier : essai de typologie », dans *Les Cahiers du journalisme*, n° 14, 2005, p. 278-289.
- DOVEY, J. & KENNEDY, H., "From margin to center biographies of technicity and the construction of hegemonic games culture", dans *The player's realm: Studies on the culture of video games and gaming*, sous la direction de P. Williams & J. Smith, Jefferson, McFarland and Company, 2007.
- DOZO, B.-O. & KRYWICKI, B., « La presse vidéoludique », dans *Manuel d'analyse de la presse magazine*, Paris, Armand Colin, 2018, p. 213-227.
- GUBA, E., "Investigative Journalism", dans *New Techniques for Evaluation*, Beverly Hills/London, Sage Publications, 1981, p. 167-264.
- HELLMUELLER, L., VOS T.P. et POEPER M.A., "Shifting journalistic capital?", dans *Journalism Studies*, vol. 14-3, 2013, p. 287-304.
- HUNTER, M. (dir.), *L'Enquête par hypothèse : manuel du journaliste d'investigation*, auto-édition, 2008.
- KAUFMANN, J.-C., *L'Entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 1999.
- KIRKPATRICK, G., *The Formation of Gaming Culture – UK Gaming Magazines, 1981-1995*, London, Palgrave, 2015.
- KRICHANE, S., *La Caméra imaginaire. Jeux vidéo et modes de visualisation*, Chêne-Bourg, Georg, 2018.

- LEFEBVRE, I., “Creating with (Un) Limited Possibilities: Normative interfaces and Discourses in Super Mario Maker”, dans *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, Vol. 10, 2017, n° 16.
- LEJEUNE, C., *Manuel d'analyse qualitative – Analyser sans compter ni classer*, Bruxelles, De Boeck, 2014.
- MARCHIETTI, D., « Les révélations du journalisme d'investigation », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 131-132, 2000, p. 30-40.
- MAUGER, V., « Du métajeu au métadesign : concevoir par-delà les règles », dans *La Ruse. Entre la règle et la triche*, sous la direction de Charles Perraton et Maude Bonenfant, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.
- NIEBORG, D. & SIHVONEN, T., “The New Gatekeepers: The occupational ideology of game journalism”, dans *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of DiGRA 2009*, 2009.
- SHAW, A., “What is Video Game Culture? Cultural Studies and Game Studies”, dans *Games and Culture*, vol. 5, n° 4, 2010, p. 403-424.
- SPARK, D., *Investigative reporting – A study in technique*, Waltham, Focal Press, 1999.
- SUOMINEN, J., “Game Reviews as Tools in the Construction of Game Historical Awareness in Finland, 1984-2010: Case MikroBitti Magazine”, dans *Think Design Play. Proceedings of DiGRA 2011*, 2011.
- TRICLOT, M., *Philosophie des jeux vidéo*, Paris, La Découverte, 2011.
- TINY, H. & SOTAMAA, O., “Assembling a game development scene? Uncovering Finland's largest demo party”, dans *Game*, vol. 3, 2014, p. 109-119.
- WALSH, C. & APPERLEY, T., “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, 2008.
- WILLIAMS, D., YEE, N. & CAPLAN, S., “Who plays, how much, and why? Debunking the stereotypical gamer profile”, dans *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 13, 2008, p. 993-1018.

Entre dénonciation et éloge de la « Nintendomanie » :

Le traitement des jeux vidéo dans la presse généraliste romande durant les années 1990

Andy MAÎTRE
Le Nouvelliste

1. INTRODUCTION

Cet article propose d'analyser les discours publics sur les jeux vidéo que l'on retrouve dans la presse généraliste de Suisse romande. La période étudiée s'étend de la sortie en Suisse de la console de jeu Nintendo Entertainment System (NES) en 1988 au dénommé « massacre de Littleton » aux États-Unis en 1999 qui, selon Olivier Mauco, « marque un tournant décisif dans le traitement médiatique des jeux vidéo » (Mauco, 2008 : 20). Nous proposons de documenter, au travers d'un regard historique, la place du jeu vidéo dans l'environnement médiatique. Comment les jeux vidéo et les joueuses sont-ils décrits par les journalistes ? Quelles sont les différentes représentations du jeu vidéo dans les médias ? Après avoir présenté quelques éléments contextuels sur l'engouement pour les jeux vidéo en Suisse au début de la période étudiée, nous nous intéresserons à l'évolution de leur place dans les quotidiens romands, puis analyserons les représentations ambiguës des jeux vidéo dans la presse écrite généraliste de Suisse romande.

2. SOURCES ET MÉTHODE

Les sources de notre recherche sont tirées des archives en ligne de huit quotidiens généralistes¹ et deux hebdomadaires² de Suisse romande. À l'aide des moteurs de recherche proposés par ces diverses archives, nous avons comptabilisé les occurrences contenant les mots clés « jeu vidéo », « jeu électronique » et « jeu informatique » au singulier et pluriel, du 1 janvier 1988 au 31 décembre 1999, et ce

-
1. 24 Heures, *L'Impartial*, *Journal de Genève* et *Gazette de Lausanne*, *La Liberté*, *Le Matin*, *Le Nouveau Quotidien*, *Le Nouvelliste*, *L'Express*.
 2. *L'Hebdo*, *L'Illustré*.

dans l'ensemble des journaux étudiés. Selon les moteurs, nous avons utilisé les outils « mot ou phrase exacte », l'opérateur booléen « + » et les guillemets pour faire en sorte que les deux termes, par exemple *jeux* et *vidéo*, se retrouvent ensemble dans les contenus des journaux. 5 882 occurrences ont ainsi été comptabilisées sur la période étudiée. Ce total prend évidemment en compte non seulement des articles, mais aussi des contenus variés tels que des programmes télévisés, des publicités et des petites annonces. À noter que des possibilités de doublon existent selon les journaux, par exemple en raison de la fusion des salles de rédaction de *L'Express* et de *L'Impartial* en 1996.

En parcourant systématiquement l'ensemble des occurrences étudiées, nous avons procédé à une sélection en gardant les articles de fond et d'autres sources, mais en ne prenant pas en compte ni les articles traitant de la dimension économique des jeux vidéo (notamment des papiers sur la dénommée « guerre des consoles »), ni les articles documentant un produit particulier (sorties et/ou tests de consoles ou de jeux). Une fois ces critères appliqués, le corpus se compose ainsi de 79 articles, dont 47 articles de fond dédiés exclusivement aux jeux vidéo. Nous avons alors procédé à une analyse qualitative complétée par un décompte du nombre d'occurrences du terme par année, de façon similaire à ce qu'a entrepris Dmitri Williams (2003 : 528) dans son analyse de l'évolution de la réception des jeux vidéo dans la presse généraliste américaine de 1970 à 2000 à partir de trois magazines. Williams classe ces occurrences dans ce qu'il nomme des « *frames* », des catégories qui comprennent notamment la vision utopique (positive) et dystopique (négative) des jeux vidéo, un classement repris par cette recherche.

3. L'ENGOUEMENT EN SUISSE POUR LES JEUX VIDÉO DURANT LES ANNÉES 1990

En 1984, dans le contexte de crash de l'industrie du jeu vidéo, *L'Illustré* annonce que « le temps du *videogame*, de la console savante pour jouer avec un téléviseur, est révolu » (Hutter, 1984 : 98-99) au profit des ordinateurs domestiques. Deux années plus tard, une dépêche de l'Agence télégraphique suisse sur le marché des jouets affirme que « la mode des jeux vidéo appartient déjà au passé » (*Journal de Genève*, 1986 : 11). Ces commentaires précèdent le grand engouement que vont connaître les consoles dites « de salon » de Nintendo et Sega.

L'exemple du succès de la console Nintendo Entertainment System (ci-après, NES) le montre bien, avec des ventes considérables pour cette console dès la fin des années 1980³. En 1989, 29 000 exemplaires et 125 000 cartouches sont vendus (Cohen, 1991 : 17) et des magasins d'importance, comme ceux de Lausanne, sont en rupture de stock durant la période Noël (Gabioud, 1990 : 10). En 1992, 234 000 consoles ont été vendues en Suisse depuis sa sortie (*Le Matin*, 1992 : 12). La Game

3. Il est difficile de chiffrer le marché du jeu vidéo en Suisse. Il s'agit ainsi de chiffres trouvés dans les médias, souvent donnés par les distributeurs eux-mêmes.

Boy, console portable de Nintendo, connaît encore plus de succès avec 262 000 pièces achetées en deux ans (*Le Matin*, 1992 : 12). Avant le milieu des années 1990 — moment de stagnation des ventes — le succès de la firme Nintendo dans le pays est tel qu'il n'est pas rare que certains journalistes utilisent — dans la période étudiée — le terme « Nintendo » à la place de « jeux vidéo », une substitution dénombrée à sept reprises dans le corpus.

Pour contextualiser l'importance prise par les jeux vidéo dans la société suisse, quelques chiffres doivent être mentionnés. En 1992, l'Association suisse des détaillants en jouets indique que les jeux vidéo ont pris la première place du marché des jouets en Suisse, devant les trains électroniques (*L'Express*, 1992 : 11). En 1995, un ménage sur quatre possédait une console de jeux vidéo et un sur trois un ordinateur, d'après la journaliste Patricia Briel (1995 : 3). Cette même année, il existait en Suisse environ 10 000 jeux vidéo installés dans les salles de jeux et les bars-cafés. Enfin, en 1996, la PlayStation de Sony est vendue à plus de 40 000 exemplaires et représente alors 80 % du marché suisse du jeu vidéo (Messeiller, 1997 : 8). Dans ce contexte de fort engouement, les jeux vidéo sont désormais acceptés par le grand public suisse comme un nouveau médium (Pellet & Javet, 2015 : 536) et deviennent un phénomène de société important.

4. ÉVOLUTION DE LA PLACE DES JEUX VIDÉO DANS LES QUOTIDIENS DE SUISSE ROMANDE

En parallèle à l'analyse de ces données chiffrées, nous nous sommes penchés sur l'évolution de la place des jeux vidéo dans les quotidiens de Suisse romande. Le graphique ci-dessous montre l'évolution de 1970 à 2004 du nombre d'occurrences des six termes étudiés (« jeu vidéo », « jeux vidéo », « jeu électronique », « jeux électroniques », « jeu informatique », « jeux informatiques ») dans les 10 journaux du corpus, et ce par tranche de cinq années. Des premières traces de contenus sur les jeux vidéo apparaissent déjà dans les années 1970, avec 98 occurrences relevées en 10 ans, mais c'est seulement dans les années 1980 que le jeu vidéo apparaît plus régulièrement dans la presse. Nous observons aussi une hausse exponentielle au début des années 1990, hausse qui perdurera jusqu'à la fin de la décennie pour se stabiliser au début des années 2000. Le nombre d'occurrences de la période 1990-1994 est d'ailleurs presque trois fois plus grand que celui de 1985-1989 (fig. 1).

Cette augmentation est également manifeste dans la presse généraliste française, comme l'atteste la thèse de Serge Dupuy Fromy (2012 : 444 et 447). L'auteur relevait en effet une augmentation régulière de la quantité d'articles liés au jeu vidéo dans la première moitié des années 1990, alors que ce dernier devient un sujet récurrent dans la seconde moitié de la décennie. Dans son article sur les représentations du jeu vidéo de 2004 à 2007 dans les magazines *L'Hebdo* et *Facts*, David Gerber souligne quant à lui le développement d'un intérêt plus fort pour les jeux vidéo dans les médias d'information suisses à partir du début des années 1990,

avec deux grandes hausses repérées à la fin des années 1990 et en 2005 (Gerber, 2010 : 76). La multiplication d'occurrences dans la période étudiée, qui, selon nos observations, s'accompagnent d'un accroissement du nombre d'articles de fond, témoigne d'un phénomène de médiatisation du jeu vidéo, concomitant à l'apparition d'un discours public sur les jeux vidéo.

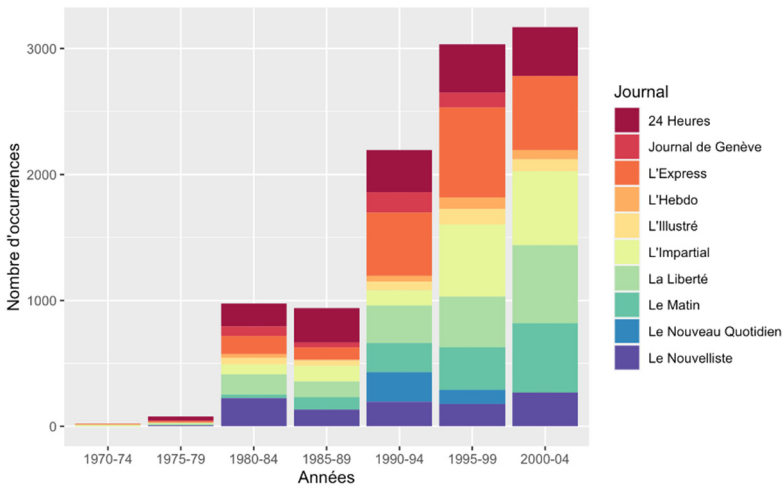


Fig. 1 : Évolution des occurrences des termes qualifiant le jeu vidéo dans la presse romande de 1970 à 2004.

Si nous nous concentrons sur la période qui nous intéresse plus particulièrement, c'est-à-dire celle allant de 1988 à 1999, nous remarquons que le nombre d'occurrences double en 1991, et quadruple en 1993, pour ensuite se stabiliser à une moyenne d'environ 700 occurrences par année. Des journaux comme *L'Express* et *Le Nouveau Quotidien* comptabilisent un grand nombre d'occurrences à eux seuls avec 38,5 % du total de la période, tandis que d'autres quotidiens comme le *Journal de Genève* et *Le Nouvelliste* en contiennent moins. Cette observation démontre une différence de traitement du jeu vidéo selon le magazine ou le journal étudié. Tandis que le *Journal de Genève* relate surtout quelques nouvelles générales qui ne concernent pas exclusivement le jeu vidéo, *L'Express* lui consacre dès juillet 1990 une page hebdomadaire durant quelques années dans la rubrique « télévision » (fig. 2).

Ces différences de traitement se confirment dans l'analyse des rubriques des 47 articles de fond consacrés aux jeux vidéo. On remarque ainsi que les rubriques liées à la société — par exemple les pages magazines de *La Liberté* qui traitent souvent de l'éducation — sont en tête avec 33 %, devant les nouvelles locales/nationales/internationales (23 %), la page « économie » (22 %) et l'informatique/multimédia (20 %).

On notera que l'absence relative d'articles dans les rubriques informatiques ou technologiques suisses contrastent avec le traitement du jeu vidéo par la presse généraliste française des années 1990 qui, selon Olivier Mauco (2008 : 20), aborde généralement le jeu vidéo en tant que versant ludique de l'informatique et du multimédia, pour ne gagner les rubriques « politique » et « éducation » qu'à la suite du « massacre de Littleton » de 1999.

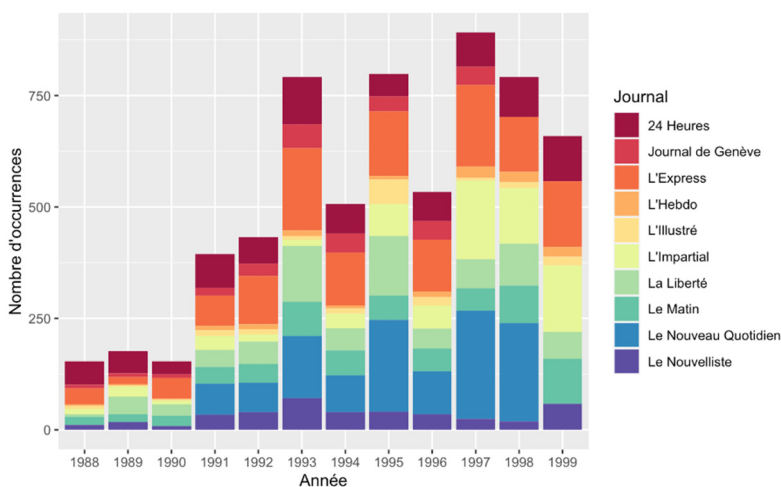


Fig. 2 : Évolution des occurrences des termes qualifiant le jeu vidéo dans la presse romande de 1988 à 1999.

5. L'ÂGE ET LE GENRE DES « JOUEUSES »

Les représentations des jeux vidéo dans les quotidiens romands peuvent tout d'abord être envisagées par le prisme de l'âge et du genre des « joueuses » décrits dans les articles. Un dénombrement des mots donnant un indice sur la caractéristique de l'âge montre que le jeu vidéo est, sans surprise, représenté comme une activité pour enfants (environ 68 %) et pour adolescentes (19 %). Outre le terme « enfants », présent à de très nombreuses reprises dans le corpus, des mots tels que « mômes », « pré-ados », « gosses », ou « gamins » sont utilisés pour qualifier les joueuses. *L'Illustré* écrit par exemple : « Jeu vidéo = attroupement juvénile garanti » (Ingold, 1991 : 51). Pour reprendre les termes de Michèle Gellereau (2001 : 80) qui a étudié les magazines généralistes français, le jeu vidéo est présenté comme une culture spécifique à une génération : des expressions comme la « Génération Nintendo » (*Journal de Genève & Gazette de Lausanne*, 1993 : 13) ou les « enfants de la "Game boy generation" » (Passer, 1993 : 23) sont utilisées. On trouve ainsi une représentation du jeu vidéo comme un domaine réservé à l'enfant, en tant que jouet, avec des adultes décrits comme incapables de comprendre les jeux. Une citation de Michel Ory dans *La Liberté* illustre bien ceci :

Vous n'avez rien compris à cette conversation enfantine. Vous ne connaissez ni « SuperMario », le fringant plombier italien, ni « Sonic », le gentil hérisson bleu. Pas de panique ! Vous êtes tout simplement hors circuit, déconnectés des joies électroniques des années nonante. Pour vous, parents, voici quelques repères [...]. (Ory, 1992 : 21).

Cela dit, certaines journalistes élargissent tout de même la catégorie des joueuses en incluant les adultes (13 %). Les années 1990 voient le jeu vidéo devenir progressivement un média de masse. La sortie de la PlayStation, avec un public cible plus âgé que celui de Nintendo (visant les 8-13 ans) et Sega (14-17 ans) (Genvo, 2006 : 60), peut donner des éléments d'explication, tout comme la multiplication des jeux sur ordinateur. En 1993, Christophe Passer du *Nouveau Quotidien* écrit un article sur l'informatique de divertissement. Le titre du papier est révélateur de ce phénomène : « Les jeux vidéo plaisent désormais aussi aux adultes » (Passer, 1993 : 23), avec, en couverture du journal, l'accroche suivante : « Les jeux vidéo, ça n'est plus seulement pour les enfants ». Dans les autres articles qui mentionnent une pratique adulte, il est cependant souvent précisé que les enfants prennent part au jeu. On parle ainsi des « jeunes et moins jeunes » (Ivit, 1992 : 18) ou des « têtes blondes et grises » (Châtel, 1992 : 33). Des photographies d'articles du corpus représentent ainsi des jeux vidéo utilisés non seulement par des enfants, mais aussi par des adultes, et notamment par les parents. Les journalistes intègrent ainsi le discours publicitaire des fabricants⁴ (fig. 3-4).

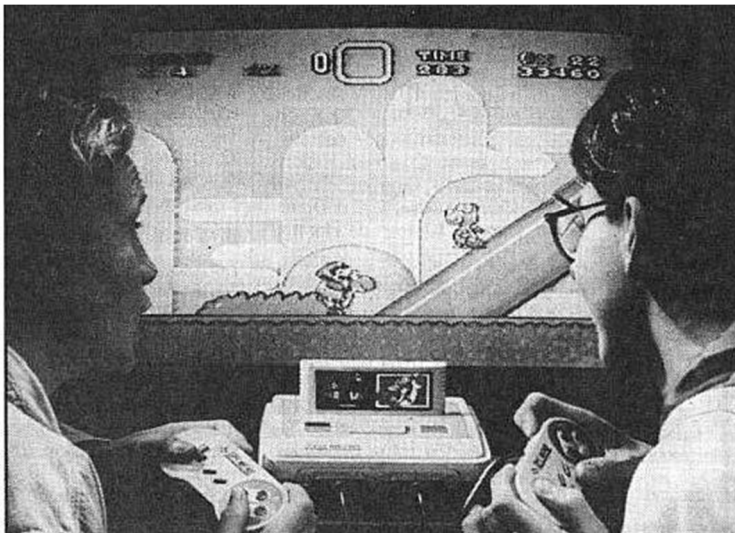


Fig. 3 : Photographie extraite de L'Express, 04 juillet 1992, p. 34.

4. Dès 1972, Atari ou Magnavox présentent le jeu vidéo comme une pratique « intergénérationnelle ».



Fig. 4 : Photographie extraite de *La Liberté*, 03 décembre 1997, p. 29.

Second point à relever, la quasi-totalité des articles du corpus ne précise pas clairement le genre des joueuses. Dans ces articles, le jeu vidéo se rattache souvent de façon inconsciente aux hommes et aux jeunes garçons. Les photographies illustrant les articles le confirment, avec 15 photos sur 18 mettant en scène des jeunes garçons. Comme le soulignent Dmitri Williams (2003 : 531) et Graeme Kirkpatrick (2015 : 111), la masculinité opère dans ce cas-là comme une norme invisible, la figure de la personne qui joue étant très tôt construite comme figure masculine. Nous n'avons pas repéré, par exemple, d'usage de la double dénomination au sein du corpus étudié (« les joueurs et les joueuses »). Utiliser le terme de « joueuses » est donc une exception et, en ce sens, les quelques articles qui le font témoignent d'un intérêt notable.

Ainsi, en 1993, *La Liberté* mène une enquête sous forme de sondage quantitatif sur l'usage des jeux vidéo de 197 élèves d'un cycle d'orientation de Fribourg (Sieber, 1993 : 19). Sur l'infographie accompagnant l'article, Pierre-André Sieber inclut filles et garçons, dans la catégorie des joueurs et joueuses « avec console ». Il est écrit que « six élèves sur dix (70 % de garçons et 50 % de filles âgés de douze à seize ans) possèdent une installation et avouent passer en moyenne une demi-heure par jour derrière leur écran ». En 1999, un article nommé « Les filles ont la souris qui démange » (Rochat, 1998 : 50-51) se concentre uniquement sur les « joueuses » et un autre article du quotidien fribourgeois (Garcia, 1999 : 37) recueille le témoignage d'une « fervente joueuse de jeux en réseau ». Même s'ils demeurent isolés, ces quelques exemples révèlent peut-être un début de perception

dans l'environnement médiatique du jeu vidéo en tant qu'activité aussi bien féminine que masculine. D'ailleurs, 3 des 18 photos du corpus mettent en scène des joueuses, notamment au sein de familles.

6. JEUX VIDÉO : VISIONS DYSTOPIQUES

Nous allons maintenant aborder les représentations dites négatives que véhiculent les journaux romands vis-à-vis des jeux vidéo. Il est important de préciser au préalable que les journalistes généralistes romands font souvent appel à des expertes tels que des psychologues et pédagogues, qui ne sont pas, dans la plupart des cas, spécialistes des jeux vidéo (Mauco, 2008 : 23). Les discours contenus dans les articles comportent donc dans certains cas les opinions de ces « expertes », alors que des études en psychologie des universités de Genève et de Fribourg sont citées à plusieurs reprises pour étayer le propos des journalistes. En outre, dans leurs articles de fond, les journalistes juxtaposent souvent différents points de vue qui peuvent présenter le jeu vidéo aussi bien négativement que positivement, au contraire des titres qui, selon les observations de Michèle Gellereau (2001 : 82), ont un ton plus alarmiste pour attirer les lectrices. Contrairement à d'autres auteures, nous n'avons donc pas cherché à comptabiliser le nombre d'articles négatifs, positifs et neutres du corpus, tant cet exercice nous semble périlleux.

D'un point de vue thématique, les représentations négatives du jeu vidéo dans la presse sont tantôt liées à leur potentiel « addictif », tantôt à leur caractère « violent ». L'image du jeu vidéo comme menace sanitaire demeure nettement plus marginale, bien qu'en 1993, plusieurs journaux relaient l'ouverture d'une enquête française sur les risques du jeu vidéo comme potentiel déclencheur de crises d'épilepsie.

Dans le cadre des articles qui véhiculent une vision négative du jeu vidéo, sa caractérisation comme pratique addictive est de loin la plus courante. Pour le montrer, nous avons regroupé tous les termes utilisés dans les articles⁵ afin de qualifier les « joueurs »⁶. Les journalistes utilisent des qualificatifs fortement connotés pour décrire le public des jeux vidéo : le vocable « accros » est utilisé seize fois, et celui d'« adeptes » apparaît à cinq reprises. Les joueuses sont décrites comme des « nintendomaniques » ou « vidéomaniques », ou comme des « fous », « cinglés », « obsédés », « boulimiques » ou « dévots ». Dans son article, Dmitri Williams (2003 : 542) atteste l'utilisation d'un « *language of pathology* » par la presse américaine pour décrire les joueuses

5. *Journal de Genève et Gazette de Lausanne*, 09.10.1992, p. 35 ; *L'Illustré*, 13.04.1994, p. 31 ; *La Liberté*, 18.05.1992, p. 33 / 23.12.1992, p. 21 / 22.03.1993, p. 19 ; *Le Matin*, 14.10.1990, p. 10 ; *Le Nouveau Quotidien*, 08.10.1991, p. 17 / 20.02.1992, p. 31 ; *Le Nouvelliste*, 10.03.1991, p. 13 / 24.01.1992, p. 9

6. « Joueurs » est un terme qui n'est finalement que très peu utilisé dans le corpus avec seulement 3 occurrences.

de jeu vidéo. On le retrouve ici au travers des champs lexicaux de la dépendance et de la maladie.

Si l'on considère les termes du corpus qui qualifient le jeu vidéo — et les pratiques qui lui sont associées — de manière négative, on peut alors dresser un constat similaire. Les jeux vidéo sont décrits comme des « virus » ; on parle de « fièvre » ou d'« épidémie » des jeux vidéo. Dans un article nommé « Nintendo, ton univers impitoyable », Sandrine Cohen écrit que « Nintendo crée la dépendance. De Mario et de Zelda, de Link et des Goonies, on est accro » (Cohen, 1991 : 17). Le jeu vidéo est alors présenté comme une « véritable drogue des temps modernes », un « LSD électronique » ou une « nouvelle forme de griserie électronique ». Ceci rattache la pratique du jeu à la consommation de drogue et d'alcool, ce qu'on retrouve dans les pages du *Matin* (« gare à l'overdose » (Gabioud, 1990 : 10)) et dans celle de *L'Illustré* (« gare à la surdose » (Ingold, 1991 : 51)). Notons que tous les articles du corpus utilisant ce type de discours sont parus entre octobre 1990 et avril 1994, ce qui laisse supposer que, durant la deuxième moitié de la décennie, la représentation du jeu vidéo comme une forme d'addiction aurait disparu des journaux romands.

De nombreux articles évoquent par ailleurs la violence de jeux vidéo sur consoles ou sur ordinateur, avec des titres tels que « Jeux d'écran, jeux de violents ? » (Ch., 1994 : 15). La crainte de voir les enfants devenir agressifs et nerveux du fait de leur pratique vidéoludique est très souvent évoquée par les journalistes. Un exemple éclairant est celui des controverses autour de la sortie sur console du jeu d'arcade *Mortal Kombat*, dont 5 000 cartouches ont été vendues en Suisse en l'espace d'une semaine. Pour Olivier Mauco (2008 : 5), l'apparition d'un discours médiatique sur la violence des jeux vidéo est liée à la sortie de ce jeu et de *Doom* en 1993, deux jeux qui, selon Michael Perret (2015 : 166), ont été traités dans d'autres rubriques que celles accueillant habituellement les jeux vidéo. La sortie en 1995 du troisième volet de *Mortal Kombat* fait particulièrement parler d'elle dans la presse généraliste. L'Agence télégraphique suisse fait une dépêche sur le sujet, reprise par trois quotidiens romands. Le *Journal de Genève*, plaçant le papier dans la rubrique Suisse, titre « Le sang gicle à flots sur les écrans vidéo » (*Journal de Genève & Gazette de Lausanne*, 1995 : 14) ; l'article de *L'Impartial* s'intitule « Du sang sur les écrans » (*L'Impartial*, 1995), alors que celui de *L'Express* a pour titre « Que de sang » (Rosenthal, 1995 : 32). Un autre article de ce même quotidien neuchâtelois évoque « la violence démesurée, sadique et cruelle des multiples versions de "Mortal Kombat" » (Tissier, 1996 : 14). La crainte des effets de cette violence sur les enfants se ressent donc dans la presse généraliste de Suisse romande (fig. 5).

