educajeux

MANUEL DE PÉDAGOGIE VIDÉOLUDIQUE

CRÉDITS

Un manuel réalisé par FOr'J (www.forj.be) avec le soutien de Digital Wallonia (www.digitalwallonia.be) et de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les chapitres des versions imprimées et en ligne (www.educajeux.be) sont rédigés par:

- **Pauline Stavaux** pour le **Centre d'Action Laïque de Charleroi** (https://cal-charleroi.be/), *Pratiquer la philosophie par le jeu : Approcher l'abstraction à coup de manettes*, *Mission Philo* et *Pratiquer la philosophie : dispositifs pédagogiques au départ d'expériences vidéoludiques*
- **Céline Pieters** (https://editionsfika.com/), *Faire l'expérience du jury populaire avec le jeu INTIME CONVICTION*
- **Gaël Gilson** pour le studio **Ludum Invaders** (https://luduminvaders.com), *Le jeu vidéo en classe de français*
- **Mickaël Scauflaire** pour **Le Forum des Jeunes** (https://forumdesjeunes.be), *SCARC : Simulateur Collaboratif d'Anticipation et de Recherche CRACS*

- **Anne Cornut** pour **Kaleidi** (https://kaleidi.be), *Entrez dans la secte de Pythagore*
- **François Hardy** (http://artemis-histoire.weebly.com/), *Découverte d'un monastère cistercien médiéval avec A Plague Tale : Innocence*
- **Grégory Michnik**, **Mélanie Fenaert**, **Virginie Marquet**, **David Plumel** et **Thierry Guquet** pour le jeu *Survive on Mars* (http://surviveonmars.portail-svt.com), *Introduction à Survive on Mars, un jeu vidéo pour accompagner les cours scientifiques*
- **Isabelle Arvers** (www.isabellearvers.com), *Les ateliers machinima : faire des films avec des jeux vidéo*

- **Jonathan Smets** et **Vi Tacq** pour **Ludilab** (www.ludilab.eu), *Co-construire le concept d'ordinateur avec un jeu de cartes* et *Les bases de la programmation avec un jeu de plateau*
- **Daniel Bonvoisin** et Martin Culot pour **Média Animation** (https://media-animation.be), *Éduquer aux médias à partir de jeux vidéo*
- **Jonathan Ponsard** pour l'école communale fondamentale de Borlon (http://www.ecoleborlon.be) et l'eduLAB (www.edu-lab.be), *Minecraft : Un outil d'apprentissage pour développer des compétences disciplinaires et transversales en primaire*

▪**Ekin Bal** pour **Arts & Publics** (https://www.artsetpublics.be), *Pixel Utopia : Utiliser Minecraft/ Minetest pour initier à la politique*

▪**Pascal Minotte** pour le CRéSaM (https://www.cresam.be) et **Arnaud Zarbo** pour Nadja (https://www.nadja-asbl.be), *Développer l'intelligence émotionnelle grâce aux jeux vidéo*

▪**Benjamin De Smet** et **Jean Gréban** pour **Activit-E** (https://activit-e.be), *Créer un stage et un club d'E-Sport en Maison de Jeunes*

>Coordination du manuel et rédaction des autres chapitres :
Julien Annart pour FOr'J
>Mise en page :
Mohammad Haidari pour FOr'J. Avec la participation de Julie Lemaire pour FOr'J et Pierre Tournay pour Quai10.
>Relecture :
Muriel Kuypers pour FOr'J
>Accompagnement du dossier :
David Pesalovo et Jean-Paul Godart pour FOr'J

Avec la participation d'Olivier Bogarts (Quai10), Julie Hermans (UCLouvain), Amélie Jacquemin (UCLouvain), Aurélien Berthier (Agir Par la Culture), Lisa Pardoen (Quai10) et Maxime Verbesselt (Action Médias Jeunes)

Les images illustrant cet ouvrage sont utilisées dans le cadre de l'exception en faveur de l'enseignement dans un cadre pédagogique. Toutes les marques citées demeurent la propriété de leurs détenteurs respectifs. Nous avons indiqué ceux-ci dans la mesure du possible. Si toutefois vous remarquiez une erreur ou si vous souhaitez que votre propriété n'apparaisse plus, n'hésitez pas à nous contacter pour tout changement dans les prochaines éditions.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification
BY[1]-NC[2]-ND[3]

Licence Art Libre

Elle s'adresse aux auteurs qui préfèrent partager leur travail et enrichir le patrimoine commun de la culture et de l'information accessible librement. L'œuvre peut ainsi être partagée et étudiée tout au long de sa diffusion.

Préambule :

Avec la Licence Art Libre (LAL), l'autorisation est donnée de copier et de diffuser librement les œuvres dans le respect des droits de l'auteur. Il est totalement interdit d'en modifier le contenu. L'œuvre doit rester telle quelle.

Loin d'ignorer ces droits, la Licence Art Libre les reconnaît et les protège. Elle en reformule l'exercice en permettant à tout un chacun de faire un usage créatif des productions de l'esprit quels que soient leur genre et leur forme d'expression.

Si, en règle générale, l'application du droit d'auteur conduit à restreindre l'accès aux œuvres de l'esprit, la Licence Art Libre, au contraire, le favorise. L'intention est d'autoriser l'utilisation des ressources d'une œuvre ; créer de nouvelles conditions de création pour amplifier les possibilités de création. La Licence Art Libre permet d'avoir jouissance des œuvres tout en reconnaissant les droits et les responsabilités de chacun.

Avec le développement du numérique, l'invention d'internet et des logiciels libres, les modalités de création ont évolué : les productions de l'esprit s'offrent naturellement à la circulation, à l'échange et aux transformations. Elles se prêtent favorablement à la réalisation d'œuvres communes que chacun peut augmenter pour l'avantage de tous.

C'est la raison essentielle de la Licence Art Libre : promouvoir et protéger ces productions de l'esprit selon les principes du COPYLEFT : liberté d'usage, de copie, de diffusion, de transformation (parfois, mais pas dans ce cas) et interdiction d'appropriation exclusive.

Définitions :

Nous désignons par « œuvre », autant l'œuvre initiale, les œuvres conséquentes, que l'œuvre commune telles que définies ci-après :

L'œuvre commune :

Il s'agit d'une œuvre qui comprend l'œuvre initiale ainsi que toutes les contributions postérieures (les originaux conséquents et les copies). Elle est créée à l'initiative de l'auteur initial qui, par cette licence, définit les conditions selon lesquelles les contributions sont faites.

---

[1] *BY : Attribution / Paternité = citation automatique du nom de l'auteur dans tous les contrats.*

[2] *NC : Pas d'utilisation commerciale.*

[3] *ND : Interdiction de modifier l'œuvre.*

L'œuvre initiale :
C'est-à-dire l'œuvre créée par l'initiateur de l'œuvre commune dont les copies ne peuvent pas être modifiées par qui que ce soit sauf par l'auteur lui-même.

Les œuvres conséquentes :
C'est-à-dire les contributions des auteurs qui participent à la formation de l'œuvre commune en faisant usage des droits de reproduction, de diffusion et de modification que leur confère la licence.

Originaux (sources ou ressources de l'œuvre) :
Chaque exemplaire daté de l'œuvre initiale ou conséquente que leurs auteurs présentent comme référence pour toutes actualisations, interprétations, copies ou reproductions ultérieures.

Copie :
Toute reproduction d'un original au sens de cette licence.

---

1 - OBJET
Cette licence a pour objet de définir les conditions selon lesquelles vous pouvez jouir librement de l'œuvre.

2 - L'ÉTENDUE DE LA JOUISSANCE
Cette œuvre est soumise au droit d'auteur et l'auteur, par cette licence, vous indique quelles sont vos libertés pour la copier, l'utiliser et la diffuser sans pour autant pouvoir la modifier.

Les auteurs et autrices demeurent propriétaires du chapitre qu'ils et elles ont rédigé. Pour toute copie ou diffusion, nous vous demandons de citer FOr'J, Digital Wallonia et l'auteur-trice du chapitre utilisé ainsi que sa structure.

Cette œuvre ne peut être copyrightée. Néanmoins les structures et contributeurs-trices partenaires peuvent utiliser les chapitres qu'ils/elles ont rédigés selon leur bon vouloir. Toute utilisation en-dehors de ce cadre doit impérativement passer par FOr'J.

2.1 LA LIBERTÉ DE COPIER (OU DE REPRODUCTION)
Vous avez la liberté de copier cette œuvre pour vous, vos ami(e)s ou toute autre personne, quelle que soit la technique employée.

2.2 LA LIBERTÉ DE DIFFUSER (INTERPRÉTER, REPRÉSENTER, DISTRIBUER)
Vous pouvez diffuser librement les copies de ces œuvres, quel que soit le support, quel que soit le lieu, **à titre gratuit**, si vous respectez toutes les conditions suivantes :

1. Joindre aux copies cette licence à l'identique ou indiquer précisément où se trouve la licence ;
2. Indiquer au destinataire le nom de chaque auteur des originaux ;
3. Indiquer au destinataire où il pourrait avoir accès aux originaux.

Les auteurs des originaux pourront, s'ils le souhaitent, vous autoriser à diffuser l'original dans les mêmes conditions que les copies.

2.3 L'INTERDICTION DE MODIFIER L'OEUVRE
Il vous est totalement interdit de modifier l'œuvre et de partager cette œuvre si elle a été modifiée préalablement.

Seules les copies de l'œuvre originale, en partie ou dans son entièreté (toujours en citant tous les auteurs), sont autorisées.

3 - DROITS CONNEXES
Les actes donnant lieu à des droits d'auteur ou des droits voisins ne doivent pas constituer un obstacle aux libertés conférées par cette licence.

C'est pourquoi, par exemple, les interprétations (= diffusion avec commentaire sans avoir modifié l'œuvre originale) doivent être soumises à la même licence ou une licence compatible. De même, l'intégration de l'œuvre à une base de données, une compilation ou une anthologie ne doit pas faire obstacle à la jouissance de l'œuvre telle que définie par cette licence.

4 - L'INTÉGRATION DE L'ŒUVRE

Toute intégration de cette œuvre à un ensemble non soumis à la LAL doit assurer l'exercice des libertés conférées par cette licence.

Si l'œuvre n'est plus accessible indépendamment de l'ensemble, alors l'intégration n'est possible qu'à condition que l'ensemble soit soumis à la LAL ou une licence compatible.

5 - CRITÈRES DE COMPATIBILITÉ

Une licence est compatible avec la LAL si et seulement si :

1. Elle accorde l'autorisation de copier et diffuser des copies de l'œuvre, **à des fins non-lucratives**, et sans autres restrictions que celles qu'impose le respect des autres critères de compatibilité ;
2. Elle garantit la paternité de l'œuvre et l'accès aux versions antérieures de l'œuvre quand cet accès est possible ;
3. Elle reconnaît la LAL également compatible (réciprocité) ;
4. Elle impose l'interdiction de toutes modifications faites sur l'œuvre.