En plus

JEUX VIDEO

Jeudi 23 fé

Que de sang!

Le sang gicle à flots dans les chambres d'enfants. Pas en réalité, mais sur les écrans vidéo... Les producteurs de jeux, en effet, font de plus en plus appel à des scènes violentes. Sous peine, dans le cas contraire, de voir la concurrence emporter le marché.

Tout peut se vendre. La réalité est décrite avec un beau souci de détail. A témoin ce jeu où des femmes à moitié nues sont égorgées pour être accrochées ensuite à des crochets de boucher. La scène n'est pas tirée d'un film d'horreur interdit aux moins de 18 ans. Elle vient de «Night Trap», un jeu vidéo – hyper-réaliste – en vente libre, même s'il n'a pas rencontré un succès populaire.

La violence paie. Le succès de «Mortal Combat» (Acclaim) le démontre. Ce jeu est une réplique des combats de gladiateurs: le joueur qui vainc son adversaire doit lui couper la tête ou lui arracher le cœur encore battant. Alors que Nintendo avait

de Nintendo. Des milliers d'enfants se sont plaints de cette version «soft». Nintendo a décidé par la suite de réintroduire les scènes «hard».

– *Le sans gicle à chaque coup*, précise Daniel Anderegg, de Belhag, un grossiste suisse en jeux vidéo.

Dans le monde, «Mortal Combat» a été vendu à six millions d'exemplaires, l'une des meilleures ventes jamais réalisées. L'automne dernier, une version encore plus violente a été mise sur le marché. En une semaine, elle a rapporté plus de 50 millions de dollars (65 millions de francs suisses), plus que le dernier Walt Disney «Le Roi Lion»! En Suisse, «Mortal Combat» a été vendu à plus de 5000 exemplaires en une semaine.

Mais il n'y a pas que les enfants qui s'intéressent à «Mortal Combat». Aux Etats-Unis, des parlementaires se sont inquiétés de toute cette violence. Alors, pour prévenir des interdictions ou des limites fixées par l'Etat, la branche des jeux vidéo a pris les devants. Elle a introduit l'an dernier une sorte d'auto-contrôle volontaire, dans le genre de ce qui se fait avec les films vidéo.

Depuis lors, un organisme indépendant examine les jeux: une déclai-

en la matière. Selon le jeu peut être vendu à 13 ans. Dans la majorité des cas, il a été acheté par des gens de plus de 16 ans. Il coûte en effet nettement 100 francs.

En Allemagne, on est si sûr que si un jeu y est mis à l'œuvre, il peut pas être vendu à moins de 18 ans. Que sont sur cette liste. «C'est un exemple: les adversaires se jettent à la mitrailleuse jonchent le chemin.

– *Lorsque nous avons giclé de la tronçonne immédiatement été di-* que Else Monssen-E l'office de contrôle de

Pas de sueur!

Seulement voilà, or sang. Certains appare de transformer les gouttes de sang à l'écran y a encore des tabous l'alcool, la drogue ou ailleurs, certains jeux ment brutaux ne sont qu'avec un code délin



«MORTAL COMBAT» - Choisissez votre combattant... E

Fig. 5 : Photographie extraite de L'Express, 23 février 1995, p. 32.

Les journaux étudiés assimilent en effet à plusieurs reprises la violence des jeux vidéo à la violence dans la vie réelle. Un article paru en 1991 corrèle ainsi la recrudescence des actes violents ainsi qu'une forme de désensibilisation aux États-Unis avec l'utilisation du jeu vidéo (Yost, 1991 : 19); et deux enquêtes de 1992 (Alter-Manfrino, 1992 : 9) et 1993 (Mantilleri, 1993 : 2) sur la violence accrue de la jeunesse, l'une en Valais et l'autre à Genève, intègrent les jeux vidéo parmi les facteurs de cette mutation au côté des films violents. En 1992, un éditorial consacré au décès

par balle d'un jeune Suisse de 12 ans par un autre enfant et évoquant de manière générale la violence dans la société, mentionne les jeux vidéo comme des « jeux [plus] violents les uns [...] que les autres » (Gorgier, 1992 : 35). Le jeu vidéo est ainsi parfois présenté au public - notamment aux parents de joueuses - comme une menace pour la jeunesse. Ces quelques exemples révèlent par ailleurs que dans la presse suisse, la thématisation du jeu vidéo par l'intermédiaire de la violence apparaît avant 1993, contrairement au cas français où, selon Olivier Mauco (2008 : 20), la question de la violence des jeux vidéo dans les médias est apparue seulement en 1993-1994 pour demeurer marginale jusqu'en 1999.

7. LES REPRÉSENTATIONS POSITIVES DES JEUX VIDÉO

Les représentations dystopiques discutées supra apparaissent conjointement à une thématisation positive du jeu vidéo dans certains articles de presse. On relèvera ainsi que de nombreuses formules interrogatives à valeur d'accroche placées directement dans les titres amènent dans le corps du texte un discours relativement positif et nuancé sur les jeux vidéo. La peur la plus couramment exprimée porte sur le potentiel « crétinissant » des jeux vidéo, avec des interrogations comme « Abrutissant, le Nintendo ? » (Sieber, 1993 : 19) ou « Une pratique assidue du jeu vidéo est-elle abrutissante ? » (Ory, 1992 : 21). Pour répondre à cette inquiétude, les journalistes relèvent l'ensemble des apports positifs du jeu vidéo, en mobilisant parfois l'opinion d'expertes. Le vocabulaire utilisé dans les articles en question désigne les qualités que la joueuse pourrait acquérir en jouant : réflexes, mémorisation, logique, concentration, créativité, découverte, habileté, imagination, etc.⁷. Les jeux vidéo sont alors considérés comme « bons pour la tête » (Brünschwig, 1991 : 3) et « bons pour les gosses » (Garcia, 1999 : 37). Le jeu vidéo est représenté comme précieux pour le développement des enfants et utile au niveau pédagogique (fig. 6-7).

Mario Paint constitue un exemple de jeu considéré comme éducatif par les journalistes. Ce jeu, sorti en 1992 sur Super Nintendo, reçoit un bel accueil avec pas moins de trois articles à son sujet dans la presse généraliste romande. Un journaliste qualifie ce jeu de dessin et de musique de « premier jeu éducatif sur Super Nintendo [...] qui fera la joie des plus jeunes et de leurs parents » (Tissier, 1993 : 131). Son caractère artistique et créatif est vanté dans les différents articles : on parle de création, de composition, d'embellissement de l'œuvre par l'utilisateur inspiré, d'un ensemble qui pourra être admiré par la suite. D'autres jeux vidéo, tels que le jeu *Utopia: The Creation of a Nation* sur Super Nintendo ou *Créatures* sur

7. 24 Heures, 22.03.1993, p. 3 ; L'Express, 16.01.1993, p. 31 / 04.07.1992, p. 24 ; L'Illustré, 09.10.1991, p. 53 ; La Liberté, 30.01.1991, p. 14 / 23.12.1992, p. 21 / 22.03.1993, p. 19 / 22.12.1999, p. 37 ; Le Matin, 14.10.1990, p. 10 ; Le Nouveau Quotidien, 08.10.1991, p. 17 ; Le Nouvelliste, 10.03.1991, p. 13

ordinateur (Krol, 1997 : 42-72), sont également considérés comme des jeux à potentiel éducatif.

En outre, les jeux d'ordinateur reçoivent de la part de la presse romande beaucoup plus de commentaires positifs que les jeux sur console. En 1991, Régis Dupont affirme que ces derniers sont « à quelques années-lumière de ce monde studieux » (Dupont, 1991 : 15) incarné par les jeux éducatifs sur micro-ordinateurs (Atari et Amiga). Les journalistes considèrent davantage les jeux d'ordinateur dits « multimédias » comme des jeux pour un public adulte, considérés comme « sérieux », à la différence des jeux « d'amusement » du catalogue de Nintendo. En 1996, Jean-Charles Canet décrit d'ailleurs dans *Le Matin* les jeux d'ordinateur comme « des jeux d'adultes, voire, à la rigueur, pour adolescents attardés, pas de ces machins pan-pan-boum-boum, vite fait bien fait » (Canet, 1996 : 9). La plateforme associée au jeu vidéo participe donc fortement de sa caractérisation dans le discours de presse.



Fig. 6 : Photographie extraite du 24 Heures, 19 décembre 1991, p. 3.

8. CONCLUSION

Les représentations des jeux vidéo dans la presse généraliste de Suisse romande des années 1990 sont multiples : le jeu vidéo est vu pour l'essentiel comme une activité destinée aux enfants de sexe masculin ; il est perçu comme une menace pour la jeunesse par son caractère addictif et violent. Au discours dénonciateur qui transparait dans le corpus s'oppose un discours élogieux du jeu vidéo, soulignant des effets positifs, notamment son utilité pédagogique, souvent commentée durant

cette période. Le discours de presse offre ainsi un cadrage ambigu du jeu vidéo. Encore en vigueur aujourd'hui, ce discours médiatique clivé était donc présent bien avant l'arrivée de jeux massivement multijoueurs ou de la généralisation des graphismes photoréalistes qui susciteront de nouvelles controverses dans la presse des années 2000.



Fig. 7 : Photographie extraite de La Liberté, 22 décembre 1999, p. 37.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER-MANFRINO, A., « La violence chez les jeunes », dans *Nouvelliste & Feuille d'Avis du Valais*, 24 janvier 1992, p. 9.
- ATS, « Du sang sur les écrans », dans *L'Impartial*, 22 février 1995, p. 6.
- , « Le sang gicle à flots sur les écrans vidéo », dans *Journal de Genève & Gazette de Lausanne*, 22 février 1995, p. 14.
- , « Les Suisses aiment les jeux », *Journal de Genève*, 3 janvier 1986, p. 11.
- , « Règne des consoles », *Le Matin*, 11 décembre 1992, p. 12.
- BRIEL, P., « La bataille mondiale des jeux vidéo aura lieu à la fin de cette année », dans *24 Heures*, 7-8 janvier 1995, p. 3.

- BRUNTSCHWIG, F., « Ils jouent tous au Game Boy », (encadré de l'article), dans *24 Heures*, 19 décembre 1991, p. 3.
- CANET, J.-C., « Console cherche boussole », dans *Le Matin*, 8 février 1996, p. 9.
- CHAMBET, C.-P., « Jeux d'écran, jeux de violents ? », dans *L'Express*, 9 juillet 1994, p. 15.
- CHÂTEL, V., « La vidéomania n'épargne personne », dans *La Liberté*, 18 mai 1992, p. 33.
- COHEN, S., « Nintendo, ton univers impitoyable », dans *Le Nouveau Quotidien*, 8 octobre 1991, p. 17.
- DUPONT, R., « Les micros et les jeux vont déferler dans la maison », *Le Nouveau Quotidien*, 18 décembre 1991, p. 15.
- DUPUY FROMY, S., *Les Jeux vidéo dans la société française : des années 1970 au début des années 2000*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Est, 2012.
- L'EXPRESS, « Les consoles prennent le train », dans *L'Express*, 11 décembre 1992, p. 7.
- GABIOUD, M., « Dans la hotte », dans *Le Matin*, 14 octobre 1990, p. 10.
- GARCIA, S., « Le jeu vidéo, ami des enfants ? », dans *La Liberté*, 22 décembre 1999, p. 37.
- GELLEREAU, M., « Jeux vidéo et éducation familiale. Quand la presse magazine s'adresse aux parents... », dans *Construction sociale de l'univers des jeux vidéo*, sous la direction d'Elisabeth Fichez et Jacques Noyer, Lille, Université Charles-De-Gaulle, 2001, p. 77-90.
- GENVO, S., *Le Game Design de jeux vidéo : approche communicationnelle et interculturelle*, [Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication], Université Paul Verlaine, Metz, 2006, p. 60.
- GERBER, D., « Succès, dangerosité et illégitimité. Les représentations du jeu numérique dans les magazines d'actualité suisses depuis 2004 », dans *Les Jeux vidéo au croisement du social, de l'art et de la culture*, sous la direction de Sylvie Craipeau, Sébastien Genvo et Brigitte Simonnot, Nancy, Presses universitaires de Nancy, « Questions de communication », 2010, p. 73-86.
- GORGIER, F.A., « Pourquoi », dans *L'Express*, 11 septembre 1992, p. 35.
- HUTTER, V., « Ordinateurs contre jeux vidéo », dans *L'Illustré*, 5 décembre 1984, p. 98-99.
- INGOLD, J.-L., « Les accros du Nintendo », dans *L'Illustré*, 9 octobre 1991, p. 51.
- IVIT, L., « Scandale ! SEGA a encore frappé ! », dans *Le Nouveau Quotidien*, 7 novembre 1992, p. 18.
- KIRKPATRICK, G., *The Formation of Gaming Culture: UK Gaming Magazines, 1981-1995*. Basingstoke, Palgrave-McMillan, 2015.
- , « Making games normal: Computer gaming discourse in the 1980s », dans *New Media & Society*, vol. 18, n° 8, 2016, p. 1439-1453.
- KROL, P.-A., « Le jeu qui crée la vie et vous fait dieu », dans *L'Hebdo*, 9 janvier 1997, p. 42-43.
- LEY, A.-M., « Pour survivre, les PTT s'allient avec les Pays-Bas et la Suède », dans *Journal de Genève & Gazette de Lausanne*, 24 juin 1993, p. 13.

- MANTILLERI, B., « Ces jeunes qui font peur », dans *Journal de Genève et Gazette de Lausanne*, 4 mai 1993, p. 2.
- MAUCO, O., « La médiatisation des problématiques de la violence et de l'addiction aux jeux vidéo : Faits divers, dépendance journalistique et pénurie d'approvisionnement en sources » dans *Quaderni*, n° 67, 2008, p. 19-31.
- MESSEILLER, P., « La guerre des consoles », dans *Le Matin*, 26 février 1997, p. 8.
- ORY, M., « La télévision devient le repère de mégamonstres pour superhéros », *La Liberté*, 23 décembre 1992, p. 21.
- PASSER, C., « Les jeux vidéo plaisent désormais aussi aux adultes », dans *Le Nouveau Quotidien*, 29 novembre 1993, p. 23.
- PELLET, M. et JAVET, D., « Switzerland », dans *Video Games Around the World*, édité par Mark Wolf, Cambridge, Massachusetts / London, The MIT Press, 2015, p. 535-543.
- PERRET, M., « Banning Violent Video Games in Switzerland: A Public Problem Going Unnoticed », dans *Video Game Policy: Production, Distribution, and Consumption*, édité par Jennifer deWinter et Steven Conway, New York, Routledge Taylor & Francis Group, 2015, p. 161-175.
- ROCHAT, J., « Les filles ont la souris qui démange », dans *L'Hebdo*, 27 août 1998, p. 50-51.
- ROSENTHAL, D., « Que de sang », *L'Express*, 23 février 1995, p. 32.
- SIEBER, P.-A., « Nintendo et Segamania touchent six élèves fribourgeois sur dix », dans *La Liberté*, 22 mars 1993, p. 19.
- TISSIER, P., « Quand "Mario Paint"... », dans *L'Express*, 30 janvier 1993, p. 131.
- , « Doom "sang" réserve... », dans *L'Express*, 5 janvier 1996, p. 14.
- WILLIAMS, D., « The Video Game Lightning Rod », dans *Information, Communication & Society*, vol. 6, n° 4, 2003, p. 523-549.
- YOST, P., « Des tueurs américains se croient en plein jeu vidéo », dans *Le Nouveau Quotidien*, 10 décembre 1991, p. 19.

LUDOGRAPHIE

- Creatures* (Creature Labs, Warner Interactive Europe/Mindscap, Windows/Mac, 1997).
- Doom* (id Software, Windows/DOS/Mac, 1993).
- Mario Paint* (Nintendo R&D1/Intelligent Systems, Nintendo, Super Nintendo, 1992).
- Mortal Kombat* (Midway, Mega Drive/Super Nintendo/GameBoy/Master System/Game Gear/Mega-CD, dès 1992).
- Mortal Kombat 3* (Midway, Super Nintendo/Mega Drive/PlayStation/Game Boy/Game Gear, 1995).
- Utopia: The Creation of a Nation* (Celestial Software, Gremlin Interactiv, Super Nintendo, 1994).

La conception des émulateurs de jeux en ligne

Bruno VÉTEL

Université de Poitiers

1. INTRODUCTION

Un émulateur repose sur l'adaptation d'un logiciel ancien pour qu'il fonctionne sur une machine avec laquelle il n'était jusque-là pas compatible, déjouant au passage des verrous spécifiques au programme informatique officiel.

Dans le cadre des jeux vidéo, l'émulation est notamment utilisée pour des raisons patrimoniales, pour le maintien de l'accès à d'anciens titres pour console ou borne d'arcade. L'émulation est aussi utilisée lorsque les supports matériels commencent à se dégrader et ne sont plus remplaçables, faute d'un marché où trouver des pièces de rechange (Guins, 2014; Fassone, 2015).

Dans les années 1990, un nombre croissant de jeux vidéo met l'accent sur le multijoueur en coprésence, puis s'ouvre aux joueuses connectées par Internet. Les jeux en ligne se popularisent notamment avec les jeux massivement multijoueur (MMOG) — leur déclinaison sous forme de jeux de rôle (MMORPG¹). Ces plateformes en ligne destinées au jeu à plusieurs reposent sur la dispersion géographique de deux blocs logiciels interdépendants appelés « serveur » et « client » (De Paoli et Kerr, 2012).

En marge des jeux commerciaux officiels, émergent rapidement des collectifs qui s'approprient des versions autonomes des jeux en ligne assimilables à des *serveurs parallèles*². Ces versions hors la loi peuvent différer sensiblement de l'original, notamment par l'adjonction d'options payantes pour accélérer sa progression dans le jeu. Ces dernières jettent une lumière crue sur la place du travail au sein des collectifs de passionnés d'émulateurs de jeux, des groupes qui se désignent généralement comme des « amateurs désintéressés » (Vétel, 2017).

-
1. L'acronyme anglais MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Game*) désigne le genre historique principal des jeux en ligne destinés à de grands effectifs de joueuses.
 2. D'un point de vue technique, un *serveur parallèle* correspond à l'instance d'un émulateur, celle-ci est mise en fonctionnement par un gérant au profit d'un groupe de joueuses en ligne donné.

À l'origine de ces communautés de jeux en ligne alternatifs se trouvent des conceptrices d'émulateurs qui sont contraintes de repenser les principes de l'émulation d'un jeu vidéo au regard des spécificités des jeux en ligne³. Nous tâcherons de comprendre quelles sont les conséquences de ces nouvelles conditions socio-techniques sur la manière dont les conceptrices agencent fonctionnalités et fidélité au jeu original.

Le cas d'*Ultima Online* (Origin systems, 1997) nous servira de fil rouge pour mener cette analyse. Il s'agit de l'un des premiers MMORPG à avoir acquis une popularité médiatique importante, hors des cercles fermés des initiées. Étudier les émulateurs d'*Ultima Online* permet de comprendre le tournant décisif des années 1997 à 2004, lorsque sont conçus puis diffusés sur Internet un nombre exponentiel d'émulateurs de MMORPG hors la loi et gratuits.

Durant cette période, la scène des émulateurs de jeux en ligne hors la loi se structure autour de joueuses confirmées et rompues à l'informatique. Elles appartiennent souvent à la génération des quarantennaires d'aujourd'hui et ont la plupart du temps des activités professionnelles qui réservent une place de choix aux savoirs informatiques (l'interview de Joe Hegarty⁴ — un programmeur de l'entreprise de jeux vidéo BioWare — en fournit une bonne illustration.) Ces salariées sont souvent d'anciens *hackers* et autres programmeuses d'émulateurs de jeux en ligne qui défendent fréquemment leur démarche par une rhétorique de la contribution éducative, puisqu'elles apprennent de leur démarche et ouvrent souvent le code de leur émulateur aux autres amateurs.

Notre contribution se focalise sur les émulateurs de jeux en ligne hors la loi à but non lucratifs. Les données empiriques dont nous tirons nos analyses sont issues des contenus de forums de passionnés d'émulation du MMORPG *Ultima Online* et de l'enquête que nous avons menée pour notre thèse de doctorat (Vétel, 2016). Dans ce cadre, nous avons conduit une observation participante dans le jeu en ligne *Dofus* (Ankama Games, 2004), mais aussi sur les sites Internet et les forums qu'il est nécessaire de fréquenter pour jouer. Nous avons à cette occasion pu discuter par messagerie instantanée avec certains responsables de forums spécialisés dans la mise en fonctionnement d'émulateurs. Nos résultats sont confortés par les 30 réponses collectées suite à la diffusion de questions ouvertes sur ces forums⁵ de

-
3. Notamment en prenant en compte l'existence de deux blocs logiciels distincts, « clients » et « serveurs ».
 4. Disponible en ligne sur le site gamasutra.com, consulté le 24/09/2014.
 5. La passation en ligne a été réalisée en 2011 par des élèves ingénieurs de Télécom-ParisTech que nous avons encadrés lors d'un cours consacré aux « cartographies de controverses sociotechniques ». Leur projet et les résultats sont accessibles en suivant le lien suivant : <https://web.archive.org/web/20161225152911/http://ethique-tic.fr:80/2011/serveurs-privés/>, consulté le 4 septembre 2017.

Dofus représentatifs de la diversité de l'offre, couvrant à la fois les serveurs totalement gratuits et faiblement peuplés, ainsi que ceux fortement peuplés pourvus d'options payantes. Cette enquête empirique se poursuit en dehors des écrans, notamment par des entretiens semi-directifs (n=41) et des discussions informelles sur des salons professionnels de jeu vidéo. Les entretiens sont réalisés pour moitié avec des salariées d'entreprises de jeux vidéo, notamment d'Ankama (n=15), dont certaines sont impliquées dans la lutte contre les émulateurs hors la loi de *Dofus*, et pour moitié avec des joueuses de *Dofus*, dont une dizaine fréquente des versions alternatives au jeu officiel (comprenant un gérant de son propre serveur *Dofus*). Parmi ces enquêtées se trouvent également des joueurs bien insérés dans la scène française des gérants d'émulateurs de jeux en ligne dont certains plus âgés ont participé dans les années 1990 à la structuration de communautés francophones d'émulation de MMORPG.

Après une mise en perspective historique de l'adaptation à Internet des jeux vidéo à plusieurs, nous détaillerons les difficultés socio-techniques que posent les jeux en ligne aux conceptrices d'émulateurs. Le cas d'*Ultima Online* sera utilisé pour montrer l'importance des modes de diffusion du code source dans la structuration d'une lignée durable d'émulateurs d'un jeu donné. Il servira ensuite à étudier les opérations nécessaires à la conception de ces émulateurs, en quoi l'origine des sources logicielles utilisées pour la conception de la partie « serveur » conditionne le type d'émulateur produit, la traduction d'un compromis entre un jeu fonctionnel et une fidélité à l'original. Enfin, nous analysons l'effet du renouvellement permanent du code des jeux en ligne, sur la production de nouveaux types d'émulateurs et de nouveaux usages.

2. LA DÉLOCALISATION DU JEU À PLUSIEURS

Au cours des années 1990, une part croissante de jeux hors ligne incorpore la possibilité de rassembler quelques joueuses « en réseau »⁶ : une fonctionnalité du jeu permet de transformer n'importe quel ordinateur personnel en « serveur central », sur lequel quelques dizaines d'ordinateurs peuvent être branchés pour que leurs utilisateurs participent ensemble à la même partie. Tirant profit de cette évolution technique, des rassemblements de joueuses toujours plus nombreux appelés « LAN Party » émergent progressivement. Dans les mêmes années, les joueuses sont de plus en plus nombreuses à s'équiper en connexion Internet et les conceptrices complètent la fonctionnalité de « jeu en réseau » de la possibilité d'accueillir des participantes anonymes connectées par Internet. Le jeu à plusieurs

6. Parmi les exemples les plus populaires de l'époque, citons le jeu de tir à la première personne *Doom* (id Software, 1993), ou le jeu de stratégie temps réel *Command & Conquer* (Westwood Studios, 1995).

conserve généralement une même limite d'accueil de quelques dizaines de participantes, qu'elles soient colocalisées ou distantes.

À la fin de la décennie, Internet s'est suffisamment développé dans les foyers pour qu'une frange bien spécifique de l'industrie du jeu se consolide autour de la commercialisation à grande échelle des jeux en réseau avant tout pratiqués en ligne (Kerr, 2006). Ces jeux permettant de choisir entre la pratique hors-ligne ou en ligne sont alors commercialisés à grande échelle. Dans les pays occidentaux, *Diablo* (Blizzard North, 1997) et *StarCraft* (Blizzard Entertainment, 1998) comptent parmi les plus populaires du genre. Ils participent d'un basculement vers des jeux conçus pour être pratiqués en ligne. La popularisation des jeux exclusivement en ligne suit de peu : pensés dès l'origine pour des parties en réseaux locaux et sur Internet, il n'est plus possible d'y jouer seule. C'est par exemple le cas de l'un des ancêtres de *Fortnite* (Epic Games, 2017) : *Unreal Tournament* (Epic Games & Digital Extremes, 1999).

À cette occasion, l'organisation sociotechnique des jeux vidéo destinés à être pratiqués en ligne change durablement et en profondeur. Évoquer un simple « basculement en ligne » des jeux vidéo est donc insuffisant pour cerner les nouveaux arrangements qui sont à l'œuvre.

3. L'ÉMULATION D'UN JEU EN LIGNE : DIALOGUE ENTRE DEUX BOITES NOIRES

À partir de la fin des années 1990, les jeux en ligne massivement multijoueurs émergent et parviennent à augmenter le nombre de participantes qui peuvent se rassembler pour jouer ensemble. Plusieurs milliers de joueuses sont parfois réunies, un nombre de participantes qu'un ordinateur personnel relié à Internet grâce aux modems téléphoniques de l'époque ne peut pas prendre en charge.

La nouvelle organisation sociotechnique mise en place par les entreprises propriétaires de MMORPG repose sur la centralisation des données des utilisatrices. Les joueuses accèdent à une première boîte noire : un « serveur central » distant le contact au moyen d'une seconde boîte noire : un logiciel « client » aux fonctionnalités volontairement limitées. Ce « client » est une version du jeu auquel manquent les données issues des interactions des personnages joués. Le rôle du « client » est en quelque sorte de « planter le décor », le « serveur » mettant à disposition les données manquantes conservées du côté de l'entreprise.

Cela limite donc l'accès au point de stockage central des données. La mise à disposition des données centralisées est drastiquement rationnée : elle se cantonne à la petite portion utile pour décrire le voisinage immédiat du personnage joué. Cela rend délicate la copie de toutes les données du « serveur » sans éveiller la vigilance de l'entreprise. Théoriquement, les joueuses n'accèdent aux données du jeu qu'au travers d'un logiciel « client ». L'organisation du jeu en ligne dépossède donc les joueuses d'une part essentielle du logiciel de jeu, dont elles ne maîtrisent plus complètement l'accès.

Un émulateur de jeu en ligne permettant de contrôler une version du jeu indépendante s'avère donc compliquée à concevoir. Les conceptrices doivent mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'émulation au sein d'une infrastructure « client-serveur » indépendante et unique, que nous désignons sous l'appellation de *serveur parallèle*.

4. L'OUVERTURE DU CODE DE L'ÉMULATEUR : BASE D'UNE CULTURE DU REMIX

Les jeux massivement multijoueurs qui donnent naissance à une multitude d'émulateurs hors la loi sont tout simplement les premiers à devenir populaires dans leur genre spécifique. Les pionniers se comptent parmi les jeux en ligne d'inspiration « heroic fantasy ». *Ultima Online* est le premier des MMORPG à être médiatisé au-delà des cercles de connaisseuses. Il réunit rapidement plusieurs dizaines de milliers de joueuses abonnées⁷. En 1997, alors qu'*Ultima Online* n'est encore qu'en version bêta, sort le premier émulateur *Ultima Offline Experiment* (UOX). Cet émulateur pionnier trace la voie à une multitude de logiciels d'émulation de jeux en ligne qui fleurissent depuis maintenant 20 ans. Premier succès populaire d'ampleur dans le monde des MMORPG, *Ultima Online* est — en matière d'émulation — le milieu sociotechnique aux expérimentations les plus inventives, un véritable laboratoire pour les émulateurs de jeux en ligne. Pour appréhender plus précisément la diffusion historique à grande échelle de ce type d'émulateur, il est donc utile de faire retour sur la genèse du phénomène. La capture d'écran ci-contre permet d'avoir un aperçu non exhaustif de la démultiplication des émulateurs d'*Ultima Online* pour la période 1997-2001⁸ (fig. 1).

7. Le modèle économique des MMORPG repose très souvent sur un système d'accès aux serveurs de jeu par abonnement payant, généralement sur une base mensuelle.

8. Disponible sur le site uox.org, consulté le 24 septembre 2014.

Timeline Details	
1997	<ol style="list-style-type: none"> 1.) Jaegermeister (Denny Zuko?) creates the first version of UOX (Ultima Offline experiment) 2.) Cronian creates UOX2, rewriting UOX from scratch 3.) Fallo creates FUSE, a server expandable by user-made DLL-addons, such as CFuse, Thayland's DLL, and FuseX (by Craz). 4.) Cronian redoes UOX2, and the first public UOX3 version (0.37) is released Oct 22, 1997.
1998/99	<ol style="list-style-type: none"> 5.) A bunch of other UO servers that never really took off generally come to a halt when Cronian releases source for UOX3, including; New World Order, UOAWE - started Feb 9, 1998, by Gabriel, UOR, and <u>An unnamed UO Server</u>. 6.) Menace creates Grayworld early in 1998. It eventually evolves into TUS (The Ultimate Server), which again evolves into <u>SiberServer</u> around April 2000. 7.) Sheppard creates UOOS - the first object oriented UO emu, or something. 8.) Szyzgy(?) creates <u>EDL</u> in the summer of 1998. 9.) What was later to become Hybrid was started sometime in 1998, around the time when the source for FUSE was released, and back then it went under the name Treppasser. Later it changed name to Hellfire, before being renamed as Hybrid. 10.) Armageddon makes his own version of UOX3, named AUOX, causing the first "branching" of any UO emu to occur :P Some other people start working on another branch of UOX3, which they call "UOXGold". 11.) SpaceDog continues Armageddon's AUOX through "AUOXCon"(tinued)
2000	<ol style="list-style-type: none"> 12.) Lord Binary does his own version of UOX3, called <u>UOX-pi</u> - later to be merged into Wolfpack. 13.) Ripper's customized UOX3 code grows into <u>Wolfpack</u>, while Chaos's customizations become Legions of Chaos 14.) <u>Sunshine</u>, a derivate work of an early Wolfpack version, is started by M. Strobl sometime in 2000. In 2003, version 3 of Sunshine is reforked from Wolfpack, because of memory restraints/unreadable codebase in the original fork. The successor of Sunshine, Sushie, is never officially released.
2001	<ol style="list-style-type: none"> 15.) Epsilon is started by Kair in May 2001 16.) NOX-Wizard is created by xan using Wolfpack as base (25. June 2001) 17.) Wolfpack development splits in three (see below) as some WIP devs pack up and start <u>LoneWolf</u> on November 9th, 2001. 18.) Shard Emulator, a Wolfpack v12.6 based emu, is started at the same time as LoneWolf. 19.) As the <u>main UOX3</u> codebase drops the trigger-system and goes to a javascripting engine, spearheaded by Matthew Randal (EvilDeD) and Daniel Stratton (Abaddon), Sargo decides to continue the trigger-based UOX3-source under the fitting <u>UOX Classic</u>-name, on Nov. 17, 2001.

Fig. 1 : Historique des quatre premières années de développement des différentes branches d'UOX, un des émulateurs du jeu Ultima Online.

Cette vue ne rend compte que d'une fraction de la lignée d'émulateurs basés sur le code d'UOX, un code repris et modifié par l'auteur de chacune de ces moutures.

L'accès rapide au code informatique de l'émulateur d'UOX en *open source* joue un rôle important. Les deux premières versions d'UOX sont offertes gratuitement sur Internet par leur créateur, sans pour autant que leur code informatique ne soit accessible en *open source* à ceux qui voudraient le modifier à leur tour. Comme pour un logiciel commercial classique, seuls les créatrices d'UOX peuvent l'améliorer. À partir d'UOX3, les créatrices d'émulateurs les proposent enfin sous licence *open source*, favorisant grandement la diffusion d'émulateurs : n'importe qui peut le modifier à sa guise et en faire profiter la communauté.

Malgré cette apparente démultiplication de jeux concurrents hors la loi gratuits d'accès, le distributeur du jeu ne s'y oppose pas vraiment. D'une part, les jeux sur émulateurs rassemblent quelques centaines de joueuses régulières, des chiffres qui ne sont pas encore comparables aux milliers de joueuses qu'on trouve alors sur les serveurs des jeux en ligne officiels. Les lois de l'époque sont mal adaptées à ces remixages de logiciels sous *copyright* (Blondeau et Allard, 2007). La démultiplication de ces rassemblements de petits effectifs achève généralement de dissuader d'intenter des procès.

Deux précisions doivent être apportées pour prendre conscience de l'ampleur de ce phénomène. D'une part, à côté des émulateurs de la lignée UOX, des dizaines d'autres émulateurs originaux pour *Ultima Online* ont progressivement vu le jour et engendré leurs propres lignées d'émulateurs modifiés. D'autre part, la communauté qui développe des émulateurs pour *Ultima Online* produit aujourd'hui

encore de nouvelles modifications d'émulateurs gratuits chaque année. Malgré cela, le jeu original reste fréquenté, même si son accès se fait par le paiement d'un abonnement mensuel d'une dizaine d'euros. Les versions légales et hors la loi sont maintenues en parallèle depuis vingt ans et entretiennent par ailleurs une relation de symbiose.

5. LA DÉDUCTION OU L'INTRUSION : CHOISIR LE DEGRÉ DE RESSEMBLANCE À L'ORIGINAL

Une première caractéristique incontournable des émulateurs de jeux en ligne peut être appréhendée en regardant de plus près l'évolution des premières versions d'*UOX* : il s'agit de l'émulation distincte des logiciels « client » et « serveur ».

Comme son nom d'origine l'indique, l'émulateur « *Ultima Offline Experiment* » a, dans sa première version, la particularité de ne fonctionner que hors-ligne, afin de découvrir seul sur son ordinateur l'étendue des contenus que peut offrir le jeu en ligne original. Pour concevoir cet émulateur, les programmeuses n'ont eu qu'à tirer profit du matériel de jeu disponible dans le logiciel « client » pour recréer un jeu hors ligne autonome, sans avoir à se procurer la partie « serveur ».

Fin 1997, l'émulateur voit le jour dans une troisième version qui comporte une partie « serveur ». Cette version dénommée *UOX3* permet de jouer en ligne avec d'autres participantes. Ironiquement, l'ajout d'une possibilité de jouer « online » n'entraîne pas le changement du nom initial « *Ultima Offline Experiment* ». Il est conservé pour ne pas éveiller trop tôt l'attention de l'ayant droit.

Le cas d'*UOX* permet de préciser qu'il existe deux manières de concevoir l'accès aux données distantes du logiciel « serveur » : en créant un « émulateur » qui copie parfaitement le « serveur » original (*UOX3*), ou en en programmant un qui reconstitue approximativement le fonctionnement du logiciel « serveur » original (*UOX1* et 2). Dans tous ces cas, la difficulté principale avant de concevoir une copie du logiciel « serveur », est d'accéder physiquement au lieu dans lequel il est stocké.

Les émulateurs de jeux en ligne sont en fait majoritairement conçus comme des hybrides *personnalisables*. Le milieu sociotechnique d'appartenance des conceptrices joue un rôle dans la démarche de conception du logiciel. Dans une grande partie des cas, les membres se situent à la marge de petites communautés de passionnées d'émulation de jeux en ligne. Les programmeuses de *serveurs parallèles* de jeux en ligne sont plus proches des communautés de l'*open source* et de certains milieux « *hackers* » (Auray, 2000). Elles suivent au choix une des deux pratiques de conception d'émulateurs hors la loi. C'est ce que souligne Aurélien, un ancien programmeur professionnel qui a participé début 2000 au codage d'un émulateur de jeu en ligne pour finalement devenir quelques années plus tard entrepreneur dans le même secteur :

En principe, les gens qui font des « serveurs », dans le cas des serveurs hors la loi, ils ont récupéré du binaire [le code source] d'une manière un peu chelou [louche], donc c'est rarement des choses officielles et heu, et autorisées.

Aurélien refuse d'en dire plus sur leurs méthodes, mais il est relativement facile de s'informer sur ce sujet via Internet. La méthode la plus efficace y est abondamment discutée. Elle consiste à copier purement et simplement le logiciel « serveur » original.

Une première manière de faire est d'accéder aux ordinateurs de l'entreprise sans autorisation, soit à distance en tirant profit de failles de sécurité dans le réseau d'entreprise, soit de copier directement le logiciel en demandant à une salariée de l'entreprise (proche de ces groupes) de se le procurer. Malgré la perfection de la copie, cette méthode est légalement répréhensible et ne peut pas toujours être mise en oeuvre. Si elle réussit, elle ne peut en général pas être répétée régulièrement, car les intrusions sont repérées, puis les sécurités renforcées. La copie n'intègre donc pas les modifications ultérieures du jeu original. Ce point est fondamental car, pour un jeu en ligne, le développement du logiciel est continu, des modifications incessantes sont réalisées de manière incrémentale par des salariées de l'entreprise, suivant une fréquence parfois hebdomadaire. L'émulateur et l'original ont donc la même origine, mais ils vont donc progressivement diverger car leurs évolutions ultérieures seront indépendantes.

Une seconde méthode qui exige un travail collectif de plus grande ampleur est le « reverse engineering ». Il faut alors réécrire le code informatique entièrement en s'inspirant d'un panel aussi exhaustif que possible de réactions données à distance par le logiciel original. Frédéric, un *game designer* de 29 ans chez Ankama décrit cette façon de faire :

Du *reverse engineering*, c'est ultra hardcore, mais les mecs ils sont dessus depuis des années, ils y passent beaucoup de temps et ils sont ultra nombreux, toute une communauté de mecs aussi intelligents que nos salariés qui bossent sur ce truc toutes les nuits, et donc au bout d'un moment il n'y a pas de raisons que ce soit très loin de ce que produit une boîte de jeu. Si tu veux, ce qu'ils ont à refaire c'est juste la partie serveur. Ce qui est déjà énorme. Mais ils gagnent un temps énorme parce qu'ils ne font pas le contenu, ils ne font pas le game design, ni les graphismes, tout ça est déjà dans la partie du logiciel client. Dès le départ, ils héritent d'un jeu qui a la même qualité graphique, la même qualité de game design, ils ont juste à resimuler la partie serveur. Enfin, juste... En fait, c'est très difficile, car elle gère énormément de choses, mais ils y arrivent.

Le fonctionnement du « serveur » peut donc être reconstitué entièrement à distance par ce procédé informatique complexe de « rétro-ingénierie », complété d'une analyse de la structure des paquets de données transférés entre logiciels « client » et « serveur ». Il s'agit dans ce cas de construire de toutes pièces un *simulateur* du « serveur » original. Cette imitation de « serveur » est donc imparfaite et

un certain nombre de fonctionnalités importantes font défaut, ce que Frédéric s'empresse de préciser en citant l'exemple de l'intelligence artificielle des monstres, un point que les *serveurs parallèles* hors la loi ont traditionnellement beaucoup de mal à restituer correctement :

Par exemple, sur la partie serveur, l'IA [intelligence artificielle qui gère les actions des monstres du jeu] tu vois, chez nous elle est ultra élaborée par rapport aux MMO [acronyme MMORPG tronqué] classiques où c'est une IA à base de j'aggro, j'aggro pas, j'ai aggro sur untel⁹. Par exemple, l'IA de WoW [*World of Warcraft*] se résume à peu près à ça. Ça marche très bien hein, mais nous sur Dofus c'est un jeu tactique en tour par tour, comme les échecs, avec des algorithmes vraiment très compliqués sur l'IA. L'IA c'est 50 % des ressources serveur utilisées. C'est des dizaines de threads [processus de calcul] séparés qui tournent en parallèle. C'est des arbres décisionnels. Et donc ça, les mecs, les hackers là, ils se plantent, ils y arrivent pas. Alors qu'on a qu'une personne qui bosse sur l'IA, donc il suffirait de pas grand monde pour qu'ils y arrivent, mais faut qu'ils aient un mec calé en IA quoi, qui veuille mettre les pieds dedans. Mais ça peut arriver vite, il suffit que t'aies un doctorant en IA qui va se dire « allez je le fais », il va y passer du temps, et il y arrivera.

Les émulateurs de jeux vidéo hors ligne et hors la loi sont majoritairement des logiciels d'émulation assez fidèles aux originaux, même s'ils peuvent comporter des options personnalisables. En revanche, pour les jeux en ligne, les groupes de « hackers » recourent à des procédés qui créent des « serveurs » hybrides. Habituellement, une première version d'un émulateur de jeu en ligne est conçue à un instant donné. C'est généralement fait en reprenant le game design et les graphismes contenus dans le logiciel « client », auquel est rattachée une copie fidèle de la version du « serveur », ou bien une reconstruction plus approximative du « serveur » par « rétro-ingénierie ». Ensuite, cette version initiale de l'émulateur est tenue à jour des modifications fréquentes du jeu original par l'un de ces procédés. La majorité des « serveurs » hors la loi sont donc des logiciels qui mélangent des fragments de code informatique dont la fidélité à l'original peut varier d'un bout du programme à l'autre.

6. LES ÉMULATEURS À L'ÈRE DU « PERMANENTLY BÊTA »

Les émulateurs de jeux en ligne sont indépendants du jeu officiel, par conséquent les personnages créés sur chaque *serveur parallèle* n'ont aucun lien, ni entre eux, ni avec le jeu officiel. Ces jeux en ligne regroupant des collectifs de joueuses importants, qui engendrent des dynamiques sociales propres à chaque *serveur parallèle*.

9. Initialement, le terme « aggro » réfère à la capacité qu'a un personnage contrôlé par l'ordinateur d'engager un combat avec un adversaire dirigé par un joueur. Par extension, cela désigne toutes les agressions entre personnages d'un jeu en ligne massivement multijoueur.

Au cours des années 2000, le mode de production des jeux en ligne s’aligne sur celui du reste de l’industrie des logiciels, désormais commercialisés avant d’être correctement débogués. Ce modèle appelé « Permanently bêta » (Neff et Stark, 2003) influe sur la conception et l’adoption massive des émulateurs des jeux en ligne.

Ces émulateurs de jeux en ligne servent alors en premier lieu à restituer les particularités d’une version antérieure — parfois récente — qu’une des mises à jour fréquentes de la version officielle a fait disparaître, sans en maintenir l’accès. Ces versions antérieures dépourvues d’un maintien en ligne légal sont pourtant partie prenante d’un patrimoine vidéoludique, notamment grâce à la longévité de leur popularité. Ce patrimoine se retrouve préservé illégalement grâce à l’élaboration d’émulateurs. L’engouement des communautés de joueuses pour certaines versions anciennes du jeu en ligne révèle un processus d’attachement propre à l’histoire des mises à jour de chaque jeu en ligne. Il dépend en partie de la durée de fonctionnement et du succès populaire qu’a connu une version du jeu original avant qu’une mise à jour majeure ne le fasse disparaître. La stratégie de négociation mise en œuvre par l’entreprise pour justifier les modifications importantes conduites dans les mises à jour détermine également les réactions de ses publics. Certaines communautés optent pour maintenir la fréquentation d’une ancienne version du jeu et deviennent garantes du succès d’émulateurs de jeu en ligne.

7. CONCLUSION

À partir de 2005, des moyens simplifiés pour payer sur Internet se popularisent, notamment à la suite du rachat de PayPal par Ebay. Peu après apparaissent des émulateurs avec des options qui peuvent être payées grâce à ce type de services en ligne. C’est surtout entre 2005 et 2006, sur le MMORPG le plus populaire, *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment, 2004), que de nombreux émulateurs à options payantes ouvrent leurs portes, en proposant notamment l’achat en dollar de monnaie du jeu.

La même année, l’un des MMORPG français les plus joués du pays est *Dofus*. Des émulateurs avec des options payantes apparaissent également pour ce jeu (Vétel, 2017), mais ils n’utilisent pas PayPal et privilégient les paiements par téléphone mobile ou par cartes prépayées achetées dans des kiosques à journaux. En France, ces deux modes de paiement apparaissent plus tôt que dans d’autres pays européens et américains. Ils sont présents dans le pays dès le début des années 2000 et connaissent à partir de 2006 un fort engouement auprès des jeunes de moins de 25 ans. Ils sont tous deux incontournables pour payer son abonnement au jeu officiel *Dofus*, mais aussi sur les versions hors la loi de *Dofus* pour acheter des « points boutiques » qu’on peut ensuite dépenser contre des bonus de jeu. Une nouvelle génération de programmeuses émerge à cette occasion. Celles-ci codant

désormais certains émulateurs proposant des options payantes, parfois en se faisant rémunérer par les gérantes de *serveurs parallèles* à options lucratives particulièrement populaires. Toute une nouvelle économie souterraine se met en place, avant de s'articuler plus étroitement avec de nouveaux modèles économiques de jeux officiels.

Le fonctionnement de la version *Realms* du jeu en ligne à succès *Minecraft* (Mojang, 2011) est, à ce titre, instructif. En effet, depuis 2013, Mojang propose à ses joueuses un service payant de location de serveurs parallèles de petite capacité, hébergés par l'entreprise. Ce succès sans précédent montre que les *serveurs parallèles* peuvent être intégrés aux modèles économiques de certaines entreprises de jeux en ligne parmi les plus florissantes, et ce, sans les cantonner aux marges du droit. La mise au travail des collectifs engagés sur les serveurs parallèles non lucratifs a été transformée en une activité pour laquelle Mojang capte les revenus de l'hébergement des données que l'entreprise a tout loisir d'analyser pour son profit. Mojang n'est alors plus responsable de la maintenance de l'infrastructure du jeu, l'entreprise ne fait que fournir les logiciels à utiliser pour jouer. Cet exemple d'une récente popularisation de *serveurs parallèles* confiés à des gérantes qui ne dépendent pas d'entreprises démontre une continuité avec l'histoire des premiers *serveurs parallèles* de MMORPG et fournit des indications sur des phénomènes fondamentaux qui risquent de se maintenir à l'avenir dans l'industrie des jeux en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

- AURAY, N., *Politique de l'informatique et de l'information : Les pionniers de la nouvelle frontière électronique*, Paris, France, EHESS, 2000.
- BLONDEAU, O. & ALLARD, L., *Devenir média : l'activisme sur Internet, entre défection et expérimentation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.
- DE PAOLI, S. & KERR, A., « L'agencement de la triche. Aborder la triche dans les MMORPG comme un imbroglio », dans *Réseaux*, vol. 173-174, n° 3-4, 2012, p. 235-269.
- FASSONE, R., « Archiver les jeux d'arcade : rhétorique et idéologie de l'émulation vidéo-ludique », dans *Tracés*, n° 28, 2015, p. 61-79.
- GUINS, R., *Game After: a cultural study of video game afterlife*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2014.
- HEGARTY, J., "Opinion: Reverse Engineering—Evil or Enlightening?", 2011, disponible en ligne sur <https://www.gamedeveloper.com/>.
- KERR, A., "The business of Making Digital Games", dans *Understanding Digital Games*, Newsbury Park, Sage Publications, 2006, p. 36.
- NEFF, G. & STARK D.C., "Permanently Beta: Responsive Organization in the Internet Era", dans *The Internet and American Life*, Thousands Oaks, CA, Sage, 2003.
- VÉTEL, B., « Activités économiques et réagencements marchands » dans *Activités économiques et réagencements marchands dans le jeu en ligne* Dofus, Paris, Télécom ParisTech, 2016.

VÉTEL, B., « Le travail sur les serveurs illégaux de jeux en ligne », dans *Poli : politique de l'image*, 2017, n° 13.

LUDOGRAPHIE

Command & Conquer (Westwood Studios, Virgin Interactive Entertainment, Windows/DOS/Mac, 1995).

Diablo (Blizzard North, Blizzard Entertainment, Windows/Mac, 1997).

Dofus (Ankama Games, Linux/Mac/Windows/iOS/Android, 2004).

Doom (id Software, Windows/DOS/Mac, 1993).

Fortnite (Epic Games, PlayStation 4/Nintendo Switch/Android/iOS/Xbox One/Windows/Mac, 2017).

Minecraft (Mojang Studios, Multi-plateforme, 2011).

StarCraft (Blizzard Entertainment, Windows/Mac/Nintendo 64, 1998).

Ultima Online (Origin Systems, Windows, 1997).

Unreal Tournament (Epic Games & Digital Extremes, GT Interactive Softwar, Windows/Mac/PlayStation 2/Dreamcast, 1999).

World of Warcraft (Blizzard Entertainment, Windows/Mac, 2004).

L'amateurisme comme processus au cœur de la culture vidéoludique

Pierre-Yves HUREL

Liège Game Lab – LEMME – Université de Liège

1. JOUER, C'EST TOUJOURS AIMER JOUER

Pourquoi les joueuses jouent-elles? La joueuse sera probablement tentée par des réponses en apparence simples : si elles jouent, c'est « par plaisir ». Une réponse qui consiste à « s'abriter sous l'aile [d'un] confortable lieu commun » pour Jacques Henriot (1989 : 185). Le philosophe, s'appuyant sur la célèbre typologie des jeux de Caillois (1958), s'interroge sur la diversité des plaisirs « que peuvent ressentir ceux qui s'adonnent à des jeux de compétition, à des jeux de simulacre, à des jeux de hasard, à des jeux de vertige. [...] Comment des plaisirs aussi variés, aussi hétérogènes, pourraient-ils, à eux tous, composer un plaisir unique : le plaisir de jouer ? » (Henriot, 1989 : 181).

Ajoutant à cet argument de l'hétérogénéité celui de la non-spécificité du lien entre plaisir et jeu (tout ce que l'être humain fait, il le ferait par plaisir), il abandonne aussitôt cette piste. Alors que la diversité des types de jeu justifie chez Henriot l'abandon de la piste du plaisir, elle ne l'empêche pas, cependant, de produire une définition du jeu dans son ensemble. Dans celle-ci, le renvoi à la motivation de la joueuse tient alors à la notion d'arbitraire : jouer, c'est toujours décider de jouer et de jouer à tel jeu plutôt qu'un autre (Henriot, 1989 : 223-226). L'auteur est précurseur en ce qu'il montre que le « jouer » vient de la joueuse et de son attitude ludique, non des jeux eux-mêmes — il déconstruit en cela les conceptions du jeu comme phénomène naturel. S'il cherche à détailler les conditions structurelles dans lesquelles cette attitude peut advenir — en fonction du point de vue de la joueuse sur une situation, ou encore de l'absence d'urgence vitale — rien n'explique ce qui guide, ce qui motive la décision de la joueuse. Nous voilà piégés dans une voie sans issue, obligés d'abandonner avec lui la réponse qui semble la plus évidente, sous peine d'adopter un « lieu commun ». Interrogeant le caractère supposément ludique de la performance de Georges Perec qui a écrit *La Disparition* sans utiliser la lettre « e », Henriot abdique temporairement : « il n'y a

aucune raison [...] pour qu'il choisisse de s'imposer cette règle-là plutôt qu'une autre, sinon le goût pour la plus extrême difficulté » (Henriot, 1989 : 230). Le goût et le plaisir (ou encore « la fantaisie »), sont évoqués à la marge mais ne sont pas retenus comme des processus explicatifs satisfaisants.

Depuis lors, à quelques exceptions près (sur lesquelles nous reviendrons), la question du plaisir de jeu (ou des plaisirs des jeux) a été laissée en friche dans les études du jeu. Nous proposons dans cet article de prendre au sérieux cette piste du goût, en tant que processus actif, à la suite de la sociologie pragmatique. Nous montrerons, notamment à l'aide de comparaisons avec d'autres pratiques culturelles, en quoi ce questionnement permet de redéfinir l'acte même de jouer, de manière à visibiliser et rendre accessibles à l'analyse des strates de l'expérience des joueuses. Une fois la dimension gustative du « jouer » mise au jour, nous proposons d'en faire une prémisse essentielle pour penser la culture vidéoludique.

2. IL Y A DES AMATRICES DE JEUX VIDÉO

Mettons qu'une joueuse entame une partie de *The Last of Us* (*Naughty Dog*, 2013, PlayStation 3). Mettons que sa pratique usuelle du jeu consiste à opter pour une attitude très agressive en tirant à vue, mais que lors d'une partie précise, elle choisisse de jouer l'infiltration en tuant les ennemis un à un, sans se faire repérer. Arrivée dans une salle qu'elle doit traverser malgré l'hostilité d'une milice à son égard, elle prend cinq minutes à repérer les ennemis et à identifier leur fonctionnement, leurs routines, etc. Au bout d'un moment, elle élabore un plan et le met à exécution. Et puis quelque chose ne se passe pas comme prévu, soit parce qu'elle ne parvient pas à réaliser une action au bon moment, soit parce que le jeu est mal calibré. Toujours est-il que tous les ennemis la repèrent soudainement. Elle change de stratégie dans l'instant et tire sur tout ce qui se présente à elle, en espérant survivre. Étonnement, elle parvient à vaincre tous les ennemis. Malgré tout, elle ressent une certaine déception. Certes, elle a gagné, mais quelque chose manque. La situation de jeu n'a pas produit les effets espérés. Elle appuie alors sur « start » et sélectionne l'option « dernière sauvegarde » pour relancer la partie. Elle gagne, et pourtant, la situation n'est pas satisfaisante.

Cette situation rappelle celle décrite par Antoine Hennion concernant les motivations de celui qui pratique l'escalade : « Son but n'est assurément pas d'arriver en haut. À peine le grimpeur a-t-il réussi sa voie qu'il redescend » (Hennion, 2009 : 58). C'est pourquoi une description de l'action reposant sur un but à atteindre (le sommet) et des moyens pour y arriver (escalader) ne permet pas d'expliquer ce que fait *vraiment* le grimpeur ni les motivations des actes posés. Ce qui l'anime, c'est de travailler à ce que surgissent des effets de plaisir, c'est travailler son goût pour l'escalade : « Comment vais-je passer, que va-t-il se passer, que vais-je ressentir, comment mon corps va-t-il réagir ? » (Hennion, 2009 : 58). C'est que le « grimpeur » n'est pas, dans ce cas, uniquement une personne effectuant l'action

« grimper », mais aussi un amateur d'escalade. Le parallèle peut s'appliquer aux autres pratiques culturelles : dans le domaine du cinéma, le terme « cinéphile » met en avant l'importance du goût dans la pratique : *regarder* un film n'est pas réductible à l'action de diriger ses yeux vers l'écran.

De la même manière, jouer à *The Last of Us* n'est pas réductible à la seule manipulation des boutons sur la manette, ni même à la réalisation de l'action « gagner ce niveau » dans l'espace représenté à l'écran. Si la joueuse choisit ce jeu-là, c'est par goût : elle espère pouvoir faire survenir des effets. C'est ce qui la guide encore dans le choix d'un style de jeu (Boutet, 2012) orienté vers l'infiltration. Il y a donc des amatrices de jeux vidéo, au sens de « ludophiles » : jouer n'est pas une activité qui peut se résumer aux actions physiques entreprises lorsqu'on joue. Jouer, c'est aussi *aimer* jouer.

Le terme « amateur » n'apparaît dans les sciences du jeu que comme un synonyme de « joueur », sans être véritablement problématisé. Il en va de même du concept de « goût », quasiment absent du champ. Sébastien Genvo fait d'ailleurs figure d'exception en consacrant quelques pages à cette question (Genvo, 2003). À la suite de Leveratto (2000), il considère que c'est l'investissement des amatrices qui permet la légitimation d'objets méprisés. Genvo et Leveratto font reposer la définition de l'amatrice sur une donnée quantitative, à savoir le nombre d'heures investies dans l'activité (les joueuses de LAN consacrent beaucoup de temps à leur activité, ce sont donc des amatrices), ainsi que sur la trajectoire des actrices. Même lorsqu'on étudie le plaisir de jeu en situation, par exemple dans les dispositions prises par la joueuse au niveau local, les termes de goût ou d'amatrices ne sont pas prononcés¹.