6 - VOS RESPONSABILITÉS

La liberté de jouir de l'œuvre tel que permis par la LAL (liberté de copier et diffuser) implique pour chacun la responsabilité de ses propres faits, en respectant strictement cette licence sans y déroger sous peine d'être poursuivi notamment en cas de modification ou de vente de l'œuvre ainsi qu'en ne citant pas les auteurs.

7 - LA DURÉE DE LA LICENCE

Cette licence prend effet dès votre acceptation de ses dispositions. Le fait de copier, de diffuser, ou de partager l'œuvre constitue une acceptation tacite.

Cette licence a pour durée celle des droits d'auteur attachés à l'œuvre. Si vous ne respectez pas les termes de cette licence, vous perdez automatiquement les droits qu'elle vous confère et les auteurs se réservent le droit, en cas de non-respect de la licence, d'introduire une procédure judiciaire à l'encontre de tout contrevenant qui s'exposerait dès lors aux sanctions visées pour la violation des droits d'auteur.

Si le régime juridique de votre pays, auquel vous êtes soumis, ne vous permet pas de respecter les termes de cette licence, vous ne pouvez pas vous prévaloir des libertés qu'elle confère. Il vous est alors interdit de copier, partager et diffuser cette œuvre.

8 - LES DIFFÉRENTES VERSIONS DE LA LICENCE

Cette licence pourra être modifiée régulièrement, en vue de son amélioration, par ses auteurs (les acteurs du mouvement Copyleft Attitude) sous la forme de nouvelles versions numérotées.

Vous avez toujours le choix entre vous contenter des dispositions contenues dans la version de la LAL sous laquelle la copie vous a été communiquée ou alors, vous prévaloir des dispositions d'une des versions ultérieures.

9 - LES SOUS-LICENCES

Les sous-licences ne sont pas autorisées par la présente. Toute personne qui souhaite bénéficier des libertés qu'elle confère sera liée directement aux auteurs de l'œuvre commune.

10 - LE CONTEXTE JURIDIQUE

Cette licence est rédigée en référence au droit belge et à la Convention de Berne[4] relative au droit d'auteur.

---

[4] . La Belgique a ratifié la Convention de Berne pour la protection des œuvres littéraires et artistiques et les accords sur les aspects des droits de propriété intellectuelle qui touchent au commerce. La Belgique est également membre de l'Union européenne, et a transposé les directives communautaires réglementant le droit d'auteur.
Au niveau national, le droit d'auteur était régi par la loi du 30 juin 1994 relative au droit d'auteur et aux droits voisins. Cette loi a été abrogée en 2014 et ses dispositions ont été fondues dans le Code de Droit Economique.

Le présent manuel de pédagogie vidéoludique que vous tenez entre vos mains incarne déjà la quatrième édition de ce projet initialement lancé en 2016 par FOr'J. Il s'agissait alors d'imaginer une place pour le jeu vidéo dans les espaces dédiés à la jeunesse, en particulier les Maisons de Jeunes. Depuis, le projet a pris de l'ampleur avec le soutien, dans un premier temps du Quai10, puis de Digital Wallonia, et s'est étendu aux espaces socio-culturels, aux écoles et à l'enseignement supérieur. Il accueille désormais une large équipe d'auteurs et d'autrices qui ont étoffé la variété des sujets et amélioré la qualité du contenu. Qu'ils et elles en soient remerciés.

Première particularité de cette quatrième édition, il en existe deux versions. L'une, imprimée sous le format d'un livre à destination des Maisons de Jeunes, se concentre surtout sur les enjeux d'éducation et d'animation. La seconde, en ligne à télécharger gratuitement sur www.educajeux.be, pour tous les autres acteurs.trices du socio-culturel et de l'enseignement, propose plusieurs chapitres supplémentaires sur les questions d'apprentissage.

Autre spécificité de cette quatrième édition, les auteurs et autrices de cet ouvrage ont été libres d'utiliser ou pas l'orthographe inclusive, vous y trouverez donc les deux formulations.

Ce manuel vise quatre objectifs principaux. Tout d'abord, intégrer le jeu vidéo au projet des espaces d'éducation de la FWB. Le jeu vidéo est une réalité pour tous et toutes, en particulier pour les jeunes[5]. Ce manuel se fonde sur l'hypothèse qu'il est possible de leur trouver une place éducative en cohérence avec les missions, développement des compétences CRACS et apprentissages, des lieux qui l'accueillent.
Ensuite, nous souhaitons éduquer au média jeu vidéo pour mieux le comprendre. Mieux le comprendre en tant que média, en tant que produit culturel, dans ses modèles économiques ainsi que pour découvrir d'autres jeux, moins connus mais variés, originaux, beaux, aux thématiques fortes, ...
Troisième objectif, faire du jeu en général et du jeu vidéo en particulier un moyen de se rassembler, de partager des moments en communauté autour du jeu.
Enfin, apprendre des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire grâce au jeu vidéo. Dans une optique scolaire mais aussi CRACS. Et, pour cela, utiliser l'apprentissage par l'erreur, au cœur des dynamiques ludiques, plutôt que par l'échec.
Le tout dans un esprit ouvert, conscient des forces et des limites du média.

Nous espérons, l'équipe de FOr'J et les auteurs et autrices, que ce manuel remplira ces objectifs auprès de votre institution ou dans votre travail. Nous espérons que la présentation de sa méthode et du cadre théorique dans lequel il s'inscrit, que la quinzaine à la vingtaine d'ateliers (selon l'édition) présents et que les ressources indiquées en conclusion de cet ouvrage, que tout cela présentera un intérêt pour vous.

[5]. Même si les chiffres manquent en Belgique pour quantifier précisément le phénomène. Ceux disponibles dans les pays voisins proviennent essentiellement d'études commanditées par l'industrie.

MÉTHODE : UNE PÉDAGOGIE (VIDÉO)LUDIQUE

Pédagogie, éducation et jeu vidéo : Retours d'expérience

L'intelligence n'est pas comparable à un vase qu'il faille remplir mais à un feu qu'il faut allumer ; ce dont elle a besoin, c'est d'élan vers la recherche et de désir de la vérité. Plutarque (46-125), *Comment écouter*

1. Introduction

Dans la Prusse militariste du XIXème siècle, la formation des officiers était notamment assurée par le *kriegsspiel*. Ce descendant des échecs, eux-mêmes probablement conçus au départ pour apprendre les bases de la stratégie aux jeunes nobles, donnera naissance au wargame. À la fois jeu vidéo orienté vers la simulation de conflits, point de départ des jeux de rôle et outil d'enseignement numérique utilisé aujourd'hui dans toutes les académies militaires, le wargame est un genre majeur du média vidéoludique.

Plus pacifique, Erasme se questionne au XVIème siècle à propos des questions d'éducation et, prenant conscience de la puissance pédagogique du jeu, il explique *qu'"en toute chose, la plus grande partie du désagrément vient de l'imagination, elle qui parfois fait éprouver le mal, là même où il n'y en a pas. Le rôle du précepteur sera d'exclure par tous les moyens cette imagination et de faire porter à l'étude la marque du jeu (...) ; Car à cet âge, il est nécessaire de les tromper avec des appâts séduisants*[1]." Cette approche, masquer pour mieux tromper, ne fonctionne pas dans les faits. Il vaut mieux au contraire miser à la fois sur l'intelligence de l'apprenant et la qualité du jeu. Néanmoins, elle importe car elle montre l'ancienneté des idées de pédagogie ludique et surtout concentre nombre de difficultés qui l'habitent.

On le voit, l'intérêt pour les différentes formes de jeu dans une perspective éducative n'est pas neuf. Néanmoins, il faudra attendre le XXème siècle pour que ces questions soient formalisées et prennent place dans les débats éducatifs grâce à une double impulsion. Celle des acteurs de la "Nouvelle Pédagogie" pour le volet pédagogique, et les écrits académiques de Johan Huizinga (*Homo Ludens*, 1938) et Roger Caillois (*Les jeux et les hommes*, 1958) pour le volet culturel. Ces derniers illustrant bien l'un des principaux écueils liés aux jeux en général et aux jeux vidéo en particulier, celui de l'association faite par notre culture du jeu à l'enfance, au puéril, au dérisoire, à l'inutile. S'ils sont tolérés lors des premières années de l'enseignement obligatoire, ils disparaissent très vite des bancs de l'école. À la manière de la bande dessinée acceptable pour initier à la lecture mais qui doit par la suite céder la place aux vraies livres sans images, les jeux se doivent de disparaître dès que l'enseignement devient sérieux.



[1]. *Erasme, De pueris (De l'éducation des enfants), 1529*

Il faut donc attendre le début des années 1990 pour voir les jeux vidéo éducatifs se développer réellement et même rencontrer un important succès avec des stars comme *Adibou* (Coktel Vision, à partir de 1990) ou *Carmen San Diego* (Broderbund, à partir de 1985) : le ludo-éducatif est né ! Il reste néanmoins cantonné à des jeux simples, pensés autour d'un rapport scolaire au savoir à même de convaincre les parents, les véritables acheteurs. Les usagers quant à eux y jouent le temps de la petite enfance et les abandonnent bien vite pour les autres jeux vidéo, simplement plus amusants.

Au début des années 2000, apparaissent les *serious games* et la *gamification*, lesquels promettent monts et merveilles, jusqu'à remplacer les enseignants. Après une dizaine d'années d'existence, surtout marquées par des annonces médiatiques et quelques expériences intéressantes, notamment celles portées dans l'espace francophone par ARTE ou Le Monde, la bulle se dégonfle et le manque de succès économique comme critique marque un retour à une utilisation de niche, principalement la formation interne des grandes entreprises. La montagne a accouché d'une souris avec un résultat au final très éloigné des promesses initiales, malgré plusieurs projets intéressants. Les créateurs ne sont pas forcément à pointer du doigt, la cause se trouve plutôt du côté du système mis en place. En effet, seules les institutions achètent ces jeux aux studios et elles arrivent souvent avec des cahiers des charges lourds en contenu, peu au fait des difficultés du processus de création long et coûteux d'un jeu vidéo, avec de plus un budget souvent trop faible pour rivaliser avec les jeux commerciaux classiques. Résultat, des jeux régulièrement boiteux, inaboutis techniquement et trop scolaires pour être efficaces. Ce dernier point illustrant sans doute le mieux l'erreur initiale du genre, l'impossibilité de surmonter la contradiction complète de l'oxymore serious game, comme un écho à Erasme cinq siècles plus tard.

Néanmoins, grâce à tout cela, l'attention portée à l'apprentissage par le jeu vidéo se maintient et ne retombe désormais plus, portée notamment par les efforts intéressés des GAFAM et de leurs programmes "gratuits", nous y reviendrons, ainsi que de l'inventivité de nombreux enseignants de par le monde, particulièrement autour de *Minecraft* (Mojang, 2009). Après de multiples faux-départs, le jeu vidéo comme outil pédagogique participe dorénavant aux débats éducatifs.