Plus généralement, les sciences du jeu se sont largement penchées sur les caractéristiques intrinsèques des dispositifs, puis sur l'analyse du jeu en tant qu'activité. Le fait que le jeu vidéo soit le premier grand média de masse interactif y est probablement pour quelque chose : l'activité a pris le dessus sur les autres dimensions analysables. Ainsi la « joueuse » est ce qu'elle fait. Il fallait aussi probablement avoir posé ces fondations théoriques, avoir combattu les accusations d'objets de recherche illégitimes (et de plaisirs illégitimes, cf. Hamayon 2012), avoir cherché à comprendre ce qu'est l'acte de jouer et comment définir les jeux pour être en mesure de se demander ce qu'« aimer le jeu (vidéo) » peut vouloir dire. Il ne s'agit pas alors, pour nous, de recenser les plaisirs, variés et hétérogènes, liés à l'infinité des objets jeux, mais plutôt de chercher frontalement ce qui serait au centre du plaisir de jouer et, surtout, de comprendre ce que signifie « goûter » le jeu.

1. Cf. les travaux de Mathieu Triclot (2011) sur les régimes d'expérience, d'Emmanuel Boutet (2012) sur les styles de jeu, du groupe Ludespace sur la place du jeu dans un espace aménagé et investi par le joueur, qui sont ce qui se rapproche le plus jusqu'ici d'une étude du goût pour le jeu, bien que le terme ne soit pas utilisé.

3. LE GOÛT POUR L'INCERTITUDE

Lorsqu'on interroge le jeu en tant que pratique culturelle et qu'on le compare à des actions telles que regarder un film, écouter une musique ou boire un vin, une caractéristique propre au jeu vidéo émerge : « Jouer, c'est toujours décider dans l'incertain » (Henriot, 1989 : 239). Voilà bien un des seuls critères (sinon le seul) de définition du jeu qui semble faire consensus. L'acte de regarder un film, ou lire un livre, peut être animé par l'incertitude, mais celle-ci concerne la suite des événements et non l'action de l'amatrice. La dégustation de vin peut aussi être caractérisée par des incertitudes, mais elles ne concernent pas la réussite de l'action de la goûteuse — sauf à considérer le cas des jeux à boire. Jouer, donc, est une activité qui met au premier plan l'incertitude dans laquelle s'engage la joueuse. Et, suivant Caillois, le plaisir du jeu est lié à cette incertitude structurelle :

Un déroulement connu d'avance, sans possibilité d'erreur ou de surprise, conduisant clairement à un résultat inéluctable, est incompatible avec la nature du jeu [...]. Le jeu consiste dans la nécessité de trouver, d'inventer immédiatement une réponse qui est libre dans les limites des règles. Cette latitude du joueur, cette marge accordée à son action est essentielle au jeu et explique en partie le plaisir qu'il suscite. (Caillois, 1958 : 38-40).

L'usage de la locution « en partie » par Caillois indique qu'il y a sans aucun doute mille sources de plaisir dans la multitude de jeux existants. L'amatrice de jeu vidéo s'attachera à des graphismes, trames narratives ou sonorités qu'elle aura particulièrement appréciés. Il s'agit là des plaisirs *des jeux*, redevables de la diversité des artefacts et des formes qu'ils contiennent. Le plaisir du jeu, du *jouer* pour parler comme Henriot, prend quant à lui nécessairement racine dans ce qui permet de faire jeu : l'espace d'incertitude.

Lorsque l'on pose la question du plaisir du jeu, la tentation peut s'avérer forte de développer une conception du goût envisagée comme un processus automatique : je gagne, donc je prends du plaisir. Je perds, je n'en prends pas. La partie de *The Last of Us* exposée en début d'article nous en protège : il y a des victoires sans plaisirs et — ajoutons — des défaites pleines de panache (comme les joueuses de *Fortnite* le savent). Dans les jeux compétitifs, la « gagne » constitue un élément structurant mais non exclusif. Et, surtout, le jeu ne se résume pas à la compétition. Caillois et sa typologie le montrent bien, d'où la formulation de la nécessité de trouver ou d'inventer une « réponse » — terme qu'on peut investir de diverses manières. Il y a, à titre d'exemples, du plaisir de jeu à *réduire* l'incertitude (aux échecs), à *s'y abandonner* (lors d'un lancer de dés) ou encore à *augmenter* (le fameux « goût pour la difficulté »). Pour Henriot, jouer c'est toujours décider de jouer. Nous ajoutons : jouer à tel jeu, c'est toujours jouer par goût pour un certain rapport à une certaine incertitude.

Maude Bonenfant (2013), par son travail de conceptualisation de la « distance » chez Henriot, dédouble cette question de l'incertitude du jeu (et donc, selon

nous, du goût pour l'incertitude) : il y a selon elle l'incertitude des possibles (celle « des choix et des résultats ») et l'incertitude liée à la part virtuelle du jeu (celle du « sens à donner aux actions et aux réponses du jeu »). Cette deuxième incertitude serait « la marge donnée aux joueurs pour définir leur style de jeu » — et, mieux encore, une manière d'augmenter « les possibilités d'être affectés » (Bonenfant, 2013, en ligne). Notre joueuse de *The Last of Us* a donc dû effectuer un choix : « Actualiser les possibles du jeu et répéter ce qui a déjà été perçu ou conçu, ou actualiser une part virtuelle du jeu et s'approprier le jeu pour créer un sens unique à son expérience (grâce à l'effort, l'imagination, la créativité, etc.) dépend de l'interprétation que fera le joueur du jeu » (Bonenfant, 2013). Jusque-là, elle décidait d'actualiser ce qu'étaient pour elle les possibles du jeu. Mais à présent, elle cherche à actualiser une part virtuelle du jeu. Elle cherche de nouvelles façons d'être affectée, de travailler son goût. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse selon laquelle chaque joueuse oscille entre ces deux formes d'incertitude, si elle ne cherche pas à « jouer sur les deux tableaux ». Jouer à un jeu donné d'une certaine manière, c'est toujours par goût pour la gestion d'une incertitude particulière, qu'elle soit liée à l'ouverture des possibles ou à la part virtuelle du jeu.

4. L'INCERTITUDE DU GOÛT

À ces incertitudes du jeu, il nous faut articuler celle du goût. De manière assez similaire à Henriot, qui montre que le *jouer* n'est pas renfermé dans l'objet-jeu, Antoine Hennion propose une conception du goût comme processus actif des amatrices en vue de faire advenir des effets, toujours — eux aussi — *incertains* : le goût n'est donc pour lui ni uniquement une construction sociale (il l'est en partie), ni une propriété contenue dans les choses (il l'est en partie). Le goût est dans la recherche de la production des effets de plaisirs, qui peuvent survenir ou non en fonction d'une multitude de facteurs. L'amatrice ayant elle-même conscience que le goût n'est pas que dans la chose, ce sont ces facteurs qu'elle va chercher à apprivoiser et maîtriser pour déterminer à quoi son goût répond afin de maximiser la production des effets : « Vais-je aimer ce vin ? Ce livre ? Cette musique ? », ou encore « Vais-je réussir à déceler tous les arômes de ce vin ? ». L'amatrice de vin, dans sa dégustation, est connue pour mettre en place toute une série de procédés : dans sa manière de boire, elle cherche non seulement à boire mais aussi à se faire présente à l'objet et à interroger son goût.

L'amatrice de jeu vidéo va elle aussi mettre en place toute une série de procédés pour qu'advienne le plaisir espéré. La joueuse de *The Last of Us* qui nous sert d'exemple avait, ce jour-là, pris des *dispositions* pour être en mesure de passer un bon moment. Elle s'était assurée de ne pas être dérangée dans sa dégustation vidéoludique, elle s'était installée confortablement. Au moment d'entrer dans ce niveau inconnu, elle s'était redressée de manière à se concentrer et accentuer sa mise en phase avec le dispositif. Lorsqu'elle décide de jouer (à) l'infiltration, elle ne

sait pas encore qu'une victoire arrachée par un tir à l'aveugle ne suffirait pas à créer un moment satisfaisant. Elle compare alors ses sensations au fait que lors d'une précédente partie, cela avait « marché » — elle compare donc le résultat de sa dégustation à son « goût constitué » au sens bourdieusien du terme. Elle recommence la séquence de jeu avec une meilleure connaissance des facteurs pour faire advenir le plaisir. Le goût est mouvant, l'amatrice le suit à la trace. Jouer en amatrice, c'est toujours ajuster ses procédés de dégustation en vue de produire des effets de plaisir incertains.

Il y a bien des manières de « faire jeu » mais aussi de « faire (advenir) le goût » avec un même objet. La joueuse de *Fortnite Battle Royale* (Epic Games, 2017) visera tantôt la « Victoire Royale », tantôt le plus grand nombre de points obtenus. À d'autres occasions, elle cherchera surtout à se jouer du jeu en adoptant des comportements perçus comme décalés. Elle pourra aussi viser le geste effectué « avec style », seule ou avec des coéquipières particulièrement bien coordonnées. La joueuse de *Doki Doki Literature Club!* (*Team Salvato, 2017*) sera rapidement confrontée à une phase de jeu dans laquelle elle devra sélectionner des mots pour composer un poème, le choix des mots lui assurant de plaire à telle ou telle prétendante de son club de littérature. Elle peut *faire jeu*, selon ses goûts, en adoptant une attitude compétitive (essayer de *réussir* à séduire tel personnage) ou en s'en remettant à l'*alea*, sélectionnant des mots au hasard pour s'amuser du résultat, ou encore éventuellement en cherchant à exprimer ses goûts littéraires personnels à cette occasion. Ces exemples le montrent : le *jouer* entretient des relations étroites avec la démarche d'interrogation gustative.

5. REDÉFINIR LE JEU DEPUIS LE GOÛT : LA RENCONTRE DE DEUX TYPES D'INCERTITUDES

Nous avons donc relevé deux types d'incertitudes qui sont au centre de l'acte de jouer. Nous pouvons dès lors redéfinir le jeu depuis cette perspective du goût : jouer, c'est s'engager dans une action dont le dénouement est incertain, dans le but prioritaire de stimuler des effets de goût eux-mêmes incertains et qui dépendent, en retour, des modalités de prise en charge des incertitudes ludiques.

La première incertitude qualifie le dispositif « jeu », et la deuxième qualifie la « joueuse ». Ce serait donc le fait d'approcher la réalisation d'une action incertaine comme une promesse de produire de potentiels effets de goût, qui donnerait à cette situation « la couleur du jouer ». Le fait de passer un examen, par exemple, est une situation caractérisée par l'incertitude de la performance de l'étudiante. Celle-ci abordera généralement cette expérience avec sérieux et gravité : le fait de passer l'évaluation n'est pas une source de plaisir en soi, mais plutôt la promesse d'une réussite scolaire et de la réalisation de plans futurs — ce n'est pas du jeu. Sa camarade de classe, qui se trouverait là par hasard ou qui n'aurait pas eu le temps d'étudier correctement, pourra tout aussi bien aborder la situation avec espièglerie

et, à la faveur de questions qui l'avantagent, se dire qu'il y a là « un coup à jouer », ou encore s'amuser à tenter des réponses décalées — les correctrices en savent quelque chose. Ainsi, nous reprenons à notre compte (en la détournant vers le goût) la proposition d'Henriot suivant laquelle ce qui fait le jeu, *c'est l'idée du jeu*.

Le jeu, c'est l'idée du jeu. Dire qu'il y a jeu quelque part, dans le monde, en quelqu'un, ce n'est pas effectuer le constat de la présence effective d'une réalité qui serait observable et dont le sens tomberait sous le sens : c'est émettre une hypothèse, porter un jugement, appliquer au donné de l'expérience vécue une catégorie qui provient de la société où l'on vit et que véhicule la langue dont cette société fait l'instrument de sa culture. (Henriot, 1989 : 16).

Henriot désigne la société où l'on vit comme origine de la catégorie en question, mais on peut appliquer cette idée à une échelle plus réduite, en considérant les différences de conception individuelles. Mettons qu'un enfant joue à *Minecraft* chez ses grands-parents et que ceux-ci ne jouent pas eux-mêmes aux jeux vidéo. De leur point de vue, l'activité de l'enfant est énigmatique et s'ils y reconnaissent du jeu, c'est parce que leur descendante affirme que c'en est : ils transposent leur idée du jeu à une situation différente. À l'inverse, l'enfant observe ses aînés compléter des mots croisés. L'idée du jeu ne lui vient pas et il faudra que ses grands-parents expliquent qu'ils jouent pour qu'elle interprète le sens de cette activité. Dans ces deux cas, les interlocutrices reconstituent les activités de l'autre par ricochet. Par un acte d'empathie, l'une des personnes concernées pourra donc émettre l'hypothèse suivante : « cette situation caractérisée par l'incertitude doit représenter un potentiel de plaisir *pour elle* et c'est pourquoi j'accepterai la dénomination "jeu" pour désigner cette activité ». Les « panique[s] générique[s] » (Deslongchamps-Gagnon, 2019, en ligne), ces moments lors desquels surviennent des polémiques sur la qualification d'un type de dispositif comme permettant ou non une appropriation ludique – comme c'est le cas avec lesdits « *walkings simulators* » (*Dear Esther*, The Chinese Room, 2008 ; *Firewatch*, Campo Santo, 2016) –, semblent au contraire relever d'un malentendu difficile à résoudre en l'absence d'un tel acte de compréhension : des idées de jeu différentes (relevant ou non de la performance, de la compétitivité, etc.) butent parfois l'une contre l'autre.

6. JOUER ET JOUER EN AMATRICE : SE RENDRE PRÉSENT À LA DISTANCE

Pour reprendre la distinction de Hennion, il y a une différence entre déguster un vin et boire un verre en passant. L'amatrice de vin boit avec réflexivité, elle prend le temps de s'observer boire, goûter, ressentir. Elle déguste et compare son expérience à son goût constitué (elle peut éventuellement prendre appui sur ce dernier pour affiner son jugement, ou le remettre en question). Il y a donc une différence entre aimer le vin et aimer goûter le vin. Dans le cas du vin, l'activité de boire n'est pas sujette à l'incertitude, c'est le rapport à la production des effets de goût qui vient distinguer l'amatrice de la « buveuse ».

De la même manière, entre faire une partie « en passant » et déguster un jeu vidéo, réside une différence qui s'observe dans la production d'effets de plaisir ou de déplaisir, et, le cas échéant, dans la comparaison entre les effets de la dégustation et le goût constitué. De plus, « jouer », contrairement à « boire », est orienté vers l'incertitude de la réalisation de l'action. La joueuse totalement néophyte, par exemple lors de sa première partie de belote, connaîtra peut-être facilement l'ivresse de la victoire, sans pour autant comprendre comment elle a gagné. Elle sera simplement satisfaite d'avoir gagné (et éventuellement d'en avoir appris plus sur le jeu). La joueuse plus expérimentée, l'amatrice de belote, lui fera alors probablement remarquer qu'il y avait bien plus beau à faire pour gagner quelques tours plus tôt.

Pour résumer, nous proposons de distinguer l'action de jouer de celle de *jouer en amatrice*, qui nécessite — pour cette dernière — de *mettre son goût à l'épreuve*. Jouer en amatrice serait donc caractérisé par l'intention de jouer non pas « juste » pour gagner, mais pour travailler son goût.

7. TROUVER DES PRISES SUR L'INCERTITUDE, DANS LE JEU ET EN DEHORS DU JEU

Dans le cadre d'une étude qualitative sur les créateurs de jeux vidéo « amateurs » (entendu ici au sens économique du terme), nous avons montré que nos informateurs considéraient la création comme étant « proche » du jeu, les deux activités constituant deux façons de stimuler un même goût pour le jeu : ils créent « en amateur »² (Hurel, 2017). Ainsi Victor dit-il, lors d'un entretien :

Par exemple, en paramétrant des statistiques d'équipements, en cachant des coffres dans les décors, je ressens un plaisir fort similaire à celui de découvrir des équipements et des coffres cachés dans un RPG [...]. (Hurel, 2017, en ligne).

Lorsque Victor joue à un jeu de rôle japonais, il y reconnaît au moins deux sources de plaisir liées à l'incertitude. D'une part, il doit explorer des donjons, notamment pour y chercher des coffres, qu'il peut trouver ou non et dont le contenu est incertain. D'autre part, il est amené à équiper ses différents personnages de tenues et d'armes. Il cherche alors à optimiser les combinaisons d'équipements, notamment en fonction d'un style de jeu de prédilection (orienté défense, attaque, magie, etc.).

En situation de création, Victor — qui utilise *RPG Maker*³ — se retrouve face à une carte « vue du dessus » (*RPG Maker* a cela de particulier que la vue dans

-
2. Chaque informateur ou informatrice témoigne d'une façon propre et personnelle de concilier deux tendances liées à leur pratique : le rêve ou le projet de « passer pro », et l'acte esthétique de créer par goût. Chacune se positionne relativement à ces deux pôles. Nous ne développerons pas ici cette problématique qui sort du cadre de cet article.
 3. *RPG Maker* est une suite de logiciels édités par ASCII entre 1992 et 2003, puis par Enterbrain. Ces outils permettent de créer des jeux de rôle « japonais » typiques de la génération de consoles

l'interface de création est similaire à celle expérimentée en jeu) sur laquelle il va devoir choisir où placer un coffre ainsi que son contenu. Il doit choisir : le coffre doit-il contenir une arme ? Et, si c'est le cas, de quel niveau ? Doit-il chercher à reproduire l'impression de progression qui lui était chère en situation de jeu ? Où peut-il placer ce coffre pour qu'il ne soit ni trop facile, ni trop difficile à trouver, et ainsi provoquer une satisfaction dont il est familier ? Pareillement, lorsqu'il choisit les caractéristiques des objets disséminés dans son jeu, il puise encore une fois dans son attitude de joueur pour essayer de reproduire chez son public ce qui l'a précédemment animé.

Pendant le jeu comme lors de la création, les statistiques des objets et des coffres incarnent l'incertitude propre au jeu, source de plaisir et de goût. Le joueur a construit ces motifs comme autant d'appuis pour sa dégustation : ils lui permettent de développer des « prises » (Bessy & Chateauraynaud, 1995 ; Hennion, 2009) sur son goût en situation de jeu, à proprement parler, comme en dehors. Passant régulièrement d'une activité à l'autre, il peut faire dialoguer ses impressions liées à la découverte et au placement de coffres, à l'optimisation et au paramétrage des pièces d'équipement.

8. CONCLUSION : L'INSTITUTIONNALISATION D'UNE PRATIQUE CULTURELLE

C'est précisément lorsqu'on s'efforce de questionner les fondements de la culture vidéoludique que le besoin de penser le goût du jeu se fait jour. Comment comprendre, sinon, ce qui se joue chez les lectrices de presse spécialisée, chez les spectatrices de diffusions en direct sur Twitch, chez les auteures ou lectrices de fanfictions, de machinimas ou encore de *fangames* ? Toutes ces personnes qui consomment du jeu sans jouer, que font-elles, si ce n'est travailler leur goût par du jeu secondaire (Delbouille, 2018), par le filtre de joueuses qui tiennent la manette pour eux, ou par une activité créative qui réactive des effets de plaisir expérimentés en situation de jeu ? Toutes ces personnes ont en commun de pratiquer (leur goût pour) le jeu vidéo — sans que cela en fasse des joueuses à proprement parler. Construire cette catégorie transversale du joueur en amateur de jeu vidéo, entendu comme l'acte de « goûter » le jeu, nous semble être la condition d'une reconnaissance du jeu vidéo comme pratique culturelle et de la visibilisation de ces strates de l'expérience. La prise en compte des phénomènes de dégustation pourra enrichir les recherches actuelles sur la constitution de la culture vidéoludique (Shaw,

dites « 16 bits ». L'utilisatrice peut y assembler des éléments graphiques pour constituer un monde et y placer des personnages, objets, quêtes et autres éléments caractéristiques du genre. Si le logiciel était initialement destiné uniquement au marché japonais, il a été rapidement piraté et traduit par des amateurs. *RPG Maker* a inspiré l'apparition de nombreuses communautés d'utilisatrices en francophonie depuis la fin des années 1990.

2010; Kirkpatrick, 2012) — ce qui permettrait de ne pas perdre de vue l'acte fondamental de *recherche du plaisir* face à l'étude de l'ensemble des déterminations sociales qui orientent les goûts constitués.

BIBLIOGRAPHIE

- BESSY, C. ET CHATEAURAYNAUD, F., « Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception », Paris, Métailié, 1995, 368p.
- BONENFANT, M., « La conception de la “distance” de Jacques Henriot : un espace virtuel de jeu », dans *Sciences du jeu*, n° 1, 2013.
- BOUTET, E., « Jouer aux jeux vidéo avec style. Pour une ethnographie des sociabilités vidéoludiques », dans *Réseaux*, n° 207, 2012, p. 173-174.
- CAILLOIS, R., *Les Jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1992 [1958], p. 384.
- DELBOUILLE, J., « Jouer à travers l'autre : jeu “secondaire”, jeu par procuration et médiation du plaisir ludique », *Journée d'étude Appropriation, pratiques et usages : en/jeux* (18 mai 2018), Université du Québec à Montréal.
- DESLONGCHAMP-GAGNON, M., « Amour et haine de la marche : Évolution et cristallisation discursives sur le walking simulator », dans *Kinephanos – Numéro spécial Splendeur(s) et misère(s) des genres vidéoludiques*, 2017. Disponible en ligne.
- GENVO, S., *Introduction aux enjeux artistiques et culturels des jeux vidéo*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 89.
- HAMAYON, R., *Jouer. Une étude anthropologique*, Paris, La Découverte, (2012), p. 370.
- HENNION, A., « Réflexivités. L'activité de l'amateur », dans *Réseaux*, n° 153, 2009, p. 55-78.
- HENRIOT, J., *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989, p. 257.
- HUREL, P.-Y., « Le passage du jeu à la création : le cas du jeu vidéo amateur », dans *Sciences du jeu*, n° 7, 2017.
- KIRKPATRICK, G., “Constitutive Tensions of Gaming’s Field: UK gaming magazines and the formation of gaming culture 1981-1995”, dans *Game studies*, Volume 12, n° 1, 2012.
- LEVERATTO, J.-M., *La Mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*, Paris, La Dispute, 2000, p. 220.
- SHAW, A., “What Is Video Game Culture? Cultural Studies and Game”, dans *Games and Culture*, n° 5, 2010, p. 403-424.

LUDOGRAPHIE

- Dear Esther* (The Chinese Room, PC/Mac, 2012 [2008]).
- Firewatch* (Campo Santo, Campo Santo/Panic, PC et consoles, 2016).
- The Last of Us* (Naughty Dog, Sony Computer Entertainment, PlayStation 3, 2013).
- Minecraft* (Mojang Studios, PC et consoles, dès 2009).
- RPG Maker* (ASCII/Enterbrain, PC et consoles, dès 1992).

Ludicisation dans l'enseignement supérieur :

Penser les pédagogies avec le jeu au travers de l'exemple de *Classcraft*

Thibault PHILIPPETTE

Louvain Game Lab, Université catholique de Louvain

Le présent article n'est ni un travail théorique ou conceptuel, ni même à proprement parler une recherche empirique. Il s'agit en effet davantage d'un compte-rendu d'expériences de terrain de l'utilisation d'un outil en vue de rendre plus « ludique » certaines activités pédagogiques. C'est donc sous l'angle de « prof » de mon statut d'enseignant-chercheur que j'aborderai cet article. Néanmoins, il convient à cette occasion de dépasser la simple description d'activités pour apporter des compléments plus théoriques et réflexifs sur les rapports que je tisse sur cette base entre jeu(x) et apprentissage(s). J'entamerai ce cheminement à partir de l'historique de la mise en place de ce dispositif particulier¹ : *Classcraft*.

1. LE POINT DE DÉPART : UN NOUVEAU COURS EN SCIENCES ET TECHNIQUES DU JEU

En septembre 2014, je venais de terminer la soutenance de ma thèse en Information et Communication consacrée aux activités de coordination de joueuses de jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (Philippette, 2015). Comme c'est bien souvent le cas pour les jeunes « docteurs », je me retrouve dans une période transitoire mêlant la recherche de financements pour un contrat *post-doc* et l'attribution de quelques heures de cours « alimentaires ». J'eus néanmoins l'opportunité de rejoindre une formation qui m'intéressait particulièrement. Elle était donnée par la section pédagogique de la Haute École de Bruxelles (Defré), dans une année

1. La notion de dispositif est assez complexe à définir et nous renvoyons le lecteur ou la lectrice au numéro 25 d'*Hermès* (1999) qui aborde spécifiquement ce thème de manière approfondie. Lorsque nous parlons de dispositif, nous faisons référence ici à la rationalité instrumentale (cf. Rabardel, 1995) qui apparaît entre un ensemble d'objets ou outils et la construction d'une logique organisationnelle propre à cette technique (Peeters et Charlier, 1999).

de spécialisation en Sciences et Techniques du Jeu (niveau BAC+4) existante depuis deux ans. Cette spécialisation orientée ludopédagogie et ludothéconomie² autour des jeux de plateau et d'édition offrait néanmoins une ouverture aux jeux vidéo (environ 20h) à travers ce qu'on appelle en Belgique une *Unité d'Enseignement (UE)*. Celle-ci était consacrée à la « connaissance et classification des objets de jeu, y compris les jeux vidéo et *serious games* ». Après avoir rencontré une première fois les étudiantes, je me rendis néanmoins compte que leur familiarité n'était pas grande avec les jeux vidéo, et même que certaines portaient un regard sévère sur eux (une sorte de guerre de territoire au sein du « monde des jeux » dont je pris conscience). Il me fallait dès lors trouver une manière « pédagogique » de leur faire découvrir ces univers vidéoludiques et qu'elles puissent faire les ponts avec d'autres formes de jeux qu'elles affectionnent. Bénéficiant d'un espace équipé d'ordinateurs, mon premier réflexe fut d'obtenir un court budget de l'école pour acquérir en seconde main quelques parangons vidéoludiques à découvrir (*Age of Empire, Assassin's Creed, Counter Strike, Goat Simulator*³...). « Faire jouer » fut une bonne clé d'entrée, même si l'investissement des élèves dépendait de leur accoutance avec le jeu qu'elles avaient en face d'elles, ainsi que de la performance du jeu lui-même, les problèmes techniques apparaissant rapidement sur des machines relativement bridées. Est-ce que je leur faisais pour autant éprouver ou expérimenter ces jeux? Dans la majorité des cas, la réponse était négative, car la caractéristique fondamentale de l'expérience « librement consentie mais impérieuse » décrite par Johan Huizinga (1938) ne pouvait se retrouver derrière l'injonction de la démarche, même si l'aspect « libre » d'un jeu est toujours discutable (Brougère, 2005). Les débats que je fis naître suite à ce premier contact me semblaient néanmoins faire vaciller quelques réticences premières chez certaines étudiantes.