Ce chapitre introductif souhaite revenir sur l'utilisation du jeu dans une logique éducative. Principalement le jeu vidéo mais aussi le jeu de société et le jeu de rôle. Il se fonde sur mon expérience, 12 ans d'enseignement en secondaire et 7 années de détachement pédagogique auprès de FOr'J (www.forj.be) sur cette question. Outre de nombreuses écoles et Maisons de Jeunes, cette expérience s'est aussi construite au Quai10 où j'ai coordonné le volet jeu vidéo, auprès de l'eduLAB (https://edu-lab.be/) ainsi que lors des diverses formations données (HE2B-IESSID, Lire & Écrire, ISELP, CGé, ...).



Journey (thatgamecompany 2013)

2. Qualités pédagogiques et éducatives

Après plusieurs décennies d'existence, le titre de « premier jeu vidéo » faisant toujours polémique entre le premier *Cathode-ray tube amusement device* (Thomas T. Goldsmith Jr. et Estle Ray Mann, 1947) ou *Tennis for Two* (William Higinbotham, 1958) voire Pong (Atari, 1972), permettent de lister certaines des qualités pédagogiques du jeu vidéo. Nous en reprendrons cinq dans ce chapitre : le "learning by doing", l'apprentissage par l'essai-erreur, la capacité de motivation, l'ouverture sociale et la concrétisation de l'abstrait.

LE "LEARNING BY DOING" :

Les jeux vidéo sont un média interactif, participatif, un média qui existe si on s'y implique, un média dont les univers requièrent le joueur pour se déployer, à la manière des livres dont les mots s'assemblent et développent des phrases puis des images et des idées grâce à l'action du lecteur.

Le game designer Oscar Barda résume cela en une formule lapidaire, "le jeu vidéo est une esthétique du faire"[2]. On ne pourrait mieux dire car, s'il s'avère toujours difficile de définir un média et en particulier le jeu vidéo, chacun s'accordera sur le fait que tous les jeux vidéo se caractérisent a minima par une action, un faire, du joueur sur le jeu, ainsi que souvent une réponse de la part du jeu, comme un dialogue, le tout accouchant d'une interaction.

Dans un cadre pédagogique et éducatif, la participation à la construction de l'apprentissage l'enracine plus profondément et développe un rapport plus positif à cet apprentissage. Ces qualités permettent par le jeu vidéo une pédagogie active, du faire, dans laquelle la compréhension passe par l'action, de quoi mettre en application les théories exposées à des apprenants, leur donner du sens dans un cadre ludique.

Par exemple, dans la série de jeux *Sim City* (Maxis depuis 1989), où le joueur se retrouve aux commandes d'une ville, l'apprentissage des idées urbanistiques générales se réalise tout simplement en jouant ! Et la connaissance préalable de ces idées n'est même pas nécessaire, il suffit de répondre aux défis posés par le jeu pour tenter d'y trouver des solutions, c'est-à-dire de résoudre des situations-problèmes.



Hovik Dilakian

"Situations-problèmes", le mot est lâché. Cette approche pédagogique bien installée aujourd'hui, que l'on pourrait résumer par le fait de placer les apprenants face à des problèmes concrets mais fictifs qu'ils doivent surmonter, est particulièrement adaptée aux jeux vidéo. À moins que ce ne soit l'inverse. En effet, beaucoup de jeux vidéo, mais pas tous, sont construits autour de situations qui s'opposent au joueur, le défient lui et les moyens mis à sa disposition pour interagir. En utilisant au mieux ces moyens, le gameplay du jeu, le joueur dépasse ces situations et surmonte les problèmes qu'elles lui opposent. Pour reprendre l'exemple la série *Sim City*, le jeu vous bombarde de problèmes, construire des usines pour augmenter votre richesse et donner du travail à vos habitants tout en les tenant éloignées des habitations sans rendre les trajets trop longs, dont la solution permet d'avancer dans le développement de votre ville, le plus souvent en optimisant les ressources à votre disposition.

---

[2]. Entretien réalisé avec l'auteur en octobre 2015.

Et justement, cette optimisation n'est neutre ni dans sa conception, souvent mathématique et particulièrement dans un média constitué de chiffres comme le jeu vidéo, ni dans ses résultats, une "solution pour chaque problème". Ce qui signifierait que chaque situation serait un problème auquel correspondrait une solution. Dans le cas de *Sim City*, la ville idéale correspond systématiquement au modèle de développement urbain des "suburbs", typiques des États-Unis, pays d'origine du jeu. Paolo Perdercini, du collectif créatif Molleindustria[3], a souhaité critiquer la série *Sim City* avec son jeu Nova Altea.[4] Comme il l'explique, "les questions sociales et les politiques urbaines reflètent souvent des conflits plutôt que des problèmes, et tous les conflits n'ont pas de solution"[5].

L'APPRENTISSAGE PAR L'ESSAI-ERREUR :

Dans l'enseignement classique, le savoir est souvent perçu comme unique, à la fois point de départ et d'arrivée d'un cheminement rectiligne parcouru par l'apprenant. Au terme de ce cheminement, l'apprentissage sera évalué et de cette évaluation il résultera une conclusion binaire quant à son acquisition par l'apprenant : réussite ou échec. Avec pratiquement trois élèves sur cinq en retard suite à au moins un redoublement au terme du parcours scolaire obligatoire[6], la Fédération Wallonie-Bruxelles a placé l'échec ainsi que le redoublement au cœur de son système d'enseignement. Pourtant, il s'agit d'une impasse sur laquelle s'accordent toutes les études menées sur le sujet, aussi bien en termes humains, financiers que d'efficacité pédagogique.

C'est aussi profondément méconnaître l'importance de l'erreur dans le processus éducatif de découverte, de compréhension et d'acquisition. Fondamentalement, l'échec n'existe pas dans un cadre pédagogique ou éducatif, seules des erreurs se manifestent durant un parcours et elles sont autant d'occasion d'apprendre ainsi que souvent la manifestation d'une indispensable curiosité. Tomber de son vélo lorsque l'on commence à le pratiquer est une expérience normale et, dans un cadre sécurisant, un apprentissage plutôt qu'un échec. Le droit à l'erreur constitue même probablement une des conditions nécessaires à l'apprentissage.

Avec les jeux vidéo, l'échec n'existe. Dans la plupart d'entre eux, la logique de l'apprentissage des règles de l'univers et des moyens mis à la disposition du joueur passe par trois étapes : le tutoriel soit les premières minutes du jeu où sont exposées les commandes, la récompense qui valorise le joueur et le pousse à continuer, et surtout l'erreur. L'erreur sous toutes ses formes (mort, défaite, perte d'objets ou de capacités, ...) constitue le cœur de l'apprentissage vidéoludique qui confronte le joueur et ses actions aux règles du monde du jeu, sanctionnant les erreurs mais sans jugement, sans limite de tentatives, sans conséquences matérielles[7] : sans tout ce qui fait que l'erreur est sanctionnée et dévalorise celui qui la commet. Vous voulez infiltrer silencieusement un complexe scientifique après avoir échoué à y entrer par la grande porte ? Vous préférez détruire le monde plutôt que de sauver ses habitants ingrats ? Vous voulez changer la composition de votre équipe sportive après une terrible défaite ? Vous souhaitez créer une civilisation pacifique et vous faire élire président des Nations Unies après avoir perdu une guerre nucléaire ? Vous préférez vagabonder dans l'univers du jeu pour profiter de sa beauté plutôt que de résoudre sa quête centrale quitte à la faire échouer ? Tout cela est possible, il suffit de jouer une nouvelle vie, de recommencer sa partie ou de relancer sa dernière sauvegarde. La pédagogie de l'essai/erreur est renouvelable à l'infini.

---

[3]. http://www.molleindustria.org/
[4]. http://molleindustria.org/nova-alea/
[5]. Conférence au festival screenshake (www.screenshake.be) en février 2016.
[6]. "Les indicateurs de l'Enseignement 2016", consultable sur http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264
[7]. Il y a bien sûr des exceptions pour chacune de ces caractéristiques : le jeu belge The Path (Tale of Tales, 2009) juge les actions du joueur dont dépendent la conclusion du titre et son sens même, le jeu DayZ (Dean Hall, 2012) ne donne qu'une vie au joueur et la mort y est définitive, enfin les jeux massivement multiplayer possèdent une économie souvent transposable en argent bien réel sans parler des faux jeux gratuits dont toutes les composantes sont à débloquer en payant.

Plus fondamentalement encore, l'essai/erreur fait partie intégrante du processus vidéoludique, il constitue sa forme la plus fréquente de compréhension des mécanismes du jeu. La série des *Dark Souls* (From Software, depuis 2011) par exemple fonde toute sa conception, son *gamedesign*, sur une difficulté très élevée qui rend nécessaire pour les joueurs l'observation de chaque adversaire, potentiellement mortel, et la répétition des combats perdus en tirant les leçons des tentatives précédentes. Plus pacifique, *Kerbal Space Program* (Squad, 2011) place le joueur à la tête d'un programme spatial dont il doit gérer tous les aspects et pour espérer le mener à bien... au terme de nombreuses catastrophes explosives ! De manière très ludique et humoristique, les innombrables explosions font partie intégrante du jeu et constituent autant une "récompense" qu'une étape de compréhension des multiples stratégies possibles... inspirées par les véritables travaux des différentes agences aéronautiques internationales. D'ailleurs, la NASA a participé à la création d'une série de missions pour le jeu et l'éditeur estime que 7% de ses joueurs sont liés professionnellement à l'aérospatial[8].



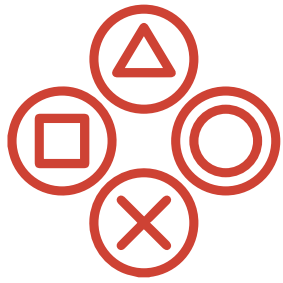
Colletivo Fx

[8].http://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/07/08/kerbal-space-program-le-jeu-video-qui-permet-d-apprendre-ses-cours-de-physique 4450674 4408996.html

Faire exploser une navette spatiale constituerait une récompense dans *Kerbal Space Program* ? Cela en étonnera peut-être certains mais l'erreur peut en effet devenir une récompense dans un cadre vidéoludique. En effet, "se tromper pour de faux", par esprit de curiosité ou pour le plaisir de jouer au gamin mal élevé, suscite aussi du plaisir grâce à une autre caractéristique des jeux vidéo : ils produisent toujours un retour, une conséquence aux actions du joueur. Ici des explosions ou des trajectoires absurdes de fusées. Les jeux *Goat Simulator* (Coffee Stain Studios, 2014) et *McPixel* (SOS, 2011) illustrent particulièrement bien cela avec à chaque fois un gameplay fondé sur l'absurdité des réactions physiques de l'environnement ou l'accumulation des catastrophes. Résultats qui leur ont d'ailleurs assuré un grand succès sur les plateformes de vidéo en ligne comme le montre l'hilarité suscitée par ces "vidéos de *fail*". Sans même parler de la fonction cathartique de rater dans un espace et un temps suspendus, à part, ceux du jeu justement, comme le définit notamment Johan Huizinga.