Mon prédécesseur, promu directeur au moment de mon arrivée, avait pris l'habitude de demander à ses étudiantes de faire un travail consistant à choisir un sujet parmi un ensemble proposé (jeu vidéo et addiction, jeux pervasifs ou ubiquitaires, etc.), effectuer une recherche documentaire sur ce thème et remettre une production qu'il qualifiait de « leçon ». Cette modalité ne me satisfaisait néanmoins pas car il manquait dans cette « leçon » le partage de connaissances entre étudiantes, et non seulement de l'élève vers la professeure. Or, le principe de la rencontre n'est-il pas, comme l'entrevoyait Erving Goffman (1961), l'essence

-
2. La ludothéconomie traite de l'organisation et de la gestion des ludothèques, c'est-à-dire des centres de prêt de jouets et de jeux.
 3. Le choix de ce dernier étant davantage humoristique, l'objet de ce jeu de simulation étant assez original et décalé.

même de toute pratique ludique ? Ma tendance technophile me fit dès lors rechercher quelques solutions plus interactives⁴ qui me permettraient d'animer les discussions autour des jeux pratiqués et des compléments théoriques apportés. Je mis en place une plateforme me permettant de faire des annonces avant chaque séance, de déposer mes contenus de cours après celles-ci, de renvoyer vers des contenus complémentaires (articles, vidéo, etc.) et de lancer l'un ou l'autre travail⁵. À ce titre, ma plus grande satisfaction est venue d'un travail où je demandais à mes étudiantes de faire une auto-ethnographie (Brougère, 2014) d'un jeu vidéo de leur choix, de faire découvrir ce jeu à une autre étudiante qui ne le connaissait pas (accès en ligne ou prêt) et d'en discuter sur le forum de la plateforme. Je n'hésitais moi-même pas à intervenir lors de ces discussions, ayant fait l'exercice de me prêter aux différents jeux proposés par mes étudiantes (le groupe était constitué de 25 personnes et je connaissais déjà une bonne moitié de ces jeux). C'est à ce moment-là que les étudiantes ont commencé à faire des liens entre jeux vidéo et autres formes ludiques, à discuter de la tension entre *serious* et *games*, et à confronter leurs différentes pratiques de jeu et préférences en tant que joueuses. La dynamique « entre » les séances me semblait prendre, mais qu'en était-il de celle en séance ?

2. LA MISE EN PLACE DE CLASSCRAFT POUR ANIMER SES SÉANCES DE COURS

Je ne saurais désigner avec précision l'élément déclencheur de ma découverte de *Classcraft*⁶, mais ce devait être assez tôt après son lancement (2012) car je me souviens encore qu'il s'appelait au départ *World of Classcraft*, en référence au jeu de rôle en ligne de Blizzard (*World of Warcraft*, dès 2004). *Classcraft* est une plateforme créée par Shawn Young, un professeur de lycée en physique-chimie à Sherbrooke au Canada, par ailleurs fan de jeux de rôle et de programmation. La société derrière *Classcraft* est aujourd'hui dirigée par la famille Young et compte une petite trentaine d'employées⁷. *Classcraft* n'est pas un jeu en tant que tel, mais est présenté comme un outil de ludification permettant une « expérience d'apprentissage contrôlée » (*sic*)⁸. Le concept de ludification renvoie à l'utilisation de techniques de *game design* dans des contextes non-ludiques (Deterding *et al.*, 2011). Il est souvent considéré comme traduction française du concept anglais de *gamification*, même si celui-ci englobe d'autres significations (Bonenfant & Genvo, 2014).

-
4. Il convient de souligner que de l'interactivité (du dispositif) à l'interaction (des individus), il y a parfois un grand pas à franchir, notamment lié aux connaissances et capacités préalables des personnes (Jacquinot et Meunier, 1999).
 5. La plateforme en question faisait partie des solutions accessibles aux enseignantes de cette haute école (licence globale). Tout ce que j'y ai mis en place peut se faire sur la plupart des plateformes pédagogiques (*Learning Management Systems*), dont plusieurs sont gratuites.
 6. Voir le site officiel de *Classcraft* <https://game.classcraft.com>.
 7. Voir section « À propos » sur le site officiel de *Classcraft*. Consulté le 25.04.2018.
 8. Voir section « Ludification » sur le site officiel de *Classcraft*. Consulté le 25.04.2018.

La ludification fait l'objet de plusieurs critiques, notamment en référence à sa perspective comportementaliste, qu'on retrouve dans cette idée susmentionnée de « contrôle » (Philippette, 2014). À ce titre, plusieurs chercheuses francophones, dont Sébastien Genvo (2013), préfèrent avoir recours au concept expérientiel de *ludicisation* pour caractériser les processus visant à faire rentrer dans la « sphère du jeu » des objets qui n'en sont *a priori* pas (Bonenfant & Philippette, 2018).

En découvrant *Classcraft*, je me mis à songer au livre de Lee Sheldon, « *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework As a Game* » (2011) dans lequel l'auteur décrit comment il a reconceptualisé sa manière de présenter ses cours et d'évaluer ses élèves en s'inspirant des jeux de rôle. La conception de Sheldon est en droite ligne du courant des *Digital Game-Based Learning* (DGBL) porté notamment par Marc Prensky (2006, 2007), qui considère que les modèles pédagogiques et évaluatifs proposés par l'école ne sont plus en adéquation avec les modèles mentaux des jeunes élèves⁹. La plateforme *Classcraft* est selon moi une forme numérique et plus développée des principes évoqués par Sheldon dans son livre, même si aucun lien de filiation n'est établi de manière évidente sur la plateforme.

L'interface de *Classcraft*, qui a bien sûr évolué avec le temps, est assez facile à prendre en main, et ce depuis le départ¹⁰. On comprend assez instinctivement comment créer une classe, ajouter les élèves, leur créer des personnages et les mettre dans des groupes, par exemple. Le plus gros défi réside en réalité dans le paramétrage de ces personnages (résistance, pouvoirs) et des différentes activités dans l'espoir de permettre des interactions signifiantes avec les élèves ou étudiantes (cf. le concept de *meaningful play* de Salen et Zimmerman, 2003). Les conceptrices l'ont d'ailleurs bien compris en offrant de nombreux tutoriels et paramètres de base fonctionnels, tout en permettant à l'enseignante de faire signer un « pacte » à ses élèves qui acceptent par ce biais que le « maître du jeu » (autrement dit la professeure) ajuste les règles en cours de partie. L'autre défi est, bien évidemment, d'arriver à faire comprendre à ses étudiantes comment jouer.

9. On attribue d'ailleurs à Marc Prensky le concept de *digital natives*, dû à son article « *Digital Natives, Digital Immigrants* » (2001).

10. De mon expérience d'enseignement, la plus grosse faiblesse des premières versions de *Classcraft* était le fait que certains paramètres déjà définis, notamment les « pouvoirs », n'étaient pas automatiquement implémentés, ce qui impliquait un suivi très attentif du « maître du jeu » par rapport à toutes les actions des élèves. Par exemple, si un personnage lançait un pouvoir de Guérison 1 (coûtant 15 AP ou « Action Points ») permettant à ses co-équipières de récupérer par défaut 10 points de vie (ou 10 HP), les AP lui étaient effectivement retirés lorsqu'il le lançait, mais les HP n'étaient pas automatiquement ajoutés à ses camarades. Ce type de problème fut heureusement corrigé avec le temps, car cela devenait vite ingérable lorsque les élèves lançaient beaucoup de sorts en même temps.

Classcraft repose sur le principe de la « sainte trinité »¹¹ bien connu des joueuses du *wargame* médiéval-fantastique sur table *Donjons et Dragons* (TSR Studio, 1974) et de tous les jeux de rôle qui s'en sont inspirés. En effet, le premier choix de l'élève consiste à opter pour un personnage de cette trinité : « guerrière » (points de vie élevés, points d'action faibles, caractérisée par sa résistance et son rôle de protection), « mage » (points de vie faibles, points d'action élevés, caractérisée par ses sorts de dégâts) ou « guérisseuse » (points de vie et d'action moyens, caractérisée par ses capacités à soigner). Elle peut ensuite définir son apparence de départ (sexe et couleur de peau), qu'elle pourra faire évoluer au fur et à mesure de sa progression. L'enseignante doit en effet prédéfinir une série d'activités et de comportements des élèves qui vont donner lieu à des effets positifs ou négatifs (fig. 1). Les effets positifs se traduisent en « points d'expérience » (XP) qui vont permettre à l'étudiante de « monter de niveau », de débloquent de nouveaux pouvoirs et d'équiper/changer l'apparence de son personnage¹². Les points négatifs, quant à eux, vont jouer sur la vie des personnages (HP), les conséquences d'un personnage mort étant aussi définies par la professeure (p. ex. un devoir de rattrapage). Dès que tous ces paramètres de départ ont été définis et que l'enseignante a constitué ses groupes¹³, elle dispose alors d'outils permettant d'animer et gérer sa classe. Par exemple, l'outil « Les Cavaliers de l'île de Vay » (fig. 2) permet de déclencher un événement narratif aléatoire¹⁴, positif ou négatif, pour l'ensemble du groupe ou pour certains personnages. Autre exemple, l'événement « Bataille de boss » permet d'affronter seule ou en équipe un « monstre » qui, tel le Sphinx dans la légende d'Œdipe, vous met au défi de répondre à ses questions (autrement dit, il s'agit de questionnaires ludifiés). La plateforme s'est vue progressivement agrémentée de nouvelles fonctionnalités (p.ex. sonomètre, parcours pédagogiques sous forme de quêtes) mais malheureusement, comme beaucoup de systèmes de cette économie dite « collaborative » (Philippette, Collard & Klein, 2016), le modèle de rentabilité a fait que l'offre de base gratuite s'est tout aussi progressivement réduite, et seul un compte Premium offre désormais l'accès à tous ces outils.

-
11. De nombreux articles de développeuses sur le site <https://www.gamedeveloper.com> discutent de l'importance de cette trinité dans le design des jeux de rôle. Voir par exemple Green, 2009.
 12. Dans les versions récentes de *Classcraft*, les concepteurs et conceptrices ont ajouté aux points d'expérience des points d'« or » (GP pour « Gold Points ») permettant d'acheter virtuellement des équipements, des familiers ou animaux de compagnie, etc.
 13. Personnellement, j'essayais de constituer des groupes de maximum 4-5 étudiantes avec au moins un personnage de chaque classe. Ce n'est cependant pas indispensable.
 14. Par exemple : « Karma : vous croisez des chevaliers blessés qui sont prêts à vous récompenser si vous les aidez... les pouvoirs coopératifs donnent 2x plus d'XP aujourd'hui ». L'enseignante peut modifier des événements déjà créés par le studio de développement ou en ajouter de nouveaux.

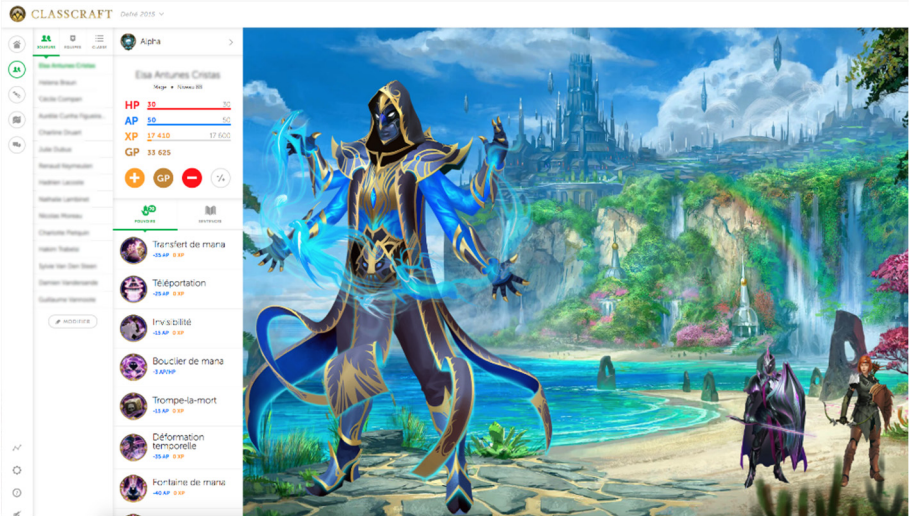


Fig. 1 : La vue « élève » de l'interface enseignante de Classcraft.

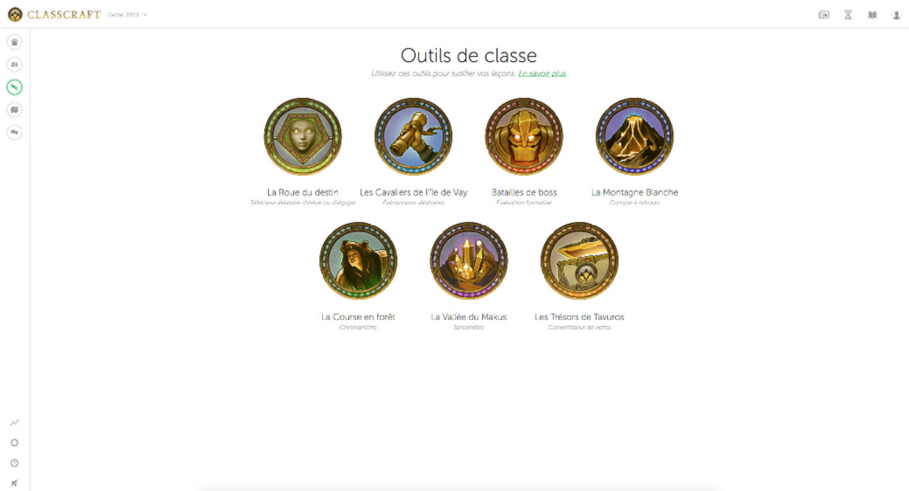


Fig. 2 : Les outils de l'enseignante dans Classcraft.

Du côté des élèves ou étudiantes, comme mentionné plus haut, leur « progression dans le jeu » leur permet d'acquérir un certain nombre de pouvoirs, suivant le choix de leur personnage et selon un arbre de progression, c'est-à-dire que certains pouvoirs plus avancés ne se débloquent que si le pouvoir de départ correspondant est acquis. À l'instar de l'enseignante, les élèves peuvent donc, grâce à ces pouvoirs,

déclencher des événements en séance, que ce soit pour aller « embêter » une autre élève ou groupe, ou pour protéger voire soigner leur co-équipière.

En résumé, *Classcraft* n'est ni un jeu ni un *serious game*, l'enseignante continuant à donner sa matière (ce qui rend la plateforme potentiellement indépendante de la matière enseignée). *Classcraft* offre une sorte de surcouche narrative et ludique aux interactions entre professeure et apprenantes (fig. 3). La question qui taraude probablement la lectrice-enseignante est « de savoir si cela fonctionne vraiment ? » Nous reviendrons sur cette question dans notre conclusion, car il est d'abord nécessaire de faire un détour par le rapport, ou plutôt *les* rapports, entre jeu(x) et pédagogie(s).



Fig. 3 : Le fil d'actions dans Classcraft permet de suivre les différents événements déclenchés par les élèves et le maître du jeu.

3. PENSER LES PÉDAGOGIES (VIDÉO)LUDIQUES

Dans son ouvrage « Jouer/Apprendre », Gilles Brougère relève un point assez fondamental du rapport entre jeu et pédagogie, lorsqu'il dit :

Il n'y a pas une pédagogie du jeu, c'est là un mythe forgé par ceux qui rejettent cette approche, mais une variété de pratiques pédagogiques qui accordent un rôle essentiel au jeu dans des contextes différents. Il me semble que la justification du jeu oscille, sans que cela soit clairement exprimé, entre une vision de vecteur de l'apprentissage (c'est par le jeu que l'on apprend), de contexte de l'apprentissage (c'est dans le jeu que l'on apprend), de condition favorable à celui-ci (c'est autour du jeu que l'on apprend, le jeu permettant d'être disponible à l'apprentissage). (Brougère, 2005 : 75).

Il existe en effet plusieurs paradigmes qui envisagent ce rapport entre jeu et pédagogie de manière sensiblement différente. Le propos restera ici limité aux rapports que nous établissons entre « jeux vidéo » et pédagogie. Le premier de ces mouvements, si je respecte l'ordre de la citation, peut être constitué autour d'une certaine vision du jeu *comme vecteur de l'apprentissage*, avec les recherches sur les jeux utilitaires ou *serious games*. Ces « jeux sérieux » réfèrent à « *toute utilisation pertinente de technologies issues de l'industrie du jeu vidéo à des fins autres que le simple divertissement* » (Sawyer, cité par Alvarez et Djaouti, 2012 : 14). Dans cette perspective visant à combiner aspects utilitaires et ressorts ludiques, les problématiques émergent quant aux multiples formes et combinaisons possibles entre les savoirs « utilitaires » (santé, scolaire, militaire, etc.) et les aspects plus « ludiques » mobilisés, ce que les travaux de Julian Alvarez et Damien Djaouti permettent toutefois de dégrossir¹⁵. De notre point de vue, il y a une certaine forme de « rhétorique du progrès », pour paraphraser Brian Sutton-Smith (1997 : 18-35), derrière ce rapprochement qui d'un côté légitime certains types de jeux (qui servent à quelque chose) et d'un autre améliorerait certaines modalités plus classiques d'apprentissage (qui seraient dépassées). Sans être un spécialiste de l'étude de ces jeux sérieux, il est à ma connaissance loin d'être prouvé que ceux-ci fonctionnent mieux que d'autres dispositifs pédagogiques en toutes circonstances. En outre, lorsque l'on pense à *America's Army* (US Army/Ubisoft, 2002) qui est souvent présenté comme le premier *serious game*, et qui est à la fois un *advertgame* (jeu de recrutement), un *propagame* (jeu de propagande de l'idéologie américaine), un *edugame* (jeu d'entraînement) et un *R&D game* (jeu de tests de nouvelles armes et d'évaluation de stratégies, cf. Nieborg, 2004), il convient de porter un regard assez critique sur les discours positifs et sans nuance pouvant graviter autour de ce type de production. Car la question des intentions réelles de leurs conceptrices, notamment de placement marketing sur le marché de l'éducation, ne doit jamais être oubliée.

Le deuxième mouvement décrit par Brougère, de *jeu comme contexte d'apprentissage*, renvoie au paradigme du *serious gaming* qui tente a posteriori de déceler des apprentissages provenant de jeux (vidéo) pensés au départ comme pur divertissement. À l'instar du point précédent, il demeure que la littérature scientifique sur le sujet reste assez inconsistante. En effet, comme le relèvent dans une méta-recherche Constance Steinkuehler et Kurt Squire (2014), il est extrêmement compliqué de tracer des liens évidents entre jeu vidéo et apprentissages, et ce pour au moins quatre raisons. Premièrement, la grande variabilité des jeux étudiés dans la littérature scientifique et donc des apprentissages potentiels associés. Ce premier constat doit toutefois être nuancé par la recherche de Samuel Coavoux, Manuel Boutet et Vinciane Zabban (2016) qui conduit à croire qu'au contraire, les cher-

15. Voir notamment <http://serious.gameclassification.com/FR/about/article.html>, consulté le 25.04.2018.

cheuses des *computer game studies* ont globalement tendance à se focaliser sur certains types de jeux dominants au détriment d'autres productions, ce qui peut amener à penser qu'il y a en fait une sous-évaluation des potentialités vidéoludiques pour l'apprentissage. Deuxièmement, le format « article » des nombreuses recherches ne donne pas accès aux données brutes et dès lors à la possibilité d'une recherche cumulant et comparant les résultats. Troisièmement, les effets du « contexte d'usage » sont souvent peu pris en compte dans les analyses de ces effets (notamment les effets liés au contexte scolaire). Enfin, quatrièmement, jouer est avant tout une activité idiosyncratique, impliquant que derrière un même jeu on retrouve en réalité de multiples manières de jouer, ce qui rend délicat l'attribution d'effets aux seules caractéristiques intrinsèques du médium vidéoludique (Steinkuehler & Squire, 2014). D'une certaine manière, ce constat est rassurant puisqu'il permet également de fortement nuancer les discours simplistes à propos de pseudo-rapports de causalité entre violence, désocialisation ou addiction et jeux vidéo. Cependant, de notre point de vue, en bien ou en mal, il ne faut pas pour autant écarter le potentiel des jeux vidéo pour l'apprentissage. Le travail de Catherine Frété (2002) est à ce titre tout à fait remarquable, car il met bien en exergue différentes formes de compétences qui peuvent émerger suite aux manipulations du média (qualifiées par l'auteure d'incidentelles), au décodage des savoirs inscrits dans tout jeu (p.ex. faits, concepts, procédures, principes) ou aux formes de raisonnements mobilisés pour résoudre les défis proposés par de nombreux jeux.

Nous situons *Classcraft* davantage dans la troisième perspective envisagée par Brougère, qui consiste à voir le jeu (vidéo) comme *condition favorable aux apprentissages*. Le paradigme de la ludification¹⁶ repose largement sur cette idée qu'en reprenant de « bons principes » attribués aux jeux vidéo, on va pouvoir améliorer et amplifier une activité grâce aux qualités de personnalisation, de progressivité ou d'expérimentation des jeux (Gee, 2003). Il convient là aussi de nuancer ce constat et notamment cette prémisse, que l'on retrouve également au sein des DGBL (cf. supra), consistant à poser comme acquis le fait que les individus aiment et veulent *de facto* jouer, que le jeu va leur procurer de la joie et du plaisir et générer chez eux un engagement intense, que les règles du jeu vont leur donner une structure d'apprentissage et que l'interactivité les motivera à faire des choses (voir Prensky, 2007 : 106). Il s'agit là d'une forme de réification de l'apprenante-joueuse (qui est forcément interactive parce que le jeu l'est) à laquelle on peut adresser quelques questions simples : avons-nous toutes envie de jouer partout et tout le temps ? Aimons-nous toutes les mêmes jeux ? Et l'existence même d'un jeu n'implique-t-elle pas de pouvoir en sortir volontairement (et accessoirement indemne) ? Les réponses à ces questions poussent à un certain relativisme.

16. Nous utilisons le terme ici en synonyme de *gamification*. Pour plus de nuances sur ces concepts, voir Bonenfant & Philippette (2018).

Selon moi, la difficulté majeure du recours à la ludification pour « favoriser les apprentissages » relève tout d'abord des tensions qui peuvent émerger entre des individus forcés de jouer ensemble mais ne partageant pas forcément les mêmes « goûts du jeu », et des tensions entre le système de jeu et le système formel dans lequel il s'insère, par exemple scolaire. Pour revenir de manière très concrète sur mon expérience de *Classcraft*, ma plus grosse difficulté fut d'utiliser le système de progression du jeu pour attribuer une note finale aux étudiantes. Autrement dit, à l'instar des principes de Lee Sheldon (2011), de transformer *Classcraft* en un système d'évaluation continue. La première année fut compliquée car j'ai dû m'y reprendre à plusieurs fois pour corriger le système de progression dans le jeu afin qu'il corresponde au mieux à l'investissement de chaque élève (sans prétendre y être parfaitement parvenu). Heureusement, je faisais face à un auditoire plutôt compréhensif durant ma première année sur ce cours. La deuxième année fut meilleure, notamment parce que les étudiantes comprirent plus vite (l'aurais-je mieux expliqué?) les différentes manières de progresser dans le « jeu » que j'avais mis en place (faire tous les travaux, aider ses camarades en classe, défier d'autres équipes, etc.)¹⁷. Malgré tout, je pense que *Classcraft* n'est pas idéal dans un contexte certifié, et je l'utilise désormais comme outil d'animation dans des activités ne donnant pas lieu à une évaluation finale.

Avant de conclure ce travail de retour réflexif sur ma pratique enseignante, il me semble important d'aborder une quatrième perspective omise par Brougère dans les tendances (non déclarées) qu'il identifie : considérer le jeu *comme l'objet d'apprentissages*. En effet, dans une perspective d'éducation aux jeux, comme on fait de l'éducation à d'autres formes médiatiques (cinéma, musique, etc.), amener des jeux (vidéo) en classe permet de les étudier pour ce qu'ils sont : des productions culturelles et médiatiques. Autrement dit, on peut partir de ces jeux pour aborder la question de leurs contextes de production (analyse socio-économique), de leurs systèmes de représentation (choix éditoriaux, stéréotypes, etc.), de leurs typologies (genre, thème, etc.), des publics-cibles, des technologies employées ou encore des langages (de programmation) utilisés (Bazalgette, 1992). Ce travail permet certainement de dépasser les croyances irrationnelles et de construire une vraie perspective critique sur les jeux (vidéo) de la part de celles et ceux qui les consomment tous les jours. En Belgique, nous pouvons souligner à ce titre le travail émergent d'acteurs de l'éducation aux médias sur ces questions¹⁸. De manière générale, il me semble que c'est sur ce versant que les recherches passées et actuelles des (*computer game studies*) peuvent apporter une contribution aux acteurs de l'enseignement.

17. À la base, je me suis inspiré des profils proposés par Richard Bartle (1996) —*killer, achiever, socializer, explorer*— pour penser les différents systèmes de progression possibles.

18. Voir par exemple « Éducation aux médias & jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l'approche critique. », *Media Animation*, 2015.

4. CONCLUSION

La ludicisation, dans sa perspective anti-essentialiste et co-constructiviste, invite à penser les jeux et leurs rapports aux apprentissages en intégrant à la fois les aspects liés à leurs structures (au sens plus large que simplement leurs systèmes de règles), aux contextes pragmatiques d'apprentissage et aux dynamiques sociales et *ethos ludiques* des apprenantes (Genvo, 2012). À ce titre, nous avons vu qu'il convient de considérer différentes recherches et perspectives qui envisagent le jeu (vidéo) tantôt comme *vecteur*, *contexte*, *condition* ou *objet* d'apprentissages, quoi qu'il s'agisse d'un niveau encore très macroscopique. Dans le cadre de cet exposé de notre expérience avec la plateforme *Classcraft* (nous en sommes présentement à 13 formations avec cet outil¹⁹), nous avons voulu esquisser le travail réflexif de ludicisation pour amener *du jeu* dans le contexte de nos classes. Est-ce que cela a fonctionné? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre, sans objectivement avoir évalué la motivation des apprenantes et ce qu'elles ont retenu à plus long terme. De manière relativement subjective, je dirais que « oui », dans le sens où la dynamique sociale entre étudiantes que j'ai pu constater dans la grande majorité des cas me semblait aller dans un sens bénéfique. Mais ce n'était certainement pas seulement dû à la forme qu'ont pris mes enseignements suite au recours à *Classcraft*, mais également au fait que cela a induit de devoir repenser complètement la façon de présenter la matière et d'interagir avec les étudiantes. Cela ne se fait pas sans coup ni sans heurts, surtout au départ, mais cela me laisse croire qu'il y a encore de nombreuses potentialités pédagogiques à envisager avec les jeux (vidéo). Et tout autant de nécessités d'envisager des manières objectives de les évaluer.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVAREZ, J., & DJAOUTI, D., *Introduction au Serious Game / Serious Game: An introduction* (2^e édition revue et augmentée), Paris, Questions Théoriques, 2012.
- BARTLE, R., "Hearts, Clubs, Diamonds, Spades Players who suit Muds", 1996. Disponible en ligne : <http://www.mud.co.uk>.
- BAZALGETTE, C., "Key Aspects of Media Education", dans *Media Education: An Introduction*, dirigé par M. Alvarado and O. Boyd-Barrett, Londres, British Film Institute & Open University Press, 1992, p. 199-219.
- BONENFANT, M., & GENVO, S., « Une approche située et critique du concept de gamification » dans *Sciences du jeu*, n° 2, 2014. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000-sdj.286>.
- BONENFANT, M., & PHILIPPETTE, T., « Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification », dans *Sciences du jeu*, n° 10, 2018. Disponible en ligne : <http://doi.org/10.4000/sdj.1422>.

19. Chiffre mis à jour le 01/12/2019.

- BROUGÈRE, G., *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, 2005.
- , « Soi-même comme touriste apprenant – Essai d’autoethnographie », dans G. Brougère et Fabbiano, G. (dir.), *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014.
- COAVOUX, S., BOUTET, M., & ZABBAN, V., “What We Know About Games: A Scientometric Approach to Game Studies in the 2000s”, dans *Games and Culture*, 2016, p. 1-22.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L., “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining ‘Gamification’”, dans *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, New York, ACM, 2011, p. 9-15.
- FRÉTÉ, C., *Le Potentiel du jeu vidéo pour l’éducation* [Mémoire de DESS], Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, TECFA (Technologies de formation et apprentissage), 2002.
- GEE, J.P., *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, (1st ed.), New York, Palgrave Macmillan, 2003.
- GENVO, S., « La théorie de la ludicisation : une approche antiessentialiste des phénomènes ludiques », [Présentation lors de la *Journée d’études Jeu et jouabilité à l’ère numérique*], 2012. Disponible sur le site <http://www.ludologique.com>.
- , « Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot », dans *Sciences du jeu*, 2013, n° 1. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/sdj.251>.
- GOFFMAN, E., “Fun in Games”, dans *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1961, p. 15-72.
- GREEN, B., “Rethinking the Trinity of MMO Design”, dans *Game Developer*, 17 décembre 2009. Disponible en ligne : <https://www.gamedeveloper.com>, consulté le 25 avril 2018.
- HUIZINGA, J., *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1938.
- JACQUINOT, G., & MEUNIER, C., « Introduction. L’interactivité au service de l’apprentissage », dans *Revue Des Sciences de l’Education*, vol. 25, n° 1, 1999, p. 3-15.
- MEDIA ANIMATION, « Éducation aux médias & jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l’approche critique. », dans *Media Animation*, [Dossier de l’Éducation aux Médias], n° 10, 2015. Disponible en ligne : <https://media-animation.be>.
- NIEBORG, D.B., “America’s Army: More Than a Game”, dans *Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation*, édité par T. Eberle & W.C. Kriz, München, SAGSAGA, 2004.
- PEETERS, H. et CHARLIER, P., « Introduction. Contributions à une théorie du dispositif », dans *Revue Hermès*, « Le dispositif : entre usage et concept », vol. 3, n° 25, 1999, p. 15-33.
- PHILIPPETTE, T., “Gamification : Rethinking ‘Playing the Game’ with Jacques Henriot”, dans *Rethinking Gamification*, édité par Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino, Niklas Schrape, Lüneburg, Meson Press, 2014.
- , *Bien jouer ensemble. Une étude des activités de coordination des joueurs de jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs (MMORPG)*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2015.

- PHILIPPETTE, T., COLLARD, A.-S., & KLEIN, A., « L'économie collaborative : entre jeu, participation et confiance », dans *Recherches en Communication*, vol. 42, 2016, p. 189-202.
- PRENSKY, M., "Digital Natives, Digital Immigrants", dans *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, 2001, p. 1-6.
- , *Don't Bother Me Mom—I'm Learning! How Computer and Video Games Are Preparing Your Kids for Twenty-First Century Success—And How You Can Help!*, St-Paul (MIN), Paragon House Publishers, 2006.
- , *Digital Game-Based Learning*, St-Paul (MIN), Paragon House Publishers, 2007.
- RABARDEL, P., *Les Hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.
- SALEN, K., & ZIMMERMAN, E., *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge (MA), MIT University Press, 2003.
- SHELDON, L., *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*, (International Edition), Boston (MA), Delmar Cengage Learning, 2011.
- STEINKUEHLER, C.A., & SQUIRE, K.D. (2014). "Videogames and Learning", dans *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, (2nd edition), édité par R. Keith Sawyer, New York, Cambridge University Press, 2014.
- SUTTON-SMITH, B., *The Ambiguity of Play*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1997.

L'appropriation du jeu vidéo par les enseignantes :

Les apports pédagogiques de l'usage de *Minecraft.edu* au collège

Florence THIAULT

Leticia ANDLAUER

Laure BOLKA-TABARY

Laboratoire GERiiCO

Pour Serge Tisseron, « les jeux vidéo ont longtemps été accusés de tous les maux, jusqu'au moment où l'idée est venue de s'intéresser non seulement à leurs dangers, mais aussi à leurs formidables possibilités éducatives. Car ils ne manquent pas d'atouts » (2008, p. 176). Il faut de ce fait souligner les possibilités des jeux numériques en matière d'éducation ou d'information. Ainsi, les jeux sérieux « à intention utilitaire » (Alvarez & Djaouti, 2012) créés avec une visée pédagogique prenant le pas sur l'aspect ludique, sont conçus en premier lieu pour éduquer, entraîner, informer. Notre étude porte sur l'expérimentation du jeu *Minecraft.edu* dans un dispositif interdisciplinaire en collège. L'utilisation de *Minecraft.edu* en classe détourne ses mécaniques (connues des élèves) à des fins pédagogiques. Dans le cas étudié, l'usage de ce jeu vidéo vise à permettre aux élèves de construire numériquement une seigneurie médiévale au travers d'un dispositif vidéoludique.

L'utilisation du jeu vidéo au collège est un facteur de motivation pour les élèves et permet de mettre en place une pédagogie active, dans laquelle elles jouent un rôle moteur. Alors que la plupart des travaux sur l'apprentissage par le jeu vidéo à l'école s'intéressent à l'impact de ce dernier sur l'engagement des élèves dans l'activité, les modifications induites dans les pratiques des enseignantes sont peu investiguées. Qu'en est-il de l'appréhension de cet outil par les équipes pédagogiques ?

Dans le cadre d'un projet de recherche mené en 2017, nous sommes allées observer des séances pédagogiques mobilisant *Minecraft* et avons interrogé les enseignantes sur leur rapport au jeu, qu'il soit personnel ou professionnel. Nous avons ainsi pu appréhender dans quelle mesure le jeu vidéo modifie les pratiques

pédagogiques, qu'il s'agisse de la posture de l'enseignante ou du travail en équipe. Le jeu ayant été utilisé dans un cadre d'enseignement interdisciplinaire, nous avons également observé quelle incidence le rapport à la règle scolaire et à l'évaluation pouvait avoir sur la pratique de jeu, et inversement.

1. CONTEXTE

1.1. *Minecraft.edu*

Le jeu *Minecraft.edu* est le pendant pédagogique du jeu *Minecraft*, lancé en 2009 par la société Mojang Studios et atteignant, en décembre 2017, 74 millions d'utilisateurs actifs (Chiang, 2018). Il se place début 2018 en deuxième position des jeux les plus téléchargés sur la console Switch, dernière-née de la marque Nintendo. Véritable succès commercial, il génère de nombreux produits dérivés : jeux de Lego, figurines, films ou encore collection de livres jeunesse.

Minecraft est un jeu de type « *sandbox* » (bac à sable), qui permet de réaliser des constructions dans un univers en trois dimensions. La joueuse est immergée dans un monde dans lequel elle doit survivre, par exemple en construisant des objets pour se défendre. Elle peut également interagir avec d'autres personnages. L'interface dans laquelle la joueuse évolue est constituée de blocs qu'elle peut récupérer, transformer et manipuler au gré de son imagination pour construire des bâtiments et des mondes imaginaires. Il n'y a donc pas de trame narrative prédéfinie. Les joueuses peuvent sélectionner le niveau de difficulté et choisir leur mode de jeu (solo ou multijoueur) et sont amenées soit à construire ensemble (mode créatif) soit à se battre contre des monstres (mode survie)¹. Le jeu est régulièrement mis à jour, proposant par exemple de nouvelles « textures » pour les blocs.

Ce jeu vidéo a été utilisé dans de nombreux pays comme outil d'éducation pour aborder des sujets variés. La revue de littérature proposée par Nebel, Schneider et Rey (2016) sur l'utilisation de *Minecraft* pour l'éducation mentionne des sujets allant de la géométrie spatiale à l'écologie, en passant par des matières plus « classiques » telles que la géographie, la biologie, l'histoire, les arts, etc. (Nebel *et al.*, 2016). Dans le rapport « Transformer l'école avec *Minecraft* », Thierry Karsenti et Julien Bugmann analysent au Québec une expérimentation scolaire de la version classique de *Minecraft* chez les 9-12 ans autour de la validation de compétences générales (respect des consignes, créativité, recherche d'information...) par la progression dans le jeu. *Minecraft* est également souvent cité pour son utilisation en architecture et en urbanisme (Méndez *et al.*, 2017).

La version éducative *Minecraft.edu*² est parue en 2016. Elle propose pour les professeures une interface plus simple d'utilisation que la version tout public, et se

-
1. *Minecraft* classique est utilisable selon quatre modes possibles : créatif, survie, aventure ou hardcore.
 2. <https://education.Minecraft.net/>.

limite au mode créatif pour les élèves. L'expérience de jeu pensée pour un contexte scolaire diverge donc fortement de l'expérience préalable du jeu par les adolescentes, qui privilégie le mode survie. Des entretiens réalisés avec des élèves de collège nous l'ont confirmé (Andlauer, Thiault, Bolka-Tabary, 2018). Le succès de *Minecraft* auprès des adolescentes fait tout de même de *Minecraft.edu* un outil a priori idéal pour mettre en place un scénario d'apprentissage par le jeu et motiver les élèves.

1.2. Le projet d'EPI en collège : la construction d'une Seigneurie médiévale

Durant l'année scolaire 2016-2017, les enseignantes d'un collège des Hauts de France ont expérimenté l'utilisation de *Minecraft.edu* avec l'ensemble des classes de 5^e dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (ci-après EPI). L'objectif du dispositif était de reconstruire une seigneurie médiévale comprenant une abbaye, un château et un village avec toutes les commodités nécessaires (puits, granges). Les disciplines étaient mobilisées de manière complémentaire. L'enseignante d'histoire était chargée d'assigner aux différentes classes des bâtiments à construire, et de mettre en vie la seigneurie. Les enseignantes de mathématiques travaillaient sur l'échelle des différents bâtiments et la réalisation des fondations. Quant aux professeures de technologie et d'arts plastiques, elles supervisaient les étapes de la construction, ainsi que les choix de matériaux et de décoration. Ce projet *Minecraft* faisait suite à une première expérimentation menée l'année précédente dans une classe de 5^e lors d'un EPI et visant à construire l'abbaye de Marquette.

1.3. Méthodologie

Nous avons adopté une méthodologie de recherche basée sur une enquête et des observations ethnographiques auprès de l'équipe enseignante et des élèves afin de croiser données qualitatives et quantitatives, informations déclaratives et observées. Cette méthodologie nous a permis de retracer de manière factuelle le déroulement de l'EPI et d'obtenir des éléments sur son appréhension par les enseignantes et les élèves, sur leur motivation et sur les dynamiques de travail, aussi bien entre élèves qu'entre enseignantes.

Afin de comprendre les pratiques enseignantes effectives en classe, nous avons observé des séances d'EPI : une séance de mathématiques, une séance de technologie et deux séances d'arts plastiques. Ces séances se déroulaient en salle informatique. Nous étions installées en fond de classe, dans une posture d'observation non participante. Nos observations se sont concentrées sur le déroulement de la séance, sa gestion par l'enseignante, les consignes données par l'enseignante, les déplacements et interactions de l'enseignante avec les élèves, les déplacements et interactions des élèves entre eux (dans la classe et au sein des groupes de travail), leur comportement pendant la séance et leur participation effective au travail collectif.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 16 élèves issus des six classes de 5^e concernées par l'EPI. Ces entretiens portaient à la fois sur le jeu *Minecraft* et son intérêt éducatif, sur les transferts de compétences entre le jeu et les disciplines scolaires, ainsi que sur les pratiques ludiques et vidéoludiques des collégiennes. Ils visaient à compléter une première enquête par questionnaire menée auprès de l'ensemble des élèves de 5^e (153 répondantes). Pour clôturer cette enquête, un questionnaire de bilan a porté sur l'évaluation de l'expérience de jeu et des représentations des compétences acquises.

Concernant la rencontre avec l'équipe éducative, des temps d'échanges et de présentation de l'ensemble des objectifs du projet ont eu lieu avec l'équipe de coordination du projet (Inspecteur Pédagogique Régional du bassin et principale adjointe). Des entretiens semi-directifs ont également été réalisés avec quatre enseignantes des quatre disciplines représentées dans l'EPI. Nous avons alors demandé aux enseignantes de retracer l'historique du projet, son déroulement, les liens avec leur discipline, leur rapport au jeu et au numérique, ainsi que les difficultés rencontrées.

2. LE RAPPORT DES ENSEIGNANTES AU JEU VIDÉO

Dans un premier temps, il semble important de souligner que l'EPI autour de *Minecraft* n'a pas été mené par une équipe pédagogique de joueuses. Initialement, l'EPI expérimental de 2016 a été conçu et porté par un professeur d'histoire-géographie qui maîtrisait le jeu. Lors de la généralisation en 2017 de l'EPI *Minecraft* sur un niveau scolaire (5^e), cet enseignant a été absent une grande période de l'année scolaire (pour des raisons familiales et de santé). L'équipe de coordination (IPR et principal adjoint) a alors repris l'encadrement du projet.

2.1. Des enseignantes non-joueuses

Au début, les professeures ont fait état d'un sentiment de déstabilisation face au projet *Minecraft*. En effet, l'utilisation d'un jeu vidéo pour appuyer les cours et mener un projet pédagogique n'est pas une pratique très répandue dans le monde éducatif. Un sentiment général de réticence dominait les entretiens. Certaines professeures se sont déclarées opposées aux jeux vidéo de manière générale et la plupart se considèrent non expertes sur le sujet. Elles se retrouvent alors désarmées et stressées face à cette situation pédagogique inédite :

Au départ j'étais de façon personnelle contre les jeux parce que les jeux vidéo etcetera... Parce que je n'étais pas formé, donc j'ai accepté. Comme dans mon programme en 5^e c'était le bâtiment, ça tombait bien. Comme il fallait faire des représentations 3D, donc j'ai accepté de travailler avec *Minecraft*. (Entretien équipe pédagogique).

C'est l'intérêt disciplinaire qui permet de passer outre un avis négatif sur les jeux vidéo. En effet, lors de la genèse du projet, le professeur à l'initiative de celui-ci a sollicité deux autres collègues pour s'associer à cette expérience : les enseignantes de technologie et d'arts plastiques. Lors de la généralisation de l'EPI à l'ensemble des classes de 5^e, l'équipe de mathématiques s'est jointe au projet. Aucun de ses membres ne maîtrisait *Minecraft* :

Deux [enseignants] ne connaissaient rien du tout au jeu, ont vu que ce n'était pas un élément bloquant, la méconnaissance du logiciel, parce que les élèves savent faire. (Entretien équipe pédagogique).

La co-intervention de deux enseignantes ainsi que le recours aux compétences des élèves permettent de pallier à cette difficulté :

En histoire on a travaillé en co-intervention pour tout le début parce que moi *Minecraft* je ne connaissais pas [...]. Mais je me suis pas caché, tout de suite avec les élèves j'ai dit : voilà, je ne suis pas connaisseur en *Minecraft*, c'est vous qui allez m'apporter. (Entretien équipe pédagogique).

Comme certains entretiens le montrent, les rôles s'inversent et celui de l'enseignante devient alors différent :

J'ai pas à être un expert du jeu, il faut être un expert dans le coaching de l'élève. (Entretien équipe pédagogique).

Ce qui est important pour les enseignantes dans cette démarche, c'est leur rôle de facilitateur et d'animatrice de l'activité pédagogique. La réticence face à *Minecraft* peut s'expliquer par deux facteurs spécifiques à l'équipe pédagogique du collègue. En effet, l'utilisation d'un jeu en classe reste une pratique pédagogique peu courante susceptible d'effrayer les novices. Les professeures interrogées sont également majoritairement non-joueuses, cette méconnaissance engendrant un stress supplémentaire face à l'inconnu. De plus, des rapports de l'éducation nationale en France signalent des réticences à l'égard de l'efficacité de l'apprentissage avec les jeux vidéo compte tenu « des doutes sur la valeur scientifique des études qui en soulignent la dimension éducative » (Berry, 2011 : 10). Toutefois, le fait de les utiliser dans un programme scolaire amène à les légitimer et à les reconnaître en tant qu'outil pédagogique potentiel.

2.2. Des compétences de jeu acquises de manière informelle

Quelques professeures ont choisi de se renseigner sur le sujet pour en maîtriser les fondements tandis que d'autres se sont lancées dans le projet sans « filet ». Certaines connaissaient le jeu par leurs enfants et se sont initiées grâce à eux dans le cadre familial, d'autres n'en avaient pas connaissance mais n'ont pas eu la volonté de le découvrir pour autant. Une enseignante a eu besoin de faire des recherches, de se faire expliquer les bases du jeu par un expert (initialement référent du projet) pour se sentir crédible et rassurée :

Il m'a expliqué le b.a.-ba, comment on avance, les touches, comment on place un bloc, comment on casse un bloc. (Entretien équipe pédagogique).

Par la suite, ce professeur initié a expliqué à ses collègues les procédures pour se connecter et ouvrir une session. L'apprentissage par les pairs a bien fonctionné dans cette équipe. Finalement, ces professeures montrent une certaine ouverture d'esprit puisque ce projet innovant nécessite beaucoup d'investissement personnel et professionnel. Les limites du jeu constituent cependant une grande partie des inquiétudes des professeures car le jeu est composé de blocs, est jugé peu esthétique et n'est pas nécessairement disponible pour les élèves à la maison. Il faut alors réfléchir à comment intégrer au mieux ce jeu pour répondre correctement aux exigences des programmes. Elles gardent tout de même un esprit critique face au jeu comme outil pédagogique :

C'est comme un jeu, ce n'est pas la réalité. C'est bien ce que je disais, un jeu ça reste quand même toujours un jeu. (Entretien équipe pédagogique).

Dans le système éducatif français, les principaux facteurs de résistance des professeures à l'utilisation du jeu en classe sont la crainte de ne pas « terminer le programme » et le manque de formation à cette pratique pédagogique. De fait, cette réticence témoigne à la fois d'inquiétudes liées à une modalité pédagogique potentiellement chronophage, mais également d'une culture de l'éducation qui met en tension jeu et apprentissage. De ce point de vue, la prévision de l'effort à fournir pour apprendre se révèle être en contradiction avec le plaisir ludique.

3. UN CHANGEMENT DE POSTURE DES ENSEIGNANTES

La participation à l'EPI aura contribué à faire évoluer les façons de penser et d'enseigner des professeures sous plusieurs angles. Tout d'abord elles ont pu constater que la plupart des élèves étaient enthousiasmées par les séances *Minecraft*. Même les « éléments perturbateurs » des classes ont montré beaucoup d'implication et une professeure a choisi de les nommer « superviseurs » des groupes. Les professeures constatent que les élèves sont plus autonomes, se sentent valorisées, se reconnaissent dans cette pratique vidéoludique courante pour leur génération et plébiscitent les séances *Minecraft*. L'équipe pédagogique remarque également que les postures évoluent et progressent, que les élèves échangent avec leurs professeures et qu'elles n'ont pas peur de leur expliquer le fonctionnement et les astuces du jeu :

Je peux m'appuyer sur quelques élèves habitués à ce jeu qui servent d'éléments moteurs, en guidant les moins expérimentés. Adoptant cette nouvelle posture de « lâcher prise », mon positionnement dans la classe est de guider la

réflexion, d'inciter au dialogue et à la prise de parole, de proposer des choix, faciliter le débat et la prise de décision. (*Verbatim* fiche bilan Eduscol³).

On relève également des évolutions dans les relations entre collègues. Le travail d'équipe tend à devenir un point central de leur collaboration puisque le jeu est utilisé dans plusieurs disciplines. Les professeuses ont envie d'explorer de nouvelles formes d'enseignement coordonné, et ceci est facilité par des aménagements horaires mis en place par la direction. Cette dernière avait en effet initialement pour intention d'en encourager le développement, notamment par de tels moyens logistiques. Ce travail en collaboration permet aux professeuses de se reposer les uns sur les autres et de s'entraider. Une organisation efficace du projet mène à une entente de qualité entre collègues et une collaboration sereine.

On est obligés de se rencontrer, de se réunir en dehors des cours, on s'impose des plages horaires, il faut se voir. Si on en a marre des réunions on se voit pendant les cours de récréation, on discute. On ne peut plus être chacun de notre côté. Mais je pense que dans le futur c'est bien mieux. Enfin, c'est démodé ça : le petit prof dans son coin, non ? (Entretien équipe pédagogique).

Multiplier les rencontres et les réunions pour mener à bien ce travail d'équipe n'est pas toujours facile avec les emplois du temps des unes et des autres. On note malgré tout quelques points de désaccords entre les enseignantes, notamment quant au choix d'une échelle considérée par certaines comme imprécise pour construire les bâtiments sur la carte commune.

Cette collaboration a conduit le corps enseignant et la direction à observer des évolutions au niveau pédagogique. La première évolution notable réside dans le travail d'équipe et la co-intervention en classe. Le travail en groupe permet aux élèves de participer plus activement et de s'investir davantage dans le projet avec pour corollaire la nécessité côté enseignant de cadrer cette énergie. Cette organisation avec les élèves n'est pas toujours habituelle pour toutes les professeuses. Parfois déstabilisées, elles remarquent vite que le jeu peut avoir des atouts pédagogiques pour l'apprentissage :

[...] à force de voir et de faire les choses, ils apprennent. (Entretien équipe pédagogique).

Selon une interviewée, la professeure d'aujourd'hui ne doit plus rester dans son coin mais participer à des activités et s'investir avec ses élèves. Ce projet montre une nouvelle façon d'enseigner qui inspire des idées aux professeuses pour leurs autres cours. Certaines pensent ainsi à continuer et à recréer un monde sous *Minecraft* pour travailler les notions propres à leur enseignement. Le côté ludique du projet plaît aux élèves comme aux professeuses et est le moteur d'une envie d'apprendre et d'une motivation toujours grandissante. La direction évoque le fait

3. Voir « Fiche bilan » sur <http://eduscol.education.fr/>.

que ce jeu a apporté beaucoup aux professeures, voire à l'établissement et pense à construire de futures pratiques pédagogiques sur le même modèle. Elle constate que ce projet a été fédérateur au sein de l'équipe enseignante qui apparaît plus soudée qu'avant.

L'évolution personnelle face à l'expérience a aussi été évoquée, notamment par une enseignante. Cette personne a d'abord insisté sur sa réticence face à ce projet, mais, au moment de l'entretien, elle se montre enthousiaste à l'idée de recommencer l'année prochaine sur un autre thème, ce type d'initiative se prêtant bien, selon elle, à la discipline qu'elle enseigne. Malgré son appréhension, elle s'est investie et a apprécié son expérience.

4. LE RAPPORT À LA RÈGLE ET À L'ÉVALUATION

Jean Houssaye (1988) a mis en évidence qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique (l'enseignante, l'élève, le savoir). Les changements de rôles que peuvent avoir les élèves dans la situation pédagogique observée impliquent que dans certains cas elles prennent la position du fou ou du mort. Dès lors, le non-respect des règles du jeu par ces élèves peut devenir perturbateur, avec des risques de chahut, sans pour autant soulever des difficultés insurmontables. Les stratégies des enseignantes consistent alors à créer des règles au sein du groupe pour constituer un cadre de travail adapté.

4.1. *Imposer un cadre de travail*

Les travaux de groupes impliquent l'imposition d'un cadre de travail pour que les élèves demeurent attentives et concentrées. Parfois, les enseignantes doivent imposer des choix dans la réalisation pour que le résultat reste cohérent et réaliste :

Il faut que quand le petit avatar, on va lui faire visiter la zone, il faut que le monument corresponde à ce qu'ils ont étudié quoi. Si on a étudié le lieu et que c'était en bois, faut pas que je mette de l'aluminium. (Entretien équipe pédagogique).

La mise en place d'un cadre de travail clair permet à tous les élèves de s'investir en fonction de leurs compétences. Des effets positifs se font sentir puisqu'une enseignante raconte que les élèves sont plus volontaires, qu'elles prennent des initiatives et s'impliquent dans le projet et ce, même pour les plus dissipées.

Ça s'est très bien passé même encore mieux du point de vue des élèves qui étaient vraiment turbulents. Je les ai nommés superviseurs du groupe et ils avaient une responsabilité et ça s'est très bien passé. (Entretien équipe pédagogique).

Parfois, quand les élèves sont trop distraites, il suffit de les rappeler à l'ordre pour recadrer le travail. Les élèves ont une certaine liberté d'action. Il est donc

important qu'elles apprennent à s'autoréguler dans le travail de groupe comme sur le jeu (notamment sur la messagerie textuelle intégrée).

C'est-à-dire que chaque élève n'avancait pas tout seul dans son coin sans en avoir référer à d'autres, en préliminaire. Ne serait-ce que pour des questions de dimensions. Parce qu'ils se sont aperçus au début que dans le jeu ouvert, il n'y avait pas d'échelle dedans. (Entretien équipe pédagogique).

Finalement, les élèves s'assument elles-mêmes et prennent même naturellement des décisions collectives. La relation de confiance est primordiale, elle montre à l'élève qu'elle peut prendre en main la production. Cependant, même si l'élève connaît mieux le jeu, c'est la professeure qui reste « la maîtresse ». Ce mode de fonctionnement apprend aux élèves à vivre et travailler en groupe et à communiquer.

4.2. Évaluation et auto-évaluation

En parallèle, l'élève va aussi apprendre à s'autoévaluer grâce à une grille qui lui permet d'accéder à un niveau (bronze, argent, or, diamant...) sur le modèle des badges de compétence. Les modalités d'évaluation restent toutefois difficiles à arrêter pour les enseignantes. Il est en effet délicat pour elles de dégager des points précis à évaluer. Bien que l'équipe pédagogique se réfère au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) et à ses critères prédéfinis, la notation reste paradoxalement ardue :

Alors c'est ça pour moi le plus difficile, d'évaluer. Là on a plus de choix dans les items : déjà un parcours citoyen, savoir discuter avec les élèves. Cette année il y a un socle commun dont on peut se rapprocher un peu plus. (Entretien équipe pédagogique).

Une enseignante s'est organisée pour créer une grille d'évaluation pour les élèves en se référant aux compétences du socle commun, en sélectionnant plusieurs compétences à évaluer.

Donc là j'en ai trouvé quatre [compétences] : là D221, travailler en équipe; la compétence D241, mobiliser les outils numériques, là on est en plein dedans; la compétence D341, être responsable, [...] D4D2 : observation, imagination, créativité, mobilisation des connaissances, il me semble que c'est un peu le côté créatif du logiciel. (Entretien équipe pédagogique).

Cette évaluation des professeures est partagée avec l'auto-évaluation de l'élève. Celle-ci va se positionner sur un niveau de maîtrise perçue en fonction du sentiment de réussite de la tâche. La professeure commente ces acquisitions dans un second temps.

Les élèves arrivent et mettent d'abord leur avis, ils se mettent une petite pastille : est-ce que d'après moi dans cette discipline mon travail a été insuffisant, ou fragile, ou satisfaisant, ou est-ce qu'il y a une très bonne maîtrise. (Entretien équipe pédagogique).

L'EPI est noté prioritairement sur la base de l'acquisition de compétences et non comme une évaluation sommative classique. Chaque professeure investie organise son système d'évaluation à sa guise, tout en se référant au socle commun. La plupart des enseignantes ne savent pas comment procèdent leurs collègues sur ce point. Une enseignante explique que la notation peut porter sur des compétences en rapport avec le jeu, comme la réalisation de plans, mais pas sur l'utilisation du jeu lui-même. Dans le bulletin scolaire, l'EPI est présenté par le biais d'une appréciation globale de l'ensemble des professeurs. La participation de l'élève est évaluée dans sa globalité, à partir de son rapport au savoir plutôt qu'à l'aune des savoirs disciplinaires.

Le fait d'incorporer des travaux *Minecraft* dans des devoirs maison a été évoqué mais la réalisation se révèle complexe, puisque toutes les élèves n'ont pas accès au jeu chez elles et que l'accord de leurs parents n'est pas garanti. Selon la direction, le développement d'une ingénierie d'évaluation et d'apprentissage par le jeu constitue un point d'entrée intéressant pour les élèves, particulièrement dans le cadre de l'éducation prioritaire.

5. CONCLUSION

Le jeu numérique permet d'observer immédiatement et visuellement le travail sur l'erreur. En effet, *Minecraft* rend l'erreur visible et donc évidente, ce qui permet aux élèves de s'auto-corriger. Selon la formule de Lavergne Boudier et Damach (2010), le jeu devient ainsi « un ingrédient pédagogique » fondamental dans le processus cognitif des élèves.

La tension entre le jeu et les objectifs d'apprentissage est caractérisée par la difficulté de concentrer l'activité ludo-pédagogique soit du côté du jeu au point de faire perdre de vue les objectifs d'apprentissage, soit au contraire de mettre trop l'accent sur les contenus scolaires au point de faire disparaître le jeu derrière eux. De la même manière, il est important d'être attentive à la liberté laissée aux élèves, trop de liberté pouvant s'avérer préjudiciable aux apprentissages et tendant à amener l'activité loin des objectifs fixés par l'enseignante, tandis que trop peu d'autonomie dans l'expérience de jeu nuit à l'aspect ludique de l'activité qui finit par ressembler à n'importe quelle autre séance de classe. Le rôle de l'enseignante est donc central dans la conception et la mise en œuvre d'activités ludiques.