Il faut bien sûr tempérer cette affirmation pour les jeux vidéo à plusieurs et particulièrement les jeux massivement multijoueurs en ligne. En effet, ceux-ci impliquent une autre inscription dans le temps et dans les rapports sociaux. La persistance des conséquences des actions des joueurs comme la socialisation concrète engendrée par les mécanismes de ces jeux (guildes, horaires fixes, collaboration indispensable, partage des tâches et spécialisation des fonctions, ...) renvoient à des actions sociales traditionnelles plutôt qu'à celles de jeux. Les innombrables histoires générées par les jeux *EVE Online* (CCP, depuis 2003)[9] et World of Warcraft (Blizzard Entertainment, 2005) illustrent l'investissement des joueurs avec des conséquences personnelles et financières très concrètes.

Comme le montre l'exemple de *Kerbal Space Program*, les jeux vidéo proposent de nombreux choix différents qui sont souvent autant de possibilités pour les joueurs de développer leur créativité[10]. La créativité et l'imagination sont bien stimulés et encouragés quand les jeux placent les joueurs devant des situations à surmonter grâce aux outils dont ils disposent. Les jeux de rôle de la série *Fallout* (Black Isle puis Bethesda, depuis 1997) poussent le joueur à mélanger, à essayer, à rater tout en amenant son personnage dans des situations parfois sans rapport avec l'histoire initiale. Et comme ces jeux proposent plusieurs solutions à un même problème, récompensent plusieurs manières de résoudre un problème, ils encouragent le joueur à la découverte, valorisent sa curiosité, qualité cruciale pour apprendre. Encore mieux, cette volonté d'essayer et de découvrir débouche parfois sur des résultats étonnants au point de ne pas avoir étés prévus par les concepteurs. Comme l'illustre par exemple le premier épisode de *Deus Ex* (Ion Storm, 2000) et son "*gameplay émergent*".



[9]. *Vous pouvez en consulter certaines sur https://motherboard.vice.com/fr/article/vv3ex3/comment-eve-online-est-devenu-le-jeu-le-plus-fou-de-tous-les-temps*

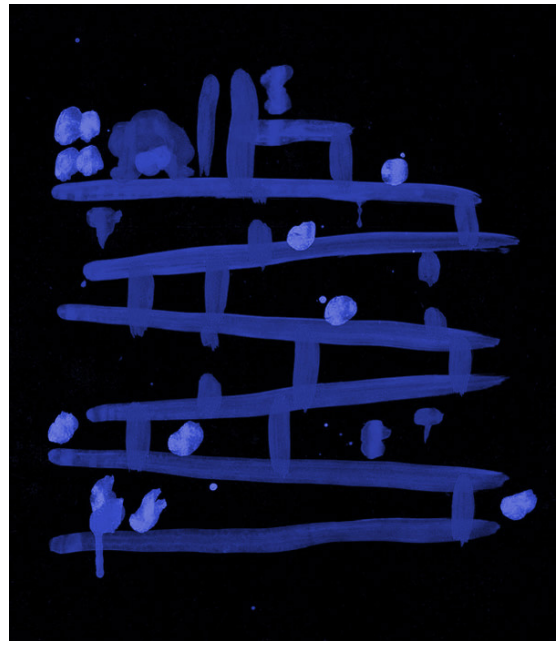
[10]. *Il ne faut cependant pas s'aveugler sur l'industrie des jeux vidéo, celle-ci demeure essentiellement commerciale. Rien d'anormal, les travailleurs doivent en vivre. Cependant, sur les mille jeux (jeux commerciaux sur PC/consoles/mobile, jeux d'étudiants, jeux artistiques, jeux de game jam, ...) qui sortent quotidiennement, bien peu offrent autre chose que des copies faciles et sans imagination des succès du moment. Sans oublier que les logiques de rentabilité qui dirigent les studios et éditeurs poussent certains vers des modèles éthiquement contestables, comme l'illustrent quotidiennement les free-to-play bien mal nommés.*

LA CAPACITÉ DE MOTIVATION :

A l'étiquette de "sage" revendiquée par les penseurs professionnels, les "sophistes" (spécialiste de la "sophia", la "sagesse" en grec ancien) tant critiqués par Platon (428/427 ACN, 348/347 ACN), Socrate (470/468 ACN-399 ACN) préférait celle de "philosophe", soit étymologiquement "celui qui aime la sagesse", "celui qui tend vers la sagesse". Tendre vers le savoir est un mouvement, un cheminement, une action perpétuellement renouvelée et continue plutôt qu'une acquisition passive. Cela demande donc une volonté de la part de l'apprenant, une motivation. Si pendant très longtemps la motivation à apprendre était évidente (trouver un métier, acquérir du prestige social, sortir de sa condition et s'élever dans la hiérarchie sociale, ...), des décennies de crise économique, de remise en question des équilibres sociaux consécutifs à la Seconde Guerre Mondiale et d'échec scolaire ont profondément remis en cause cette motivation dans les pays occidentaux.

Tout jeu vidéo travaille de manière naturelle sur la question de la motivation, inhérente à sa nature. Il suppose en effet devoir la susciter perpétuellement auprès des joueurs pour que ceux-ci le pratiquent. Et, en plus de quatre décennies d'industrie, il a développé de nombreuses techniques et stratégies pour y arriver.

Tout abord, il fait sens, il donne du sens aux actions qui y sont réalisées. Pourquoi y apprendre les mécanismes de jeu et y agir ? Pour avancer dans le jeu, pour les retours que le jeu envoie aux joueurs comme les récompenses ou les plaisirs (visuels, sonores, ...), pour la satisfaction de surmonter un problème et l'image valorisante qui en découle, pour découvrir l'histoire, ...



Arcade Expressionism (Brock Davis aka Laser Bread)

L'histoire justement, car le jeu vidéo est un média profondément narratif. Même lorsque cela semble aller contre l'évidence avec un titre comme *Tetris* (Alekseï Pajitnov, 1984), le jeu vidéo raconte des histoires et en génère aussi parmi ses pratiquants qui n'hésitent pas à les échanger sur les plateformes sociales ou de vidéos en ligne. Cette nature narrative répond à une demande profondément humaine. Nous avons besoin d'histoire, notre mental structure souvent lui-même le réel en histoires pour le comprendre ou y adhérer[11]. Le jeu vidéo narre avec d'autant plus de force que le joueur participe à la construction des histoires qui s'y déploient, avec plus ou moins d'impact selon les jeux.

---

[11]. Comme l'ont très bien compris les conseillers en communication avec le "storytelling" ou l'art de transformer des idées abstraites en ressentis concrets par la grâce de la narration. Le président Ronald Reagan (1911-2004) a porté très haut cette manière de diffuser ses idées auprès de son public, arrivant à le convaincre même lorsque les intérêts de ce public étaient directement attaqués. Avec notamment cette histoire cent fois répétée, celle de la "reine des allocs ("Welfare queen") qui roulait en Cadillac" à force de frauder les aides sociales. Dans lesquelles il fallait donc massivement couper. Et tant pis si ce personnage n'a jamais existé ailleurs que dans les notes des conseillers de Reagan. Les histoires nous parlent mais il importe de les mettre en perspective...

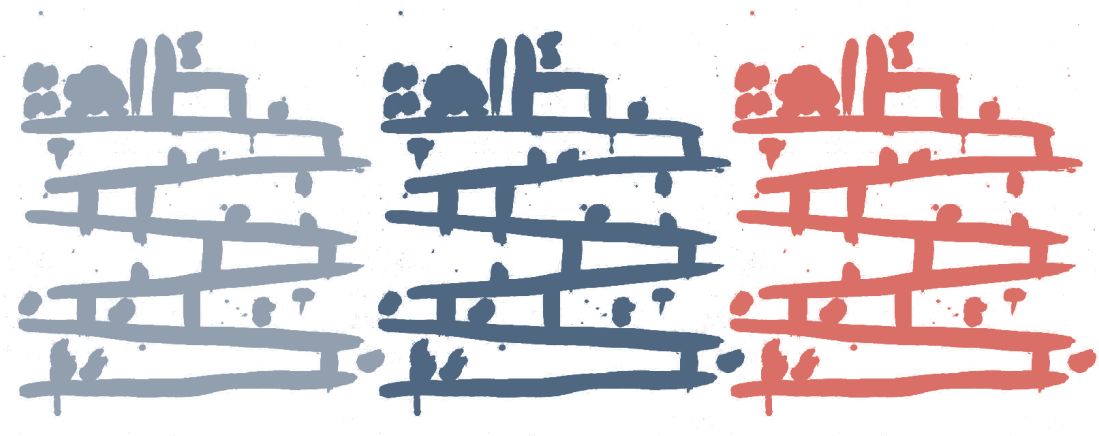
À noter que, grâce à tout cela, le jeu vidéo, aussi bien comme outil que comme finalité, constitue un excellent outil d'initiation au numérique grâce aux nombreux outils accessibles aux plus jeunes pour créer des jeux (*Scratch, Twine, Construct 2, …*).

Enfin, il importe de bien comprendre que le terme de « motivation » ne recouvre pas forcément l'enthousiasme mais ici plutôt la raison d'un mouvement, sa cause, son déclenchement. En effet, il a souvent été pensé que le jeu vidéo pourrait suppléer une « énergie scolaire » chancelante chez de nombreux apprenants parce que « les jeunes aimeraient tous le jeu vidéo ». Il s'agit bien sûr d'un cliché, le jeu vidéo n'étant pas pratiqué par tous les jeunes et cette pratique diffère fort d'un joueur à l'autre. Le terme « jeu vidéo » recouvrant des réalités bien différentes, comme l'illustre par exemple des titres aussi dissemblables que *Tetris* (Alekseï Pajitnov, 1984), *Candy Crush Saga* (King, 2012) ou Fortnite (Epic Games, 2017). Évitons toute pensée magique, les jeux vidéo ne motivent pas par nature à apprendre, ils peuvent dans certaines conditions être utilisés comme outils pour mettre en mouvement. Dit autrement, les jeux vidéo motivent à réaliser une activité d'apprentissage mais la motivation à apprendre, le sens de cet apprentissage, demeure entre les mains de l'enseignant, l'animateur, le groupe, …

L'OUVERTURE SOCIALE :

Autre avantage du jeu vidéo, son extraordinaire succès populaire en tant que culture pop, aussi bien comme un média grand public que touchant toutes les catégories sociales. Enseigner avec les jeux vidéo, c'est s'ouvrir à un public conséquent mais surtout socialement varié. Or toutes les études, à commencer par le fameux PISA de l'OCDE, ont montré que les systèmes scolaires belge francophone et français comblent peu voire accentuent les différences sociales entre les élèves.

Si comme tous les médias, le jeu vidéo mobilise aussi un certain bagage culturel, bagage inégalement réparti selon les catégories sociales, celui-ci est secondaire par rapport à l'action, l'interactivité qui caractérise le média. Le jeu *Versailles 1685 : Complot à la Cour du Roi Soleil* (Cryo, 1996) plonge le joueur au cœur de la vie du Grand Siècle, référence par excellence de la culture française, et pourtant les mécaniques ludiques et la narration par une enquête la mettent à la disposition de tous. Même constatation avec *PeaceMaker* (ImpactGames, 2007) qui place le processus de paix israélo-palestinien entre les mains du joueur avec pour objectif une paix juste et équilibrée.



Arcade Expressionism (Brock Davis aka Laser Bread)

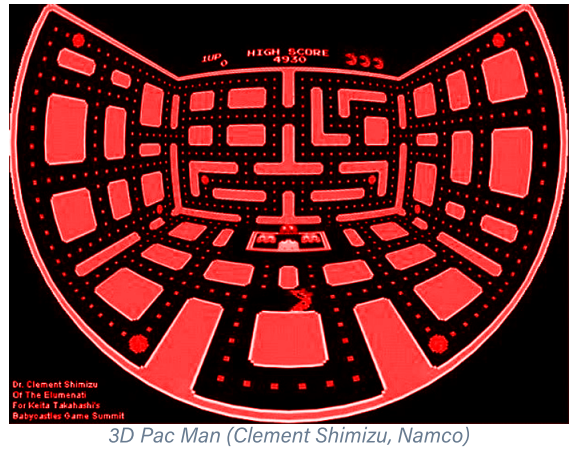
L'exemple enfin d'exercices d'éthique, matière particulièrement abstraite et souvent clivante, avec des jeux de rôle aux choix moraux tranchés rend les questionnements impliqués par ces choix accessibles à tous, sans la nécessité d'un bagage culturel préalable. Si nous reviendrons pour le jeu vidéo sur l'exemple de *Walking Dead* (Telltale Games, 2012) un peu plus loin dans ce chapitre, les jeux de rôle excellent eux aussi à poser un cadre pédagogique impliquant pour tous. Parmi d'autres, *Libreté* (Vivien Féasson, 2017) offre un cadre narratif et des règles accessibles à tous pour poser de nombreuses questions politiques et éthiques qui accompagnent la construction par les joueurs d'une nouvelle société composée exclusivement d'enfants, à la manière du roman *Sa majesté des mouches* (William Golding, 1954).

LA CONCRÉTISATION DE L'ABSTRAIT :

Enfin, dernier point particulièrement important, qui résume sans doute les précédents, le jeu vidéo propose une expérience, un ressenti, une action vécue. Il possède la capacité d'apporter l'expérience de l'idée, le vécu virtuel de l'abstraction, vivre le concret de la question et de ses conséquences dans une logique de jeu de rôle, de mise en situation.

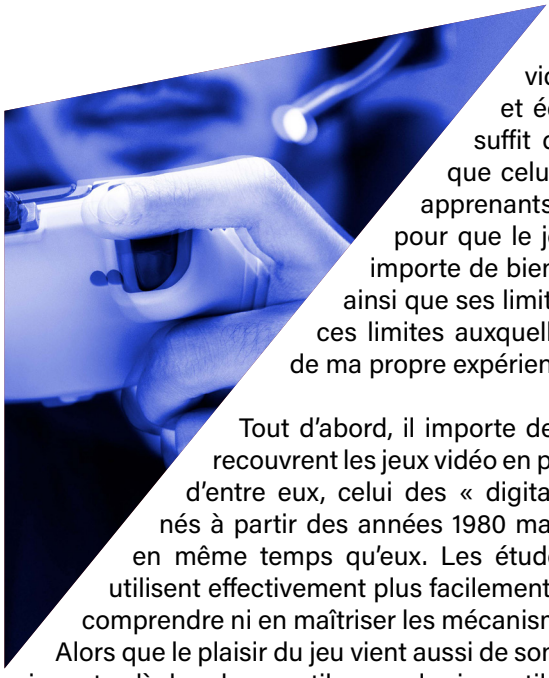
Prenons à nouveau l'exemple de la philosophie, matière difficile à transmettre en raison de son abstraction extrême et de son vocabulaire technique. Ces deux points ont toujours posé problème. Il suffit de penser aux innombrables exemples, récits, allégories et autres contes[12] qui parsèment l'histoire de la philosophie pour comprendre ce besoin de concrétude. Ces exemples apportent énormément à la transmission des idées et une bonne partie de l'art du pédagogue consiste à trouver l'image à même de déclencher la compréhension au sein de son public. Ou mieux, à faire vivre cet exemple par son auditoire.

Le jeu vidéo apporte quelque chose de nouveau sur ce dernier point de particulièrement fort à la pédagogie de la philosophie. Tobias Staaby[13], professeur d'éthique en Norvège, fait par exemple jouer ses élèves à la série *Walking Dead* (Telltale Games, depuis 2012), des jeux qui se caractérisent par les choix moraux que doit poser le joueur, puis il travaille avec eux les choix de chacun, leurs causes et leur justification. L'interaction donne un visage concret et immédiat à l'abstraction de l'éthique et le cadre ludique imprime de la légèreté à une discipline parfois aride, les élèves en arrivent même à déconstruire les mécanismes de *gameplay* mis en œuvre pour les faire réfléchir. *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013), place lui le joueur dans le rôle d'un douanier au poste-frontière d'un État totalitaire. Tous les mécanismes de *gameplay* sont pensés pour poser à chaque journée qui passe des choix terribles et au final impossibles entre efficacité, humanité, famille, démocratie, ... À aucun moment ces mots ne sont prononcés mais, mis dans une situation toujours tendue à laquelle il doit réagir sous pression par des actes administratifs, le joueur y est perpétuellement confronté et doit poser des actions dont le sens lui est renvoyé au visage par la suite. Outre les questions éthiques qui apparaissent par la seule action de jouer en commun, ce jeu permet très facilement de travailler la théorie de la "banalité du mal" développée par Hannah Arendt (1906-1975) dans son livre "Eichmann à Jérusalem" (1963), écrit à propos du procès du criminel de guerre nazi Adolf Eichmann (1906-1962). Comme monsieur Jourdain fait de la prose sans le savoir, le joueur philosophe sans le réaliser si ce n'est que *Papers, Please* possède l'intelligence de confronter progressivement les actes, leurs causes et leurs conséquences ; il pousse à penser en éthicien.



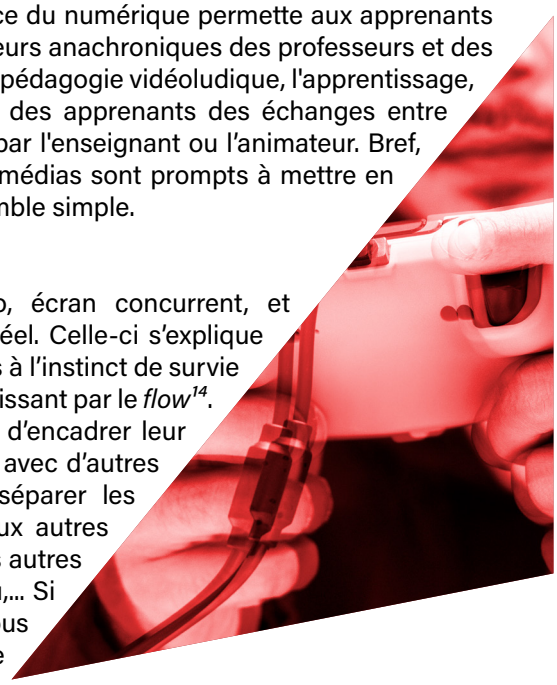
3D Pac Man (Clement Shimizu, Namco)

3. Limites, conseils et retour d'expériences pédagogiques



Comme cela a été affirmé dès l'introduction de ce chapitre, et il importe de le répéter, le jeu vidéo ne constitue en rien la panacée pédagogique et éducative vantée par certains. Pas plus qu'il ne suffit d'en placer dans un lieu d'apprentissage pour que celui-ci y trouve naturellement sa place et que les apprenants l'y intègrent harmonieusement. Au contraire, pour que le jeu vidéo déploie son potentiel pédagogique, il importe de bien comprendre ses forces comme ses faiblesses ainsi que ses limites. Petit tour d'horizon de ces faiblesses et des ces limites auxquelles répondent quelques propositions inspirées de ma propre expérience.

Tout d'abord, il importe de prendre du recul par rapport aux mythes qui recouvrent les jeux vidéo en particulier et le numérique en général. Le premier d'entre eux, celui des « digital natives », théorie selon laquelle les enfants nés à partir des années 1980 maîtrisent les technologies numériques apparues en même temps qu'eux. Les études réalisées depuis montrent que ces jeunes utilisent effectivement plus facilement ces technologies que leurs aînés mais sans en comprendre ni en maîtriser les mécanismes. Second mythe, celui de « jouer utilement ». Alors que le plaisir du jeu vient aussi de son inutilité, que les jeux ne se domestiquent en ne jouant qu'à des choses utiles, que les jeux utiles (*serious games*) ne sont souvent plus des jeux et que, dans une culture utilitariste comme la nôtre, l'inutile est indispensable. Enfin, le mythe de « l'apprenant seul » qui voudrait que la puissance du numérique permette aux apprenants d'apprendre seuls face à l'ordinateur, sans les lourdeurs anachroniques des professeurs et des autres élèves. Au contraire, même dans un cadre de pédagogie vidéoludique, l'apprentissage, son sens et sa fixation, viennent pour la majorité des apprenants des échanges entre apprenants ainsi que de la structuration proposée par l'enseignant ou l'animateur. Bref, il importe de sortir d'une pensée magique que les médias sont prompts à mettre en avant dans des reportages de 2 minutes où tout semble simple.



La télévision a souvent caricaturé le jeu vidéo, écran concurrent, et particulièrement son pouvoir de fascination, bien réel. Celle-ci s'explique par la capacité de ce média à mobiliser nos sens liés à l'instinct de survie et dans le même à nous divertir tout en nous épanouissant par le *flow*[14]. Il importe donc de penser une médiation à même d'encadrer leur place dans un espace pédagogique et d'enchaîner avec d'autres activités, d'autres apprentissages. Par exemple, séparer les temps de jeu et de réflexion, renvoyer les uns aux autres pour montrer leur utilité, partager le temps entre les autres formes d'apprentissage et l'apprentissage par le jeu,... Si vous ne pensez pas votre parcours pédagogique, vous risquez de voir les jeux vidéo cannibaliser le reste de votre travail, ce qui transforme même le meilleur d'entre eux en outil éducatif particulièrement contre-productif.

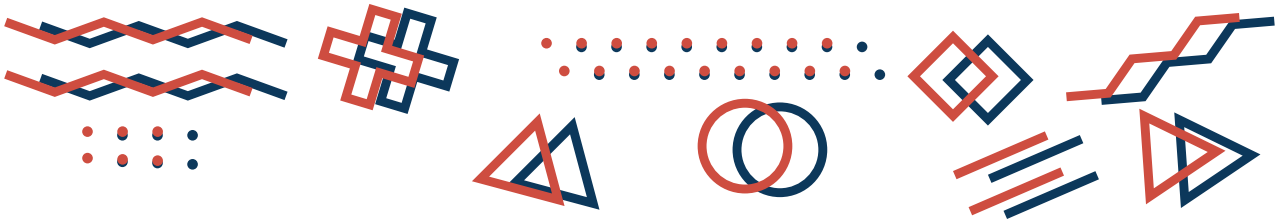
---

[12]. La caverne de Platon, le morceau de cire de Descartes, le soleil de Hume, le Candide de Voltaire, les porc-épic de Schopenhauer, le garçon de café de Sartre, ...