Ce constat suppose une transformation de la posture de l'enseignante en une régulatrice, une accompagnatrice experte. Les élèves sont actrices de leurs apprentissages, la prise de parole est facilitée, doublée d'une prise d'initiative. Les atouts associés à ce projet pédagogique sont nombreux. Il a ouvert la voie à une meilleure

connaissance de la didactique des autres disciplines par les enseignantes, à une véritable augmentation du travail en équipe (co-intervention, déplacements en équipe...). Il a par ailleurs donné lieu à un décloisonnement au sein et en dehors de l'établissement : travail entre les disciplines, meilleure connaissance des autres établissements, recherche d'innovations. Il a également permis l'ouverture sur d'autres pratiques pédagogiques comme les badges de compétences.

Les résultats notables concernent surtout l'acquisition de nouvelles compétences par les enseignantes par le fait de présenter leur travail, en rendre compte, en parler en public, développer des outils de communication et d'apprentissage du jeu sérieux. *In fine*, ce projet pédagogique a conduit à la mobilisation des compétences transversales des enseignantes. Les critiques récurrentes dans ce type de projet se rapportent aux conditions chronophages de leur mise en œuvre, de leur coordination et du suivi qui en découlent.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVAREZ, J. & DJAOUTI, D., *Introduction au Serious Game*, 2^e édition, Paris, Questions théoriques, 2012.
- ANDLAUER, L., THIAULT, F. & BOLKA-TABARY, L., « Apprendre avec le jeu numérique *Minecraft.edu* dans un dispositif interdisciplinaire en collège », dans *Sciences du jeu* [revue en ligne], n° 9, 2018. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org>.
- BERRY, V., « Jouer pour apprendre : est ce bien sérieux ? réflexions théoriques entre jeu (vidéo) et apprentissage », *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol. 2, n° 37, 2011. Disponible en ligne : <https://cjlt.ca>.
- CHIANG, H., (responsable *Minecraft* pour Microsoft), interview dans *Ouest-France* du 22 janvier 2018.
- HOUSSAYE, J., *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*, vol. 1, Paris, Peter Lang, 1988.
- KARSENTI, T. & BUGMANN, J., *Transformer l'école avec Minecraft ?*, [Rapport], 2017. Disponible en ligne : <https://web.archive.org>.
- LAVERGNE BOUDIER, V. & DAMBACH, Y., *Serious Game: révolution pédagogique*. Hermès science publications, 2010.
- NEBEL, S., SCHNEIDER, S. & REY, G.D., "Mining learning and crafting scientific experiments: a literature review on the use of *Minecraft* in education and research", dans *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 19, n° 2, avril 2016, p. 355-366.
- TISSERON, S. & GRAVILLON, I., *Qui a peur des jeux vidéo ?* Paris, Albin Michel, coll. Questions de parents, 2008.

Et si on jouait à l'Histoire, histoire de jouer¹?

Julien LALU

CRIHAM, Université de Poitiers

Romain VINCENT

EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord

1. « M'SIEUR, EST-CE QUE *BATTLEFIELD 1* EST VRAIMENT RÉALISTE ? »

Cet élève qui vient nous voir à la fin d'une séance sur l'expérience combattante pendant la première guerre mondiale est bien loin de poser une question déplacée. À présent armé de connaissances sur le conflit, il peut ainsi se questionner sur *Battlefield 1*² dans la mesure où ce jeu vidéo propose une représentation de la Grande Guerre. Cette question, sous l'angle du doute, présuppose une sensibilité de l'enseignant à ce dispositif ludique, autant qu'une distance critique de l'élève sur le contenu historique de son jeu vidéo. Les auteurs de cet article sont tous deux enseignants d'Histoire-Géographie dans le secondaire. L'objectif ici est de présenter certaines pratiques en classe, représentatives de l'utilisation pédagogique du jeu vidéo en France, et, à travers elles, d'établir les échanges existants entre la culture vidéoludique et la culture scolaire, pour mettre en lumière les composantes de l'expérience vidéoludique en classe. Il s'agit donc, avant tout, d'un retour d'expérience en contexte de classe sur des établissements d'enseignement secondaire (collège et lycée).

-
1. Certaines parties du présent chapitre sont issues de : Romain Vincent, « Jouer au jeu vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français », Mémoire de master en sciences de l'éducation (spécialité sciences du jeu), sous la direction de Vincent Berry, Université Paris 13, 2018.
 2. *Battlefield 1* est un *first person shooter* produit en 2016 par la société suédoise DICE, filiale de la société étatsunienne Electronic Art.

2. JOUER (AVEC) LE PASSÉ À L'ÉCOLE : HISTOIRE D'UNE PRATIQUE

Loin d'être isolées, ces pratiques s'inscrivent dans un contexte d'utilisation grandissante des outils numériques en classe, faisant suite à la mise en place successive de nombreux plans gouvernementaux d'équipements informatiques, parmi lesquels le plan « 10 000 micros³ » (1976) ou le plan « *Informatique pour Tous*⁴ » (1985).

De même, jouer au jeu vidéo en contexte de classe n'est pas une pratique pédagogique sans précédent. Dès 1993, Alain et Frédéric Le Diberder voyaient dans le jeu vidéo un « auxiliaire précieux de l'enseignement (Le Diberder & Le Diberder, 1993 : 181). Concepteurs de *Matignon* (1991), ils invitaient les élèves à manipuler les mécaniques économiques et institutionnelles de la vie politique française au travers d'un jeu de simulation. Selon les auteurs, le jeu aurait été utilisé dans plus de « 150 lycées et organismes de formation » (Le Diberder & Le Diberder, 1993 : 181) et ils plaident en faveur d'un renforcement de l'usage du jeu vidéo en classe, considérant notamment comme « évident que certains professeurs d'histoire pourraient faire un usage très fructueux de *Civilization* » (Le Diberder & Le Diberder, 1993 : 182).

Bien qu'ils n'aient pas répertorié d'usages du jeu de Sid Meier, les enseignants du Réseau LUDUS constituent probablement l'exemple le plus connu. Créé en 1998 par Denis Sestier, enseignant d'Histoire-Géographie et Yvan Hochet, professeur documentaliste dans le secondaire, exerçant dans l'académie de Caen, le groupe LUDUS fait figure de référence et fait l'objet d'une présentation sur Eduscol⁵, le site de ressources de l'Éducation Nationale. Loin de se restreindre au seul médium vidéoludique, le groupe accorde une très large place aux jeux de plateau, qu'ils soient issus du commerce ou fabriqués par les enseignantes elles-mêmes. Ainsi, si le jeu vidéo est plutôt une activité marginale dans le réseau LUDUS, plusieurs usages sont tout de même recensés : Yvan Hochet, un des cofondateurs, a utilisé successivement *SimCity* (1989), comme évaluation d'un chapitre de Géographie en classe de sixième (11-12 ans) et *Lords of the Realm 2*

-
3. Première tentative, sous le gouvernement Jacques Chirac, d'introduire l'informatique dans l'enseignement secondaire.
 4. Le gouvernement de Laurent Fabius constate, entre 1984 et 1985, le dynamisme de l'informatique et son impact sur la société. Ces premières constatations motivent à lancer un plan éducatif dont l'objectif officiel est de préparer la société de demain aux enjeux de l'informatique pour éviter la marginalisation d'une frange de la population. Voir Ministère de l'éducation nationale, « Informatique pour tous », in *Brochure du Ministère de l'éducation nationale*. (1985). Éditions CNDP et MEN, p. 144.
 5. Voir entrée « Utiliser des jeux dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique » sur Eduscol, Réseau Ludus, 24 septembre 2014, Consulté le 8 mai 2018, disponible sur <https://eduscol.education.fr>.

avec des élèves de cinquième (12-13 ans) devant gérer leur fief, alors qu'il était enseignant documentaliste en collège.

En mars 2016, le ministère de l'Éducation Nationale se saisit de cette thématique et met en ligne le portail national *Apprendre avec le jeu numérique*. Cette plateforme collaborative propose des fiches pédagogiques détaillant l'utilisation de jeux vidéo en classe. Parmi les 90 fiches⁶ proposées, une large majorité documente des *serious games*. Outre leur caractère explicitement éducatif, ces jeux présentent l'avantage d'être le plus souvent gratuits et accessibles via un simple navigateur Internet. Le portail institutionnel ne proposait que sept utilisations de jeux vidéo grand public, dont deux jeux dits « historiques » (*Assassin's Creed* et *Civilization*).

Avec *Assassin's Creed*, l'idée d'envoyer les élèves parcourir des villes à différentes époques alimente de nombreux fantasmes pédagogiques : le jeu d'Ubisoft reconstitue des villes entières à différentes périodes historiques : Florence à la Renaissance dans *Assassin's Creed II* (Ubisoft, 2009) ou Paris en pleine la Révolution française pour *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft, 2014). Les obstacles à une utilisation en contexte de classe sont cependant nombreux. Évidente, la difficulté d'obtention du matériel informatique paraît secondaire face aux considérations purement ludiques. Si Caroline Jouneau-Sion, enseignante en Histoire-Géographie, contourne le problème en apportant son matériel personnel en classe, elle rapporte les difficultés de certains élèves à maîtriser le *gameplay* du jeu (Jouneau-Sion, 2011). Rappelons également qu'*Assassin's Creed*, déconseillé aux moins de 18 ans, peut placer l'enseignante face à des contestations émanant de sa hiérarchie comme des parents d'élèves.

L'intérêt des pouvoirs publics pour la dimension pédagogique du jeu *Assassin's Creed* s'est développé principalement après une polémique dont il a fait l'objet. En novembre 2014, Jean-Luc Mélenchon, député européen du Front de Gauche, critique la vision excessivement violente qu'*Assassin's Creed Unity* donnerait de la Révolution française (Siraud, 2014). Le 14 novembre, le député déclare sur *France Info*, « C'est de la propagande contre le peuple [...] C'est une relecture de l'histoire en faveur des perdants et pour discréditer la République une et indivisible » (Achili, 2014).

Cette « relecture de l'histoire » inverserait la réalité du combat révolutionnaire pour faire passer les « perdants » [la noblesse] pour des victimes afin de discréditer le nouveau régime républicain. Politisée, la polémique gagne la scène publique. Jean-Clément Martin et Laurent Turcot, tous deux historiens et consultants sur le jeu, réfutent la polémique en précisant qu'il ne s'agit pas de raconter la Révolution française mais de proposer une narration fictive dans un contexte révolutionnaire (Ramasseul, 2014). La Révolution serait ici un cadre géographique et temporel mis au service tant de la fiction que la dimension ludique du jeu vidéo.

6. Ce chiffre est issu d'une recension effectuée en décembre 2017.

Les deux séances d'utilisation d'*Assassin's Creed* présentées sur le portail de l'Éducation Nationale proposent d'entrer dans le jeu par l'étude de cette polémique. L'une d'elles propose une étude du *trailer* du jeu, qui est ensuite comparée à un texte écrit par des historiens⁷, via l'exercice ci-dessous (fig. 1).


Histoire et jeu-vidéo : l'exemple d' <i>Assassin's Creed Unity</i> La Prise de la Bastille : 14 juillet 1789		
Le cadre	Les personnages	L'action
Où se déroule la scène ?	Décris les différents groupes de personnages visibles.	Quel faubourg se trouve à proximité de la Bastille ?
Quels monuments reconnais-tu ?	1. :	Quelle menace pèse sur ce faubourg ?
Entoure en rouge sur le plan de Paris les deux bâtiments emblématiques présents sur la vidéo.	2. :	Que font les soldats royaux <u>dans</u> la Bastille ?
Description de la ville :	3. :	Retrace en rouge sur le plan la rue surveillée par l'aigle.
Atmosphère du trailer :	Symboles révolutionnaires :	Décris l'action :
		1 ^{er} temps :
		2 ^e temps :
		3 ^e temps :

Fig. 1 : Fiche pédagogique « Confronter des représentations de la révolution française avec *Assassin's Creed Unity* », extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique ».

Le cours s'inscrit donc davantage dans le programme d'Éducation aux médias⁸ que dans celui d'Histoire, l'objectif étant, selon l'auteur de la fiche, « de proposer aux élèves le regard critique de l'historien et de prendre ainsi du recul sur l'univers proposé ». Dans la pratique, la place du jeu est modifiée : ce dernier n'est plus un dispositif ludique inséré entre l'enseignante et l'apprenante, mais le document sur lequel la professeure s'appuie et l'élève travaille. Les séances ne proposent aucune phase de prise en main du jeu, que ce soit par l'élève ou par l'enseignante. *Assassin's Creed* est donc parcouru à travers des vidéos de *gameplay*, choisies sur des plateformes d'hébergement de vidéos ou créées par l'enseignante. Cela lui permet d'éviter les scènes de violences et de choisir plus précisément les objectifs pédagogiques.

7. « Confronter des représentations de la révolution française avec *Assassin's Creed Unity* », extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique » publié le 14 septembre 2017, consulté le 10 mai 2018, disponible sur : <http://eduscol.education.fr>.

8. Eduscol, « Informer et accompagner les professionnels de l'éducation », *L'EMI et la stratégie du numérique*, Ministère de l'Éducation nationale, 14 décembre 2015, consulté le 7 mai 2018, disponible sur <http://eduscol.education.fr/>.

La mise en activité exclut donc la prise en main du jeu lui-même, au profit du travail de recherche demandé par l'enseignante. On touche ici à une autre possibilité de mobilisation du médium vidéoludique dans un contexte éducatif. En dehors de sa capacité réelle ou supposée à rendre l'élève actrice de ses apprentissages, le jeu vidéo (ici à visée historique) est considéré comme une ressource pédagogique, au même titre qu'un film dont on ne passerait que quelques extraits en classe. *Assassin's Creed* est acceptable, car porteur d'un contenu culturel légitime tant pour l'enseignante (qui propose une séquence sur la Révolution française) que pour le responsable du site *Apprendre avec le jeu numérique* (qui valide cet usage). L'œuvre d'Ubisoft est donc plébiscitée par les pouvoirs publics en tant que support iconographique et ressource documentaire tout en demeurant, dans le cas présent, déconnectée de sa dimension ludique et divertissante.

3. *STRONGHOLD* ET *SOLDATS INCONNUS* : QUAND L'ÉLÈVE JOUE

Une mobilisation primordiale du jeu vidéo en classe consiste naturellement à faire jouer l'élève. L'objectif pour l'enseignante est de mettre les apprenantes en position d'actrices de leur apprentissage, manette en main, dans une démarche constructiviste.

Dans ce cadre, *Stronghold* est utilisé pour introduire un chapitre d'Histoire sur l'ordre seigneurial à l'époque médiévale. Développé par Firefly Studios en 2001, *Stronghold* est un jeu de stratégie comportant deux aspects : un volet de gestion économique et des missions militaires.

Dans notre exploitation pédagogique, nous avons décidé de nous limiter à l'administration économique de la seigneurie, l'élève prenant le rôle du seigneur en contexte féodal. Une occasion d'expérimenter les différents pouvoirs d'un seigneur à l'époque médiévale, à savoir fixer le niveau des impôts, lever une armée ou construire des moulins et fours banaux. Pour faciliter le sentiment d'immersion des élèves et limiter les contraintes du sérieux sur le jeu, nous avons décidé de ne donner aucun objectif autre que la bonne gestion de leur territoire. Restriction matérielle oblige, nos élèves jouaient par groupes de deux, permettant ainsi de solliciter entraide et collaboration, deux notions valorisées par le programme d'Éducation Morale et Civique en classe de collègue.

Porte d'entrée potentielle vers le passé, nous avons également mobilisé le jeu en conclusion d'une séquence sur la Première Guerre mondiale. *Soldats Inconnus, Mémoires de la Grande Guerre* (Ubisoft, 2014) est un jeu de réflexion dans lequel plusieurs personnages sont contrôlés à tour de rôle : Émile, un paysan français mobilisé sur le front, son gendre Karl, d'origine allemande, rappelé sous les drapeaux de son pays natal, Freddy, un volontaire américain, et Anna, une infirmière belge. Le jeu voit se succéder diverses énigmes, souvent sans lien direct avec les faits historiques. Le contenu pédagogique intervient le plus souvent dans des séquences de non-jeu. Lors de scènes cinématiques, le narrateur documente le

contexte historique du niveau. C'est par cet intermédiaire que les principales étapes du premier conflit militaire mondial sont transmises.

Mais la vraie plus-value éducative de *Soldats Inconnus* réside dans son bagage pédagogique. Le jeu d'Ubisoft fait partie d'un ensemble de productions de la Mission Centenaire⁹ et participe, en ce sens, de la commémoration de l'événement. La part institutionnelle dans le processus de production du jeu explique la forte empreinte du « sérieux » dans le jeu. Pendant son parcours, des notifications régulières signalent l'existence de fiches pédagogiques disponibles dans le jeu, certaines étant même imposées au détriment de l'immersion, la diégèse ludique étant interrompue. Afin de légitimer le propos historicisé, les fiches recourent à des photographies réelles, issues du documentaire *Apocalypse*¹⁰.

Par son aspect ludique détaché de tout propos historique et ses mécaniques pédagogiques explicites, *Soldats Inconnus* est un objet hybride dont la structure pourrait rappeler certains *serious games*. Le jeu d'Ubisoft propose également de collecter, dans chaque niveau, des objets caractéristiques de la vie quotidienne des soldats engagés lors de la Première Guerre mondiale. Ces derniers sont accompagnés d'autres fiches pédagogiques. Cette collecte d'objets demeure cependant facultative et peut être ignorée par qui souhaite suivre la narration et progresser dans les niveaux sans être entravée par ces objets « sérieux ». Le jeu peut donc être achevé sans obtenir aucun de ces *items* dispensables et les connaissances historiques qui leur sont associées. Nous avons opté ici pour un dispositif ludique différent de celui mis en place pour *Stronghold*. *Soldats Inconnus* a effectivement été utilisé en clôture de chapitre, une fois les notions disciplinaires travaillées en classe : *Soldats Inconnus* a ainsi permis d'illustrer le cours, et non d'acquérir des connaissances historiques. Contrairement à *Stronghold*, seules quelques élèves avaient la possibilité de jouer. La posture choisie ici était celle du *Let's play* : une seule personne joue, les autres sont spectatrices. Pendant qu'une élève pratique le niveau, le reste de la classe la guide et la conseille dans sa résolution d'énigmes. Déchargées des contraintes de l'activité de jeu, les autres apprenantes prennent ainsi le temps de contempler et de décrire les décors riches de détails sur la période étudiée. De plus, l'enseignant intervenait ici pour combler les lacunes pédagogiques du *gameplay*. Des objectifs complémentaires ont par ailleurs été ajoutés : nos élèves devaient ainsi trouver des objets propres à la situation sur le

9. La Mission du centenaire de la Première Guerre mondiale est un groupement d'intérêt public créé en 2012 par le Gouvernement dans la perspective de préparer et de mettre en œuvre le programme commémoratif du centenaire de la Première Guerre mondiale.

10. *Apocalypse* est une série de documentaires historiques traitant des conflits du xx^e siècle. Les documents iconographiques des différents *opus* sont basés sur des images et photographies d'archives colorisées et restaurées. *Apocalypse Première Guerre mondiale* est réalisé en 2014 par Isabelle Clarke et Danielle Costelle.

front (masque à gaz, ration, lettre de soldat, etc.) et réaliser leur propre fiche encyclopédique.

Dans ce scénario pédagogique l'élève est placée au centre de l'expérience vidéoludique et, par l'interactivité intrinsèque au médium, offre une occasion de se confronter à des concepts ou des notions étudiées en classe. Il est évident que la limitation technologique ne permet pas de faire jouer, en même temps, l'ensemble des élèves sur un jeu console. Reste qu'avec *Stronghold* comme avec *Soldats Inconnus*, l'élève est, à plusieurs égards, actrice de son apprentissage.

4. ASSASSIN'S CREED ET SKYRIM : QUAND LA PROFESSEURE JOUE

En parallèle de cette première forme d'utilisation, il existe d'autres manières d'employer le jeu vidéo en classe. Les chapitres d'Histoire médiévale se prêtent bien à une pratique ludique autour de leurs apprentissages. Roberto Biolzi, historien chercheur au Centre d'études médiévales et post-médiévales de l'Université de Lausanne, remarque ainsi que le Moyen Âge possède un côté ludique (Ulmi, 2014) grâce à trois éléments.

L'apparence ludique de la période est d'abord liée à la littérature médiévale aventureuse. Les chroniques chevaleresques telles que les légendes arthuriennes mettent en scène une élite noble qui combat le mal, une exaltation de la guerre présente tant dans ces romans que dans les jeux vidéo. Ensuite, l'ambiance ésotérique, magique, qui était perçue à l'époque médiévale comme une réalité, participe de l'instauration d'un univers fantastique. Alchimie, sortilèges et bestiaires sont autant d'éléments qui « font médiéval » et que l'on retrouve dans les jeux d'aventure et les jeux de rôle. Enfin, « le côté folklorique » basé sur la mythologie germanique et nordique et popularisé par les œuvres de J.R.R. Tolkien véhicule un environnement graphique stéréotypé. Forts de ce constat, nous avons sélectionné deux autres jeux vidéo pour approcher les fantasmes et le décorum autour de l'époque médiévale : *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007) et *The Elder Scroll V: Skyrim* (Bethesda, 2012). Effectivement, déconstruire les stéréotypes sur un espace, une période ou une civilisation peut être une porte d'entrée à une étude historique auprès d'un jeune public. En cela, le jeu vidéo paraît être un bon support pédagogique.

Le premier épisode de la série *Assassin's Creed* se déroule pendant la troisième croisade en Terre Sainte. Le programme de cinquième (12-13 ans), quant à lui, débute avec l'étude des contacts entre les mondes chrétien et musulman au Moyen Âge. Il était donc possible de mobiliser la représentation vidéoludique de la ville de Damas dans une séance pédagogique.

Cette fois, faire jouer les élèves était hors de question : en effet, nous considérons ici que la pratique stricte du jeu *Assassin's Creed* n'est pas, au premier abord, un vecteur de compréhension des notions historiques, le *gameplay* d'*Assassin's*

Creed étant tourné entièrement vers l'action et le divertissement¹¹. Faire grimper Altaïr sur les hauteurs de Damas ne permettant pas d'accéder au contenu culturel du jeu : nous avons détourné la production d'Ubisoft en altérant sa nature même. Nous avons enregistré l'une de nos parties de jeu, dans laquelle nous mettions en évidence les monuments du jeu en faisant tourner la caméra autour d'Altaïr. Le médium vidéoludique est ici utilisé comme simple logiciel de montage vidéo pour produire des contenus mis en scène en amont par l'enseignante.

La suite de la séance suit un déroulé classique : le visionnage leur permet de relever les différents éléments caractéristiques d'une ville médiévale du XII^e siècle en les reportant sur un fond de carte. Dans ce cas, le jeu vidéo sert avant tout de support visuel.

Si produire une vidéo d'*Assassin's Creed* expulse littéralement le *gameplay* de la salle de classe, notre séance avec *Skyrim* le réintègre.

Dans ce cas, l'enseignante prend la manette de jeu. Le cours avec *Skyrim* est pratiqué en amphithéâtre, afin d'accueillir plusieurs classes de seconde (15-16 ans) encadrées par leurs professeures. Par conséquent, ce n'est pas seulement le médium vidéoludique qui apporte une rupture avec le cours habituel, mais également le cadre spatial. Pour le reste, notre séance revêt les aspects du cours classique. Comme avec *Soldats Inconnus*, le contenu historique de *Skyrim* n'est accessible qu'après avoir acquis certaines notions, notamment relatives au concept de féodalité, à l'organisation de la société d'ordre, à la structuration d'une seigneurie et à la mise en place de communautés villageoises dans un contexte nordique. L'objectif de cette séance était de déconstruire les fantasmes sur une époque précise. En partant de la fiction stéréotypée — le jeu vidéo *Skyrim* — les élèves peuvent identifier les éléments qui relèvent du fantasme (dragon, orc, elfe, magie), de la prérogative ludique (posséder une arme sans titre de noblesse, se déplacer rapidement et librement, entrer dans tous les bâtiments), des références historiques (communauté villageoise, défrichement au XII^e siècle, structuration de l'espace de la seigneurie, organisation des mottes castrales). L'enseignante pratique donc *Skyrim*, c'est-à-dire qu'elle joue tout en expliquant aux élèves les points importants à retranscrire sur leurs cahiers, suivant un déroulement déterminé par avance. Loin d'être libre, le jeu de l'enseignante doit suivre les étapes prévues par sa progression pédagogique. Dans ce dispositif, la pratique ludique de l'enseignante remplace sa prise de parole, dans ce qui s'apparente ici à une variante du cours magistral. Le jeu est donc trié et décortiqué pour n'en garder que ce qui comporte un intérêt factuel pour le cours d'Histoire. *Skyrim* a ainsi permis de donner une image et un cadre à l'espace géographique du Moyen Âge : une urbanisation très faible ; la présence de la seigneurie ; la hiérarchisation de la société composée du seigneur-lige (Jarl), vassal,

11. À l'inverse, dans *Stronghold*, l'élève-joueuse endossait le rôle du seigneur et pouvait faire l'expérience des pouvoirs de ce dernier.

arrière-vassal puis clergé et Tiers-État (bourgeois, artisan, paysan); une visite d'un fort en bois avec ses différents espaces (basse-cour, marché, haute-cour); la distinction entre réserves et tenures ou encore le développement des voies de communication (fleuves et voies terrestres). Cette déambulation ludo-pédagogique ressemble, à certains égards, à l'expérience proposée par Ubisoft avec le *Discovery Tour d'Assassin's Creed Origins*. Dans les deux dispositifs, le contenu pédagogique est situé hors de la sphère ludique : les connaissances sur l'Égypte antique sont contenues dans les visites guidées où la voix *off* dirigiste remplace celle de l'enseignante en classe. Dans le cas de *Skyrim*, les enseignantes sont physiquement présentes dans l'amphithéâtre avec les élèves et apportent à l'oral les éléments permettant la compréhension historique du jeu. Ainsi, l'activité ludique en elle-même ne fait pas directement partie de l'action d'apprentissage, elle n'est qu'un support permettant une mise en scène conservant l'enseignante au centre du dispositif. La séance avec *Skyrim* s'achève par un exercice de conception d'un croquis de l'espace représenté (fig. 2).

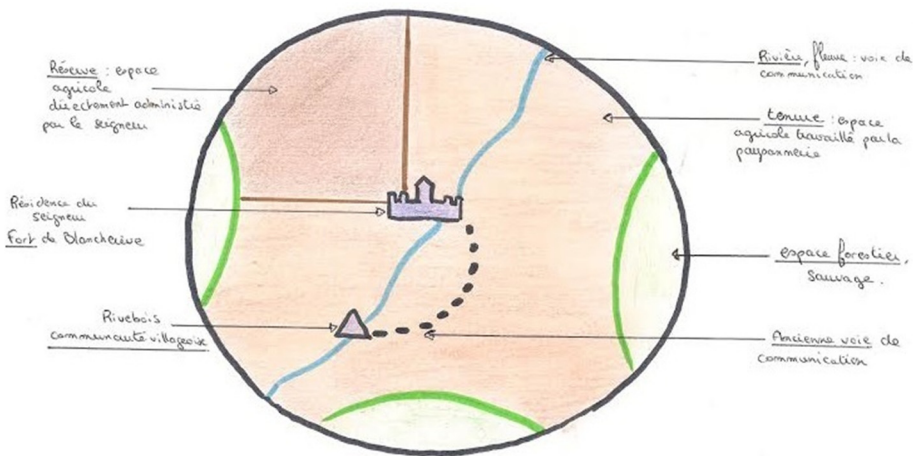


Fig. 2 : Schéma d'une partie du monde de Skyrim – Julien Lahu

5. ÉDUIQUER AUX JEUX VIDÉO, UN RETOUR D'EXPÉRIENCE

Malgré des avantages pédagogiques et éducatifs notables et par certains aspects appréciables, nous constatons, à la lumière de l'expérience enseignante et des travaux de recherche disponibles à ce jour, que l'utilisation du jeu vidéo comme outil pédagogique en cours d'Histoire porte intrinsèquement des limites. Ne voyant pas dans le jeu vidéo l'équivalent d'un manuel scolaire, l'ensemble de ces pratiques en classe doit selon nous être agrémenté d'une approche redevable de l'éducation aux médias. Le jeu vidéo est effectivement amené à tordre les faits his-

toriques pour répondre à diverses exigences (commerciales, ludiques, promotionnelles, etc.)¹². L'éducation aux médias constitue un enseignement transversal au sein des disciplines du système scolaire français et a pour objectif, entre autres, de « permettre la compréhension et l'usage autonome des médias par les élèves »¹³. Dans ce cadre, le jeu vidéo y a toute sa place, car les représentations historiques, politiques et culturelles qu'il propose peuvent faire l'objet d'analyses en classe.