[13]. https://twitter.com/tobiasstaaby

[14]. Voir les travaux de Mihály Csíkszentmihályi

Ne vous laissez pas abuser par l'oxymore serious game, séduisant a priori pour les adultes qui y projettent le meilleur des deux mondes. Le thérapeute Arnaud Zarbo résume parfaitement la question : "Les adultes et les enfants ont des modes de fonction différents en ce qui concerne les loisirs. Tant dans leurs critères de sélection que dans l'expérience qu'ils en font, ils vont se baser sur des enjeux différents. Ce n'est pas absolument rigide mais plutôt une tendance générale. Chez les adultes, les critères principaux sont le temps, l'utilité et le contrôle. Combien de temps l'activité dure, par rapport à l'agenda des autres activités et obligations ? Sera-t-elle chronophage ? Ensuite, est-ce une activité utile, a-t-elle des bénéfices secondaires, des vocations utilitaires/pédagogiques/etc... ? Puis seulement, est-ce agréable, plaisant ? Et enfin, est-ce contrôlable, est-ce gérable, tant dans le contenu que dans la forme ? Par exemple, est-ce que je comprends la pratique de mon enfant, puis-je la surveiller ? Avec qui, comment, où, ... ? Le point de vue des enfants diffère complètement. Ceux-ci veulent jouer "maintenant" parce que c'est là, qu'ils en ont envie selon leurs impulsions dans l'instant, par difficulté à repousser un plaisir dans le futur. Ils sont en premier lieu guidés par le plaisir suscité ou espéré par la pratique. "Je joue parce que c'est fun". Et enfin, ils sont stimulés par la découverte, la nouveauté..."[15]. Il y a donc des oppositions de nature entre le *serious* et le *fun*. Comme l'explique comme l'exemple souvent utilisé dans les discussions à propos de la "gamification", il ne suffit pas de recouvrir du brocoli avec du chocolat pour que les enfants acceptent soudainement d'en manger. De la même manière que les apprenants qu'Erasme se proposait de leurrer en donnant à l'apprentissage la forme d'un jeu finiront inévitablement par découvrir le pot aux roses, les enfants recracheront le brocoli et ne feront plus confiance au cuisinier. Arriver à un tel résultat, c'est perdre sur tous les tableaux, celui de l'efficacité et celui de la confiance, cruciale dans la relation pédagogique.



Autre question, récurrente lorsqu'il s'agit du numérique, la formation des acteurs. Bien souvent, les pouvoirs publics, les institutions dirigeantes, voire mêmes les acteurs eux-mêmes, préfèrent investir dans des ressources matérielles plutôt que dans la formation de ceux qui vont devoir les utiliser de manière pertinente. Entre la France des années 1980, qui avait lancé un gigantesque "Plan Informatique pour Tous" doté d'un budget conséquent, ou plus récemment le lobbying de certains fabricants pour imposer des "tableaux intelligents" dans les écoles, l'histoire ne manque pas d'erreurs d'appréciation dans les priorités entre l'humain et le matériel. De la même manière, nous ne vous conseillerons jamais trop de vous former, de lire livres et blogs sur le sujet, de rencontrer les acteurs individuels ou associatifs qui agissent dans ce domaine, ...

Et vous y découvrirez très certainement une autre question largement sous-estimée à propos du numérique : sa lourdeur technique. Quel que soit le support que vous utilisiez (ordinateur, console ou mobile), vous serez confrontés à d'innombrable problèmes : l'immense majorité des jeux vidéo pensés pour une utilisation de détente plutôt qu'éducative, la question des droits d'utilisation, les conflits de versions, la compatibilité des matériels, l'absence de connexion Internet, l'intrusion des publicités dans certains jeux, les problèmes de sauvegarde, le temps nécessaire à la mise en route de tous vos postes, la complexité des réglages, l'obsolescence de certains programmes intégrés aux jeux, ... Ces problèmes informatiques, largement répandus aujourd'hui dans l'enseignement se poseraient bien sûr aussi avec les jeux vidéo. Sans même évoquer la question des droits d'utilisation, conçus pour un usage privé et non public. A ces questions, il n'existe pas de réponse unique mais des solutions particulières, souvent le résultat de l'inventivité des acteurs de terrain et du bricolage des curieux.

Autre point rarement voire jamais abordé, la place des quelques gigantesques sociétés privées, éditeurs et constructeurs, qui possèdent l'essentiel du marché du jeu vidéo. Cet outil ne doit pas devenir un pied de biche pour ouvrir la porte du « marché scolaire[16]» à ces sociétés, un moyen pour elles de toucher encore plus massivement ce public jeune qui constitue son cœur de cible alors qu'elles fonctionnent, pour les plus grandes d'entre elles, selon des logiques de rentabilité maximale bien peu soucieuses du bien public[17]. Logiques qui trouveraient de parfaits alliés dans les politiques d'austérité imposées à la fonction publique depuis plus de trente ans. Le tout sous couvert d'un investissement privé d'autant plus à même de suppléer à des coupes futures dans le principal « poste de dépense » de l'éducation, celui des ressources humaines. Les logiques de profit remplaceraient donc des enseignants par des ordinateurs et des jeux vidéo alors que ceux-ci, aussi nombreuses puissent être leurs qualités, ne sont que des outils. Si de telles décisions se prennent souvent au plus haut niveau, les acteurs individuels que nous sommes peuvent modestement agir. Ayons conscience des outils que nous utilisons, de leur modèle économique comme de leur structure. Google par exemple, offre de nombreux outils "gratuits" fondés sur le pillage des données de ses utilisateurs ainsi que sur leur travail gratuit.

Dernier point, la nature chaotique du jeu, la force de déstabilisation qui l'habite, la puissance carnavalesque qu'il convoque. Le jeu génère un espace et un moment propres, avec ses règles spécifiques et souvent la suspension des règles sociales habituelles, à commencer par celles qui s'appliquent dans un cadre pédagogique (calme, ordre, méthode, ...). Intégrer cette remise en question d'un cadre puis demander aux participants d'y revenir, de refermer la parenthèse, peut poser des difficultés, notamment quant à l'état d'excitation, d'investissement émotionnel dans lequel le jeu plonge les joueurs. Il importe pour cela de bien penser l'organisation du temps, qui doit être équilibré entre les différents moments, de placer les jeux dans le déroulé pédagogique en fonction du caractère plus ou moins prononcé de ces aspects. Le plus simple étant d'achever une séance par un jeu et de commencer la suivante par l'analyse de ce qu'il a fait émerger. Le plus efficace étant d'analyser en jouant, c'est-à-dire de mettre en place un jeu qui permet d'expliciter l'apprentissage tout en le pratiquant. Mais le plus souvent, il vous faudra travailler vos transitions, penser comment faire passer en douceur vos apprenants d'un état à un autre. Et dans tous les cas, il faut accepter de partiellement perdre prise sur le déroulé, accepter de ne pas demeurer en contrôle total, de rebondir sur ce qui émerge dans la participation des apprenants, accepter qu'ils soient en partie co-créateurs de la séquence et accepter de leur laisser le temps dont ils ont besoin pour arriver au bout de ce que le jeu peut leur offrir. Au final, la question cruciale concerne la formalisation des apprentissages, formalisation qui requiert comme le jeu sa temporalité propre. Et cette formalisation montre que le jeu peut travailler des savoirs mais se révèle probablement meilleur pour les savoir-faire et les savoir-être. En cela, il convient particulièrement bien pour compléter la tradition pédagogique francophone, plus portée sur les savoirs, en ce qu'il lui permettrait de couvrir les différents profils sociaux, culturels des apprenants, leurs différentes intelligences.

4. CONCLUSION

Pour des raisons externes au domaine pédagogique, l'importance quantitative de la pratique particulièrement chez les moins de 30 ans et leur impact culturel, et internes, évoquées dans ce chapitre, il y aurait dorénavant du sens à faire entrer les jeux vidéo dans les espaces d'éducation, de transmission, de formation et d'enseignement.

Outre l'objet d'étude et de compréhension qu'ils devraient eux-mêmes devenir dans ces espaces, et l'éducation aux médias aurait beaucoup à y gagner, ils y apporteraient des outils différents et un véritable renfort pédagogique.

Néanmoins, loin du "tout ordinateur" des années 80, de la panacée vendue au début des années 2000 et de la technophilie béate de la "révolution numérique 2.0", le jeu vidéo ne peut prendre place que dans un cadre pédagogique et éducatif pensé avec et dans un parcours pédagogique complet. Il s'agit d'un outil parmi d'autres qui ne peut remplacer la présence humaine, celle des encadrants/enseignants/animateurs comme celle des autres apprenants. Ils ne doivent pas remplacer les autres outils de savoir mais au contraire les accompagner, de la même manière qu'ils doivent aussi être accompagnés par des encadrants pour en retirer un résultat pédagogique et éducatif. Les jeux vidéo bien utilisés développent l'indépendance et l'implication de l'apprenant mais c'est le lien humain avec les autres apprenants et avec l'enseignant qui continue à faire sens, l'encadrement qui oriente le travail et canalise les résultats, l'échange humain qui développe la personne.

Pour cela, il importe de bien penser son intégration, de ne pas l'envisager comme une sucette, une médaille détachée du contenu, une récompense voire une sanction si on la supprime, vide d'autre sens qu'elle-même. La *gamification* a souvent rencontré cette limite. Au contraire, il faut intégrer le jeu dans un parcours, à la fois comme une respiration, un exercice, une application, une réflexion, le lancement d'une thématique, ... Si vous n'êtes pas convaincu de la valeur de la partie ludique de votre apprentissage, mieux vaut s'en passer. Pensez bien que la partie ludique de votre parcours s'y intègre aussi en cela qu'elle complète les autres volets avec ses qualités propres centrées sur les savoir-faire et les savoir-être.

Enfin, le plus important sans doute, pour que la pédagogie ludique fonctionne, pour qu'elle fasse sens, il importe de penser en amont l'apprentissage qu'elle doit générer et de bien le formaliser pendant et après l'activité, le tout avec à l'esprit les forces et les limites de cette pédagogie. Avec tout cela, le jeu complètera parfaitement les autres formes de pédagogie et ouvrira d'autres perspectives dans l'enseignement, la formation, l'apprentissage.

POURQUOI S'EMPARER DU JEU VIDÉO ?

Texte initialement publié dans *Agir Par la Culture* n°62, automne 2020. Cette version a été remaniée.

Le jeu vidéo est un média polémique et mal connu malgré sa diffusion massive. Pourtant, il peut potentiellement devenir, à l'instar de son grand frère le cinéma, non seulement un sujet et un objet de réflexion, mais aussi un outil efficace et porteur, pour des animations en éducation. Si le jeu vidéo accompagne la production de la pensée critique depuis déjà un moment à l'université, dans des luttes politiques ou dans des actions pionnières en matière d'éducation populaire, l'enjeu des années à venir pour les autres secteur de l'éducation est de s'emparer de ce média de masse. En quoi le jeu vidéo nous permet-il de penser et de mobiliser ? Quelques pistes de réflexion.

La plupart des études, aussi bien issues de l'industrie du jeu vidéo comme les différents rapports de l'ISFE[1] que de la recherche universitaire[2], ne cessent de le montrer : le joueur moyen est une femme de plus de 35 ans qui joue sur son *smartphone*. Loin de l'image traditionnelle encore répandue dans les médias généralistes, les pratiques vidéoludiques actuelles s'étendent bien au-delà de quelques *blockbusters* et illustrent un phénomène de fond : la pratique dorénavant généralisée du jeu vidéo.

En effet, il existe toujours plus de joueurs et de joueuses, de tous genres, de toutes ethnies et de toutes origines sociales. Dans ces conditions, pourquoi l'image du média et sa compréhension par le grand public comme par les acteurs et actrices sociaux restent-t-ils si différentes de cette réalité ?

Une diversité aveugle à elle-même

De nombreuses raisons expliquent cela : l'origine universitaire du média[3], l'exclusion des femmes des médias numériques lorsque ceux-ci se développèrent[4], le choix de porter le *marketing* sur les enfants puis les adolescents masculins[5], la tendance des blockbusters d'action à s'imposer médiatiquement au détriment des autres types de jeux, ... Pourtant, la diversité des jeux comme des créateurs et créatrices ainsi que des joueurs et joueuses est ancienne. Mais elle a été éclipsée par ces changements réalisés pour transformer le jeu vidéo en industrie du divertissement de masse.

---

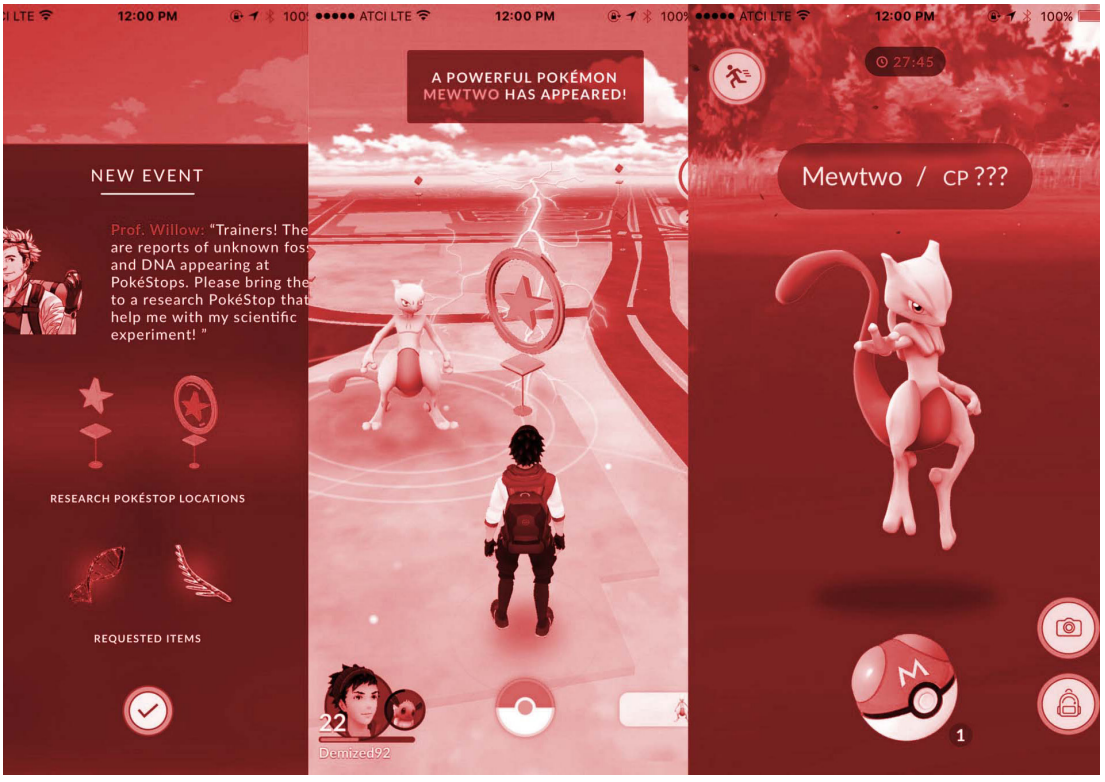
1. https://www.isfe.eu
2. *Comme Ludespace qui, via une large enquête en France, a établi une géographie sociale des pratiques vidéoludiques dans toute leur diversité. Voir le rapport Jouer aux jeux vidéo en France, Ludespace, 2014.*
3. *Damien Djaouti, Préhistoire du jeu vidéo, Pix'n Love, 2019.*
4. *Voir Les oubliées du numérique d'Isabelle Collet, Le Passeur, 2019.*
5. https://www.polygon.com/features/2013/12/2/5143856/no-girls-allowed

Et puis surtout, parce que la plupart des joueurs et joueuses s'ignorent. C'est-à-dire qu'ils.elles ne se reconnaissent pas dans le cliché du *gamer*, ce que l'on peut comprendre en raison de son caractère stigmatisant et limité en termes d'identification. Ils.elles ne se définissent donc pas comme des « joueurs-euses », n'affirment pas leur pratique dans l'espace social et ne cochent pas cette case dans les enquêtes sociologiques sur le sujet. Situation particulièrement vraie pour les *casual gamers*, pourtant principale source de revenus de l'industrie vidéoludique aujourd'hui, joueurs et joueuses qui s'ignorent, affirmant de bonne foi ne pas jouer, que jouer c'est *pratiquer des jeux de guerre sur la PlayStation dans le salon*. [6]

LE JEU VIDÉO EST DORÉNAVANT PARTOUT

Le jeu vidéo est dorénavant une pratique culturelle largement diffusée auprès de toutes les couches sociales, probablement équivalente sur ce point aux autres pratiques culturelles. Comme le montrent la diversité des pratiques, le succès économique du *casual gaming*, l'immense variété des créations depuis 2008 et l'explosion du jeu indépendant, les témoignages en ligne, ...

Cette diversité, des pratiques et des joueurs.euses, incomplète mais réelle et croissante, doit nous inciter en tant que professionnels.les ancrés.es dans le réel à s'intéresser aux jeux vidéo. Et, de la même manière que nous regardons le livre, la bande dessinée, le théâtre, le cinéma, à les ré-imaginer eux aussi comme outils culturels d'émancipation.



Pokémon GO (The Pokémon Company, depuis 2016)

[6]. *Pour prendre conscience du décalage entre cette affirmation et la réalité des pratiques, lisez ce joli article du Monde à propos de la compétition senior autour de Wii Sports : « André, Raymonde et les autres... stars seniors des championnats de jeux vidéo ».*

Mais de quelle manière le jeu vidéo peut-il plus exactement permettre d'accompagner la production collective d'une pensée critique ? Pour apporter quelques éléments de réponses, nous devrons parcourir l'angle universitaire des *games studies*, l'angle politique et social des batailles culturelles actuelles, et enfin l'angle pratique des usages d'éducation populaire déjà en cours sur le terrain.

GAMES STUDIES : QUAND LE JEU VIDÉO DEVIENT OBJET D'ÉTUDE

Alors que la pratique du jeu est probablement aussi ancienne que l'humanité, son étude apparait très récemment. Publié en 1938, *Homo Ludens*, de l'historien néerlandais Johan Huizinga, propose pour la première fois une analyse universitaire du jeu comme phénomène culturel. Il faut attendre le début des années 1990 pour voir émerger les *games studies*, dans le monde anglophone tout du moins. Elles analysent les jeux en général et les jeux vidéo en particulier en utilisant conjointement plusieurs domaines scientifiques. Dans le monde francophone, elles apparaissent au début des années 2000 (avec l'OMNSH en France, Ludiverse puis le Liège Game Lab et le Louvain Game Lab en Belgique).

Parmi leurs sujets de recherche, on peut relever l'impact éducatif des jeux vidéo via la *gamification*[7] (Jane McGonigal) ou le *serious game* (Julian Alvarez) voire le travail cognitif suscité par la pratique des jeux. Mais aussi, ce qui est particulièrement intéressant pour une pratique éducative, des problématiques comme la place des femmes et des non-Blancs dans l'histoire du média, que ce soit leurs représentations souvent problématiques ou leurs apports créatifs et techniques invisibilisés, les formes d'économie qui se mettent en place dans les jeux en ligne, la militarisation de l'imaginaire via une représentation particulièrement positive de l'armée, la variété des relations amoureuses possibles dans les *visual novels* japonaises[8], ...

À travers ces décennies de recherches et de résultats, les games studies montrent combien les jeux vidéo sont un média, et, qu'en tant que tels, ils portent des visions du monde. Des discours idéologiques dont l'analyse prend tout son sens dans les pratiques d'animation et d'éducation.

LES JEUX VIDÉO COMME TERRAIN DE COMBAT POLITIQUE

Très tôt, le jeu vidéo a suscité des débats publics, notamment autour de l'incitation supposée à la violence puis d'une addiction éventuelle et du poids économique grandissant de l'industrie. Mais ces débats ont longtemps semblé épargner les joueurs et joueuses entre eux, comme si ceux-ci et celles-ci formaient une communauté uniforme et unie contre les attaques extérieures des médias.

Cette image trompeuse a volé en éclats en 2014 avec le #Gamergate, révélateur des divergences internes et du jeu vidéo comme terrain de lutte culturelle et politique. Au départ, il s'agit d'une histoire privée, puis d'un scandale à propos des médias spécialisés. Très rapidement, ce terme devient un signe de ralliement pour celles et ceux qui s'opposent aux changements intervenus dans le secteur, comme la présence plus affirmée de femmes, de non blancs.hes, de LGBTQ+, ... parmi les joueurs.euses et créateurs.trices de jeu vidéo.

---

[7]. Concevoir une activité non-ludique en utilisant les codes du jeu en général et du jeu vidéo en particulier pour la rendre plus attractive.

[8]. Un genre de jeu inspiré des livres dont vous êtes le héros, qui repose beaucoup sur de longs textes et les relations entre les personnages, et qui met régulièrement au cœur de ses histoires des relations amoureuses où les choix du joueur.euse sont cruciaux.

Ce mot-dièse deviendra enfin le signe de reconnaissance d'une extrême-droite particulièrement active en ligne. Signe de reconnaissance qui mobilisera par exemple un électorat jeune en faveur de l'élection de Donald Trump en 2016 ou, plus près de nous, répand ses idées sur des endroits comme le populaire forum « 18 – 25 » du site www.jeuxvideo.com, l'un des plus actifs en francophonie[10]



Le Stream Reconductible

Cet exemple illustre la guerre culturelle en cours autour du jeu vidéo — et la référence à Gramsci est explicite pour nombre de personnes qui y participent -, devenu un front entre progressistes et conservateurs, gauche radicale et « droite alternative ». Et cette politisation touche tous les acteurs et actrices du média : créateurs et créatrices qui affirment un propos égalitariste (le studio Blizzard avec le jeu *Overwatch*[11]) ou marxiste (le collectif Molleindustria[12]), joueurs et joueuses qui détournent et se réapproprient leurs jeux préférés avec des *fans fictions*, ONG qui utilisent les codes du jeu vidéo pour promouvoir une campagne comme Handicap International détournant le célèbre *Démineur*[13] contre les mines antipersonnelles, partis politiques qui utilisent des jeux durant leur campagne[14], joueurs et joueuses professionnels qui affichent leurs opinions à la manière du joueur réputé Blitzchung affirmant son soutien aux manifestants de Hong-Kong durant une compétition du jeu *Hearthstone*[15] (et sanctionné pour cela par l'éditeur Blizzard), vidéastes en ligne et streameurs. euses[16] qui lancent des évènements vidéoludiques en ligne pour affirmer leur soutien à la lutte contre la réforme des retraites comme l'équipe autour du Stream Reconductible en 2019 et 2020... Autant de pistes pour les secteur de l'éducation qui pourrait lui aussi investir ces terrains.