Ainsi, retranscrire une carte d'*Assassin's Creed* à l'aide d'un enregistrement vidéo ne suffit pas à comprendre Damas au Moyen Âge. Au contraire, se limiter à cette vision de la ville médiévale reviendrait à plonger nos élèves dans un ensemble de représentations biaisées de la réalité historique, *Assassin's Creed* représentant Damas comme une ville entièrement musulmane alors qu'elle possédait, au XIII^e siècle, également des quartiers juifs et chrétiens. Pour faire comprendre cette transformation de l'Histoire en jeu, nos élèves devaient comparer leurs données recueillies précédemment à la carte de la « vraie » Damas médiévale issue du manuel. *Skyrim* offrait ainsi l'occasion de montrer à des lycéennes comment un jeu vidéo peut se servir du passé pour construire son *level design*. Il permet de donner une image de l'espace géographique du Moyen Âge tout en offrant la possibilité de déconstruire les fantasmes contemporains sur cette période. Dans ces deux exemples, les élèves ont donc dû analyser et déconstruire, avec l'aide de leur enseignant, le contenu visuel d'un jeu vidéo.

En cela, il convient de distinguer « Histoire » et « Passé ». Il nous semble que le jeu vidéo peut servir à illustrer un propos sur le passé en donnant une coloration au cours de l'enseignante par l'image et l'interactivité, mais ne peut, selon nous, constituer le support unique pour l'Histoire en classe secondaire (collège et lycée) au vu des objectifs de formation. L'Histoire demeure une discipline qui étudie les traces du passé au travers de sources multiples pour comprendre les civilisations. Les jeux vidéo étudiés ne peuvent offrir le matériel indispensable à l'étude historique et à l'historienne, tout au plus s'appuient-ils sur des consensus, des zones d'ombre ou des fantasmes historiographiques pour proposer une fiction. Par contre, comme le signale Claude Aziza dans son *Guide de l'Antiquité imaginaire*, les œuvres de fictions populaires peuvent donner une seconde vie à cette période qui « s'est mise aux couleurs du temps » (Aziza, 2008 : 275).

Les parties de *Soldats Inconnus* étaient quant à elles ponctuées d'interventions de l'enseignant visant à déconstruire certaines libertés prises par le jeu : l'introduction propose en effet quelques raccourcis historiques¹⁴ et le scénario fait preuve d'un

12. Par exemple, *Assassin's Creed Unity* représente des drapeaux tricolores et fait tonner la Marseillaise à des dates parfois anachroniques pour répondre à des objectifs commerciaux.

13. Voir entrée « La stratégie du numérique », Éducation aux médias et à l'information, Eduscol. (2019) Disponible sur <https://eduscol.education.fr>.

14. *Soldats Inconnus* déclare en introduction : « 1^{er} août 1914, suite à l'assassinat de François-Ferdinand, le prince héritier de l'empire austro-hongrois, l'empire germanique déclare la guerre à la Russie ».

manichéisme certain en représentant un antagoniste allemand. De plus, pendant la partie en classe, l'enseignant échange avec les élèves sur l'évolution graphique et musicale du jeu. *Soldats Inconnus* commence en effet par un chapitre sur la conscription aux couleurs vives, avant de progressivement sombrer dans l'horreur des tranchées (fig. 3-4).



Fig. 3 : Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre – La Conscription.



Fig. 4 : Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre - Le Chemin des dames.

Cette explication résume le déclenchement du conflit au seul assassinat et omet plusieurs étapes du jeu des alliances.

Dans le cas de *Stronghold*, l'activité ludique en salle informatique était accompagnée d'un exercice d'analyse permettant de vérifier si le jeu représentait correctement la période médiévale. Nous nous limiterons ici à un seul exemple. Le système d'imposition de *Stronghold* se résume à une unique variable. En les confrontant à un document historique, les élèves découvriraient que la pression seigneuriale sur les habitantes était évidemment bien plus diversifiée et complexe. De leur confrontation avec des documents historiques devait émerger les connaissances attendues pour le chapitre. Cette posture de joueuse-historienne prise par nos élèves ne manque ni d'intérêt, ni d'innovation pédagogique (fig. 5).

Travail d'enquête : Le jeu vidéo Stronghold est-il fidèle à la réalité historique ?

I] Les pouvoirs d'un seigneur à l'époque médiévale

Dans sa seigneurie, le seigneur détient le pouvoir de commandement (droit de ban) sur la population. Il possède un pouvoir militaire (il assure la défense du territoire et peut imposer des corvées pour entretenir les fortifications), un pouvoir de justice (il juge les paysans et peut les condamner à la pendaison) et le pouvoir de lever des redevances. Le seigneur peut construire des installations collectives et obliger le paysan à les utiliser contre des redevances. Le seigneur est le propriétaire de toutes les terres. Les paysans installés sur des tenures sont ses locataires. Il a le devoir de les protéger.

D'après B.Dumézil, *La société médiévale en Occident*, Ellipses, 2006

a) Dans ce texte, écrit par un historien, surlignez les différents pouvoirs du seigneur.

b) Associez chaque pouvoir du texte par un bâtiment ou un élément du jeu.

c) Lisez le document 1p.72 : Que doivent payer les paysans au seigneur ? Quel type de travaux sont-ils obligés de faire ?

d) Les paysans du jeu ont-ils les mêmes obligations? Comment le seigneur gagne de l'argent dans le jeu ?

Fig. 5 : Extrait d'une fiche pédagogique accompagnant le jeu Stronghold – Romain Vincent.

Reste que notre séquence avec *Stronghold* est au final très exigeante : chez l'élève, elle sollicite une maîtrise du jeu, une compréhension des documents historiques fournis et la réalisation de l'exercice de comparaison des sources. De fait, nous avons remarqué que seules les élèves avec un très bon niveau scolaire pouvaient comprendre et effectuer l'ensemble de ces tâches. Si le recours au jeu vidéo est parfois justifié par sa capacité à réduire les inégalités scolaires, en s'appuyant sur les pratiques ludiques supposées des élèves, il nous semble important de rappeler que sa mise en forme pédagogique peut entraîner des difficultés. Ainsi, jouer à un jeu vidéo pour intégrer des savoirs ou des compétences disciplinaires semble rejoindre les pédagogies invisibles (Bernstein, 1975), que l'on pourrait

définir comme une approche implicite des objets de savoir mettant ainsi davantage en difficulté les élèves issues des milieux populaires (Bautier, 2006). Le jeu vidéo est ainsi scolarisé par l'enseignante : elle veut que ses élèves transforment leur regard sur cet objet du quotidien pour qu'il devienne un objet de savoir. Cette scolarisation du jeu vidéo, et notamment cet exercice d'éveil à l'esprit critique, peut entraîner, chez les plus fragiles, des confusions quant à la nature des savoirs à acquérir. Certaines élèves en venaient ainsi à mémoriser les représentations inexacts de la Damas d'*Assassin's Creed* ou les mécaniques simplistes de *Stronghold*, et ce, alors que leur déconstruction constituait le but avéré des séances en question. On peut également s'interroger : un dispositif généralement vécu comme un jeu par les adolescentes peut-il être une priorité d'une éducation critique aux médias quand fake-news et autres discours complotistes inondent les réseaux sociaux ?

Ajoutons que certaines élèves dissocient la dimension pédagogique de la dimension ludique. Par exemple, l'ennui s'est fait ressentir chez certaines élèves lors de l'expérience *Skyrim* puisqu'elles n'étaient pas actrices de la pratique et ne voyaient pas, selon leur propos, la différence « avec un simple *powerpoint* ou un film¹⁵ ». De même, lors de la résolution des énigmes dans *Soldats Inconnus*, l'excitation de la pratique de l'élève-joueuse et l'effervescence de la classe après la réussite évince *quasi* entièrement l'apport pédagogique de la séquence. Sans un retour d'expérience encadré par l'enseignante, certaines élèves ne saisissent pas l'intérêt d'une telle pratique. La nécessité de réaliser un retour avec l'ensemble de la classe après le jeu semble faire consensus (Brougère, 2005). Pour résumer, il faut sortir du jeu pour apprendre, mais cette extraction n'est pas sans risque pour l'activité ludique elle-même. Nous sommes ainsi en plein « paradoxe de l'enseignante » (Brougère, 2005 : 79) : celle-ci veut user des vertus du jeu mais doit en atténuer certains aspects pour atteindre ses objectifs pédagogiques. Tout d'abord, elle élimine l'incertitude, un critère de l'activité ludique selon Brougère : l'enseignante veut conduire ses élèves vers un savoir, le jeu a donc un but précis. Ensuite, jouer en classe s'éloigne du caractère frivole que l'on prête parfois au jeu vidéo, à cause de l'attitude sérieuse qu'il convient d'adopter en contexte scolaire.

Par conséquent, Brougère estime que l'attitude ludique risque d'être détruite par l'intervention de la professeure, ce que nous avons constaté, par instants, avec notre séance sur *Stronghold* : il était en effet difficile pour nos élèves d'adopter une posture ludique, d'explorer les différentes possibilités de jeu, tout en réalisant une activité scolaire composée de questions sur des documents.

15. Propos recueillis auprès des élèves de classe de seconde après le cours en amphithéâtre avec *Skyrim*.

6. CONCLUSION : APPRENDRE L'HISTOIRE EN JOUANT ?

Nos pratiques enseignantes nous ont fait adopter et rencontrer un large panel de postures et d'intégrations du jeu vidéo : en introduction d'une séquence ou lors de sa clôture, avec une élève-joueuse ou avec l'intégralité de la classe, avec une enseignante en retrait ou, au contraire, dans la posture de l'utilisatrice. Le jeu vidéo à l'école est donc diversifié dans ses usages, et ne saurait être limité à une mise en activité de l'élève à travers une pédagogie active constructiviste. Le cas du jeu vidéo en cours d'histoire nous a montré une forte altération du médium. Si l'on peut valoriser cette forme originale d'expérience qu'est le fait de jouer ponctuellement en cours d'histoire afin de varier sa pédagogie (*Stronghold*, *Soldats Inconnus*), le *gameplay* ne permet guère de participer à un apprentissage. Si celui-ci intervient, c'est généralement après l'activité ludique en classe, dans un moment où l'enseignante joue le rôle de médiatrice entre le jeu vidéo, les connaissances du programme, et ses élèves. À d'autres occasions, le jeu vidéo cesse d'être ce dispositif ludique (*Assassin's Creed*, *Skyrim*) pour devenir un document de travail. En étant une « banque centrale de capital symbolique » (Bourdieu, 1975 : 196), l'école valorise le contenu culturel du jeu vidéo en le faisant rejoindre la culture scolaire. Cette expérimentation d'une pédagogie présentée comme innovante s'avère coûteuse, car elle a pour effet de dénaturer, voire de supprimer parfois, l'activité ludique.

En ce sens, l'évolution de la franchise *Assassin's Creed* est éclairante. Pour devenir éducatif, le *Discovery Tour* s'est débarrassé de certains attributs ludiques¹⁶ au profit de visites guidées laissant l'utilisatrice dans une posture de passivité. Plutôt que de permettre d'apprendre l'Histoire en jouant, le *Discovery Tour* tend plutôt à produire l'inverse en poussant la joueuse à poser la manette pour écouter le discours d'une enseignante, sous forme de voix *off*, intégrée au dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHILI, J.-F., *Jean-Luc Mélenchon, interview politique*, France Info, le 14/11/2014. Disponible sur : <https://www.francetvinfo.fr>.
- AZIZA, C., *Guide de l'Antiquité imaginaire*, Paris, Les Belles Lettres, 2008.
- BAUTIER, E., « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », dans *Recherche & formation*, n° 51, mai 2006, p. 105-118.
- BERNSTEIN, B., "Class and pedagogies: Visible and invisible", dans *Educational studies*, n° 1, 1975, p. 23-41.
- BOURDIEU, P., *Sur l'État : Cours au Collège de France, 1989-1992*. Paris, Le Seuil et Raisons d'agir, 2012.

16. Dans le *Discovery Tour* (Ubisoft, 2018-2019), le monde ouvert peut être entièrement parcouru par l'avatar sans rencontrer de combats, par exemple.

BROUGÈRE, G., *Jouer/apprendre*. Paris, Economica, 2005.

HOCHET, Y., « Jeux vidéo et enseignement de l'histoire et de la géographie », dans *Les Jeux vidéo comme objet de recherche*, sous la direction de Rufat, S., & Ter Minassian, H., Paris, Questions théoriques, coll. Lecture, 2011, p. 123-136.

JOUNEAU-SION, C., « La Renaissance avec *Assassin's Creed II* et *III* », 2011. Disponible sur <http://www.lefigaro.fr>.

LE DIBERDER, A. & LE DIBERDER, F., *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Paris, La Découverte, 1993.

RAMASSEUL, D. « La réponse des historiens d'*Assassin's Creed Unity* », dans *Paris Match*, 15 novembre 2014.

SIRAUD, M. « Jean-Luc Mélenchon dénonce la "propagande" d'*Assassin's Creed Unity* », dans *Lefigaro.fr*. Publié le 13 novembre 2014. Disponible sur : www.lefigaro.fr.

ULMI, N. « Histoire et jeux vidéo : interview de l'historien Roberto Biolzi », *Le Temps*, 03 mai 2014.

LUDOGRAPHIE

Assassin's Creed (Ubisoft, Windows/PlayStation 3/Xbox 360, 2007).

Assassin's Creed II (Ubisoft, Windows/PlayStation 3/Xbox 360, 2009).

Assassin's Creed Unity (Ubisoft, Windows/PlayStation 4/Xbox One, 2014).

Battlefield 1 (DICE, Windows/PlayStation 4/Xbox One, 2016).

Civilization (MicroProse, Amiga/Atari ST/DOS/MacOS/PC-98, 1991).

The Elder Scroll V: Skyrim (Bethesda Game Studios, Windows/PlayStation 3/Xbox 360, 2011).

Lords of the Realm II (Impressions Games, Windows/Macintosh, 1996).

Matignon (Le Diberder, 1985).

SimCity (Maxis Software Inc., plusieurs plateformes, 1989).

Soldats Inconnus, Mémoires de la Grande Guerre (Ubisoft Montpellier, Windows/Playstation 3/Playstation 4/Xbox 360/Xbox One/iOS/Android/Nintendo Switch, 2014).

Stronghold (Stormfront Studios, DOS/FM Towns/PC-98, 1993).

Liste des illustrations

Marion Coville

Fig. 1 : Grille de critères de sélection du crédit d'impôt jeu vidéo (CNC).

Andy Maître

Fig. 1 : Évolution des occurrences des termes qualifiant le jeu vidéo dans la presse romande de 1970 à 2004.

Fig. 2 : Évolution des occurrences des termes qualifiant le jeu vidéo dans la presse romande de 1988 à 1999.

Fig. 3 : Photographie extraite de *L'Express*, 04 juillet 1992, p. 34.

Fig. 4 : Photographie extraite de *La Liberté*, 03 décembre 1997, p. 29.

Fig. 5 : Photographie extraite de *L'Express*, 23 février 1995, p. 32.

Fig. 6 : Photographie extraite du *24 Heures*, 19 décembre 1991, p. 3.

Fig. 7 : Photographie extraite de *La Liberté*, 22 décembre 1999, p. 37.

Bruno Vétel

Fig. 1 : Historique des quatre premières années de développement des différentes branches d'UOX, un des émulateurs du jeu *Ultima Online*.

Thibault Philippette

Fig. 1 : La vue « élève » de l'interface enseignante de *Classcraft*.

Fig. 2 : Les outils de l'enseignante dans *Classcraft*.

Fig. 3 : Le fil d'actions dans *Classcraft* permet de suivre les différents événements déclenchés par les élèves et le maître du jeu.

Julien Lалу, Romain Vincent

Fig. 1 : Fiche pédagogique « Confronter des représentations de la révolution française avec *Assassin's Creed Unity* », extrait du site « Apprendre avec le jeu numérique ».

Fig. 2 : Schéma d'une partie du monde de *Skyrim* – Julien Lалу.

Fig. 3 : *Soldats Inconnus : Mémoire de la Grande Guerre* – La conscription.

Fig. 4 : *Soldats Inconnus : Mémoire de la Grande Guerre* – Le Chemin des dames.

Fig. 5 : Extrait d'une fiche pédagogique accompagnant le jeu *Stronghold* – Romain Vincent.

Liste des contributeurs et contributrices

Leticia ANDLAUER est docteure en sciences de l'information et de la communication suite à l'obtention de sa thèse à l'Université de Lille, au sein du laboratoire GERiiCO. Ses thèmes de recherche portent sur l'évolution des industries culturelles et la construction des publics. Ses travaux portent sur les cultures des filles, notamment au regard des pratiques numériques et des jeux vidéo.

Email : leticia.andlauer@univ-lille.fr

Laure BOLKA-TABARY est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lille et membre du laboratoire GERiiCO. Elle est responsable scientifique de l'axe 3 de GERiiCO : « Innovation par l'usage et dispositifs numériques ». Ses travaux actuels portent sur les usages des dispositifs numériques holographiques et les pratiques numériques amateurs, notamment du point de vue techno-sémiotique.

Email : laure.bolka-tabary@univ-lille.fr

Marion COVILLE est actuellement maîtresse de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Institut d'Administration des Entreprises de Poitiers. Ses recherches s'intéressent aux médiations et en particulier les médiations techniques, et sur leurs dimensions matérielles, sociale et sémiotique. Après une thèse portant sur le détournement et l'adaptation des jeux vidéo au contexte muséal, elle étudie actuellement les activités professionnelles de captation et de valorisation des traces numériques, produites par des usagers de services en ligne. Ses recherches explorent notamment le monde du travail et les phénomènes de « plateformes », ainsi que le monde de la santé de sa gestion individuelle par l'auto-évaluation. Récemment, Marion Coville a travaillé sur les technologies liées au diagnostic de l'endométriose ainsi qu'aux applications smartphone de suivi des cycles menstruels. Elle s'intéresse en particulier aux rapports sociaux de genre qui façonnent ces technologies, la manière dont elles sont conçues et les usages que nous en avons. Une partie de ces recherches sont présentées sur le blog *FemTech – Approches féministes des sciences et technologies* : <https://femtech.hypotheses.org>

Email : mcoville@poitiers.iae-france.fr

Björn-Olav DOZO est enseignant-chercheur à l'Université de Liège. Membre cofondateur du Liège Game Lab, il a notamment coordonné deux numéros de revues en rapport avec le jeu vidéo (« Livre et jeu vidéo », *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 2014, avec Fanny Barnabé; « Science-fiction et jeu vidéo », *Res Futurae*, 2018, avec Julie Delbouille et Lison Jousten) et travaille actuellement sur l'histoire du jeu vidéo en Belgique.

Email : bo.dozo@uliege.be

Pierre-Yves HUREL est assistant au Département Médias, Culture et Communication de l'Université de Liège. Il est membre cofondateur du Liège Game Lab (LGL) et membre du bureau élargi du Laboratoire d'Étude sur les Médias et la Médiation de l'ULiège (LEMME). Sa thèse de doctorat, défendue en mai 2020, est intitulée « L'expérience de création de jeux vidéo en amateur — Travailler son goût pour l'incertitude ». Il y analyse les dynamiques de conception à l'œuvre dans le cadre de l'utilisation de logiciels d'aide à la création tels que *RPG Maker*. Depuis 2020, il coordonne le certificat universitaire « Travailler avec la culture vidéoludique » organisé par le LGL et la Haute Ecole de la Ville de Liège. Il s'intéresse actuellement à l'histoire et aux pratiques d'amateurs du DAI, ordinateur personnel belge des années 1980.

Email : pyhurel@uliege.be

Selim KRICHANE est collaborateur scientifique au Digital Humanities Institute de l'École polytechnique fédérale de Lausanne, co-fondateur du GameLab UNIL-EPFL (groupe d'étude sur le jeu vidéo). Il est l'auteur de *la Caméra imaginaire : jeux vidéo et modes de visualisation* (Georg, 2018) et a co-dirigé plusieurs ouvrages collectifs et numéros de revues scientifiques, parmi lesquels *Des avant-dernières machines : cinéma, techniques, histoire* (L'Âge d'Homme, 2020) et *Jeu vidéo et cinéma* (*Décadrages* n°39, 2018). Ses recherches portent principalement sur les relations formelles et culturelles qui lient le cinéma et les jeux vidéo, sur le paratexte vidéoludique ainsi que sur l'histoire des jeux vidéo. Il a publié des articles relatifs aux jeux vidéo et au cinéma dans diverses revues (*Game Studies*, *Sciences du Jeu*, *Décadrages*, *Cahiers de narratologie*...) et dans plusieurs ouvrages collectifs.

Email : selim.krichane@epfl.ch

Boris KRYWICKI est docteur en Information et Communication, chercheur au Lemme et au Liège Game Lab et assistant au Département Médias, Culture et Communication de l'Université de Liège. Ses recherches portent sur l'utilisation des techniques d'enquête par les journalistes spécialisés en jeu vidéo. Il a par ailleurs co-rédigé avec Yves Breem un ouvrage sur l'histoire des magazines vidéoludiques français (*Presse Start*, Omaké Books, 2020).

Email : boris.krywicki@uliege.be

Julien LALU est docteur en histoire contemporaine et chercheur associé au laboratoire Criham de l'université de Poitiers. Ses travaux de recherches en histoire politique et culturelle portent essentiellement sur les discours politiques concernant la culture vidéoludique et les jeux vidéo. Il a publié notamment *La violence dans les jeux vidéo : discours politiques d'un thème polémique au tournant des années 2000 en France* (2016) ou *Pikachu diabolisé. Analyse des discours anti-Pokémon dans le monde chrétien* (2021). Enseignant dans le secondaire et chargé de cours dans le supérieur, il s'intéresse aussi aux représentations du passé dans les jeux vidéo comme dans les articles *Représenter la Première Guerre mondiale : entre absence et uchronie* (2014) ou *Aux armes citoyens! Une lecture politique d'un événement historique français? Le cas Assassin's Creed Unity* (2021).

Email : julien.lalu@univ-poitiers.fr

Andy MAÎTRE est chef d'édition web du quotidien valaisan *Le Nouvelliste* depuis 2020, après avoir travaillé comme journaliste RP web pour les journaux du groupe de presse ESH Médias. Après des études en histoire contemporaine à l'Université de Fribourg, il fait notamment des recherches sur l'histoire de la presse en Suisse romande et oeuvre comme assistant des modules Histoire des médias et Sciences de la communication et des médias auprès de la Formation universitaire à distance (UniDistance). En 2018, dans le cadre d'un projet sur les relations entre la Suisse et le Japon, il a collaboré à l'édition des mémoires « *Journal d'un témoin* ». *Camille Gorgé, diplomate suisse dans le Japon en guerre (1940-1945)* publiés dans la série Quaderni di Dodis des Documents diplomatiques suisses. En 2020, il réalise son enquête de fin de stage pour le Centre de formation au journalisme et aux médias de Lausanne (CFJM) sur la pratique du sport électronique en Suisse romande. Elle est publiée le 16 mai 2020 dans *Le Nouvelliste*, *Arcinfo* et *La Côte* sous le titre *E-sport : Pourquoi la Suisse ne forme pas ses futurs gamers*.

Email : andy.maitre@gmail.com

Isaac PANTE est Maître d'enseignement et de recherche en culture et édition numérique pour la section des Sciences du langage et de l'information (Faculté des lettres, UNIL). Co-fondateur du GameLab UNIL-EPFL et directeur académique du dhCenter UNIL-EPFL, il promeut l'hybridation des sciences de l'ingénierie avec les sciences humaines et sociales. Membre de plusieurs structures académiques en lien avec les humanités numériques, très impliqué dans le domaine de l'éducation, il contribue à la création et à la révision de programmes d'étude dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire et dispense régulièrement des formations continues pour les enseignant-e-s. En matière de médiation scientifique, il a pris part au développement de diverses installations muséales tirant parti des technologies web afin de valoriser la dimension artistique et créative de l'informatique (*Poetry Hero* et *Cristalloésie* dans l'exposition *Code/Poésie*). En plus du jeu vidéo, ses intérêts de recherche et d'enseignement portent sur la

visualisation de données, la littérature ergodique, l'art génératif et la réalité virtuelle et augmentée. Il est par ailleurs écrivain (lauréat du Prix FEMS 2019), auteur de jeux de société (*Barrakuda*, 2022) et de jeux vidéo (*The Spicy Interview*, 2022).

Email : isaac.pante@unil.ch

Bernard PERRON est professeur titulaire au Département d'histoire de l'art et d'études cinématographiques de l'Université de Montréal et responsable du Laboratoire universitaire de documentation et d'observation vidéoludiques (LUDOV). Il a co-dirigé *The Video Game Theory Reader* (Routledge, 2003), *The Video Game Theory Reader 2* (Routledge, 2009), et *The Routledge Companion to Video Game Studies* (Routledge, 2014), ainsi que *Figures de violence* (l'Harmattan, 2012), *The Archives: Post-Cinema and Video Game Between Memory and the Image of the Present* (Mimesis, 2014), *Z pour Zombies* (Presses de l'Université de Montréal, 2015) et *Video Games and the Mind. Essays on Cognition, Affect and Emotion* (McFarland, 2016). Il a également dirigé *Horror Video Games: Essays on the Fusion of Fear and Play* (McFarland, 2009). Il a écrit *Silent Hill: The Terror Engine* (The University of Michigan Press, 2012) et *The World of Scary Video Games: A Study in Videoludic Horror* (Bloomsbury, 2018). Il est co-fondateur et co-directeur de rédaction de la revue en ligne *Sciences du jeu*. Ses recherches portent sur le jeu vidéo, l'horreur, le cinéma interactif, sur la cognition, la narration et le jeu dans le cinéma narratif. Pour plus d'information, visitez le site web du LUDOV : <http://www.ludov.ca>.

Email : bernard.perron@umontreal.ca

Thibault PHILIPPETTE est professeur associé à l'École de communication de l'Université catholique de Louvain (Belgique), où il donne cours dans les programmes du bachelier en information et communication et du master en sciences et technologies de l'information et de la communication. Il est membre du Groupe de recherche en médiation des savoirs (GReMS) et cofondateur du Louvain Game Lab. Ses domaines de recherche portent sur l'appropriation sociale des technologies, les compétences numériques et la littératie médiatique, l'étude des activités de jeu (*play studies*) et la place du ludique dans les formes médiatiques contemporaines (ludologie médiatique). Il supervise actuellement plusieurs thèses de doctorat portant sur des questions d'éducation aux médias et aux technologies, d'éducation aux jeux (vidéo) et de vulgarisation scientifique.

Email : thibault.philippette@uclouvain.be

Yannick ROCHAT est professeur assistant en études logicielles et matérielles des jeux vidéo et de leurs traces numériques à la Section des sciences du langage et de l'information, en faculté des lettres de l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur l'étude des patrimoines vidéoludique et informatique en Suisse, l'étude des plateformes, l'enseignement à l'aide des jeux vidéo, les humanités numériques,

et la recherche-création. Il collabore avec divers musées suisses autour de ces thématiques. Son site web personnel : <https://yro.ch/>

Email : yannick.rochat@unil.ch

Florence THIAULT est ma trese de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'Université Rennes 2 (laboratoire PREFICS) depuis septembre 2018. Elle est chercheuse associée au laboratoire GERIICO de l'Université de Lille. Ses travaux de recherche portent sur les cultures numériques et les pratiques informationnelles notamment en contexte éducatif.

Email : florence.thiault@univ-rennes2.fr

Romain VINCENT est enseignant en Histoire-Géographie dans l'académie de Créteil et doctorant en Sciences de l'éducation au sein du laboratoire EXPERICE. Dans ses recherches, il s'intéresse à l'utilisation pédagogique des jeux vidéo en réalisant des observations dans les établissements scolaires français. Il mène également une démarche de médiation sur la représentation du passé dans les jeux vidéo sur la chaîne YouTube « Jeux Vidéo & Histoire » depuis 2012.

Email : vincent.histgeo@gmail.com

Imprimé par Imprim, Visé
Novembre 2022