RÉAPPROPRIATIONS ÉMANCIPATRICES D'UN MÉDIA COMMERCIAL

De nombreux secteurs sans but lucratif se sont réappropriés les jeux vidéo, média pourtant conçu par les multinationales aujourd'hui à sa tête comme un pur produit de divertissement commercial.

---

[9]. Pour plus de détails, voir notre article https://www.agirparlaculture.be/jeu-video-polemiques-enjeux-et-perspectives/.
[10]. Voir le dossier du magazine Canard PC, Du Gamergate à l'élection de Donald Trump : Pourquoi la droite radicale a choisi le jeu vidéo comme champ de bataille culturel.
[11]. Un jeu d'action compétitif en ligne dans lequel les joueurs et joueuses peuvent choisir d'incarner un personnage parmi plusieurs très différent·es et dont les histoires mettent particulièrement en avant la diversité des genres, des sexualités et des origines ethniques.
[12]. http://www.molleindustria.org/
[13]. https://www.minefreeworld.us/

Ici aussi les initiatives sont innombrables, initialement surtout portées par des individus et des ASBL, dorénavant rejointes par des structures et des institutions officielles : expositions retrogaming pour revenir sur le passé du jeu vidéo et y travailler l'intergénérationnel ou proposer des animations socio-culturelles, ateliers d'écriture et d'analyse pour mettre en pratique les compétences journalistiques, rencontre de création de jeux vidéo amateurs qui ont notamment aidé à l'émergence des « jeux vidéo de l'intime » soit des autobiographies vidéoludiques abordant d'autres thématiques que celles des *blockbusters*, mais aussi de construire à la manière des films d'atelier des jeux vidéo collectifs pour se mettre en scène en tant que groupes autrement, création de *machinimas* c'est-à-dire des vidéos créées à partir de parties de jeux vidéo puis montées pour être transformées en films... Comme par exemple *The French Democracy*[17] d'Alex Chan, utilisant le jeu *The Movies* pour raconter les émeutes des quartiers populaires de 2005 en France consécutives à la mort de Zyed Benna et de Bouna Traoré[18].



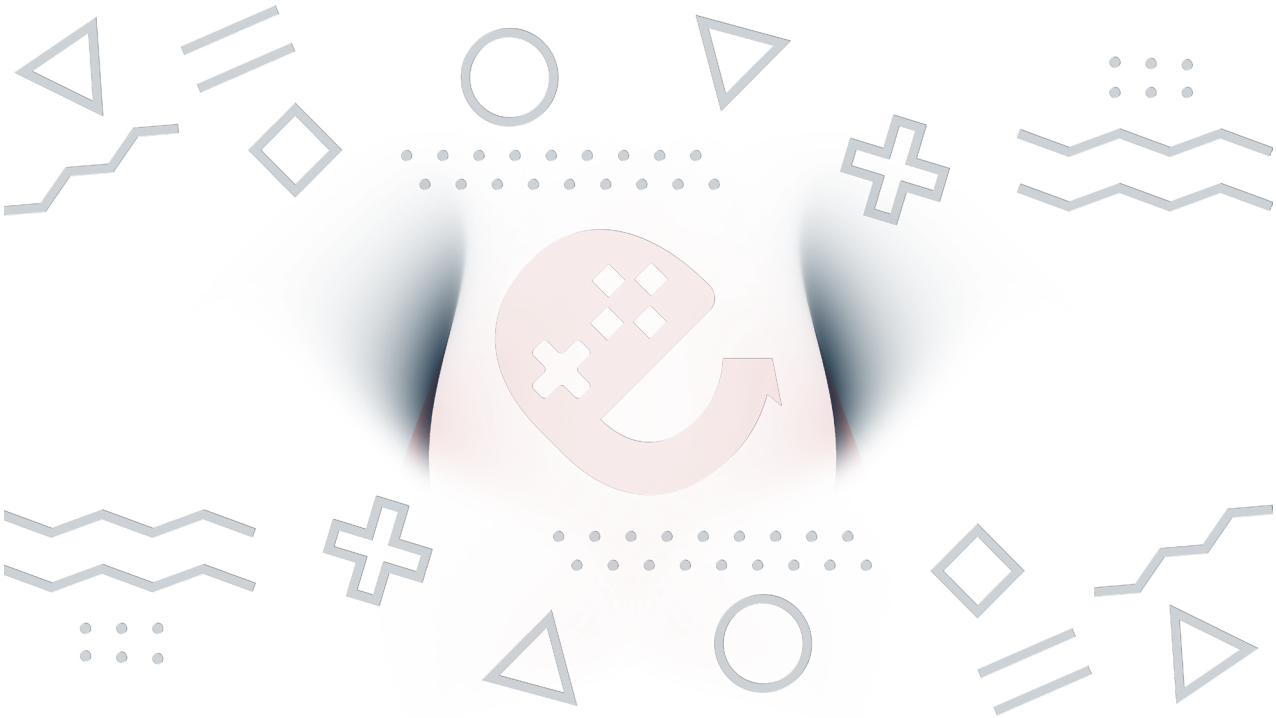
Orwell (Osmotic, 2016)

À l'évidence, les jeux vidéo sont déjà utilisés comme outils d'éducation. Leur pratique largement diffusée auprès de populations variées permet de les utiliser en partant justement de cet usage, de là où se trouvent les personnes avec qui avancer en animation. De plus, leur caractère interactif et divertissant offre d'autres possibilités d'éducation, d'autres angles et manières d'aborder les actions éducatives et socioculturelles. Enfin, la pensée critique peut être travaillée avec les jeux vidéo comme objet et sujet, notamment pour questionner ses modèles économiques (« les *free-to-play* sont-ils vraiment gratuits ? »), ses représentations (« pourquoi l'action de collecter se retrouve-t-elle dans tant de jeux ? »), ses producteurs (« pourquoi les multinationales de cette industrie représentent-elles si peu les questions sociales ? »), sa production (« quelle part les jeux vidéo portent-ils dans la numérisation du réel ? »), sa distribution sociale (« les jeux faussement gratuits sont-ils plus pratiqués par les classes sociales populaires ? »), ses interfaces (« pourquoi les jeux sur smartphones sont-ils plus accessibles que les jeux avec manette ? ») etc.

---

[14]. Fiscal Kombat pour la France Insoumise en 2017, Corbyn Run pour le Labour la même année, Planet Alert pour Écolo en 2019, ...
[15]. Un jeu de carte compétitif en ligne très populaire, au cœur de nombre de compétitions internationales.
[16]. Vidéastes en ligne qui diffusent en temps réel et en continu des parties de jeu, des analyses, des tables rondes, des rencontres, ...
[17]. https://www.dailymotion.com/video/xu3j
[18]. Avec les machinimas, nous vous conseillons aussi le travail d'animation socioculturel précurseur d'Isabelle Arvers (www.isabellearvers.com).

Autant de raisons de se réapproprier le média vidéoludique, de participer aux débats qu'il soulève, de diffuser les œuvres progressistes qu'il génère, d'utiliser les jeux pour développer le sens critique et encapaciter les individus, leur permettre d'interroger notre univers social à partir de pratiques ludiques bien plus répandues et variées que ne le laissent entendre les médias *mainstream*. Aux secteurs de l'éducation maintenant de se saisir plus avant de ce média et de l'utiliser avec leurs publics au service de leurs missions !



PRATIQUER LA PHILOSOPHIE PAR LE JEU APPROCHER L'ABSTRACTION À COUP DE MANETTES

Objet : Un texte théorique de réflexion sur l'apprentissage de la philosophie, comment le jeu sous toutes ses formes aide à apprendre une chose aussi abstraite que la philosophie.

> « Si des choses les plus insignifiantes un chemin mène toujours à la philosophie, il est permis de s'attendre à ce qu'une méditation sur le jeu, cette sottise des enfants, puisse bien ébranler un jour le savoir si sûr de lui des adultes. » Fink E[1] .

QUELQUES CONSTATS

L'aventure ludopédagogique dans les pratiques didactiques en philosophie a démarré en essayant de chercher une solution face à plusieurs constats.

Premièrement, la philosophie peut sembler intimidante car elle exige une implication personnelle trop importante pour certains participants. On observe donc la mise en place de mécanismes de protection en préférant une place d'observateur ou une attitude de somnolence dans ses automatismes à l'abri de l'imprévu surtout auprès d'un public adolescent. Certains participants adoptent également des postures pouvant s'inscrire dans un large spectre allant des blasés à tendance « je-sais-tout » (« plus rien ne m'étonne ») à paniqués à l'idée de se risquer à penser en public. La philosophie fait peur, impressionne, toise avec son vocabulaire jargonneux. Une première raison réside peut-être dans sa difficulté. Les textes philosophiques peuvent paraître inabordables, abrupts, abstraits et obscurs car ils ne se laissent en général pas saisir à la première lecture. Le mot "philosophie" convoque les ténors d'une tradition avec laquelle, il est difficile de rivaliser. La deuxième raison probable est que la philosophie exige de sortir de l'attitude paresseuse du prêt à penser. La philosophie oblige également à réfléchir au sens des mots, à se risquer en offrant son idée en pâture. Il y a donc un effort intellectuel conséquent à fournir et un rapport affectif à ses idées qui est mis à mal.

Le deuxième constat est qu'il est difficile de démocratiser la philosophie sans en dénaturer l'essence. Pratiquer la philosophie oblige à penser par soi-même, à s'attacher à des choses qui ne présente peut-être pas d'intérêt direct pour le participant, ou pour lesquelles il ne s'est peut-être jamais posé de questions. Les adolescents ne considèrent souvent pas les questions philosophiques comme étant « leurs problèmes », au mieux des problèmes de spécialistes intéressants.

[1] *Fink E., 1966 [1960], Le jeu comme symbole du monde, Paris, Les éditions de Minuit, p. 18.*

Tout l'enjeu étant de faire sien les problématiques qui se posent. Ce constat se traduit souvent par une interrogation sur l'utilité de la philosophie (à quoi cela peut bien servir ?). Il ne faut pas éluder cette question, à la condition bien sûr qu'elle ne serve pas à masquer un dédain pour toute dimension réflexive. Il n'est sans doute pas totalement inutile d'essayer de mieux comprendre, d'une façon plus précise, ce qu'on sait déjà d'une certaine façon sans le savoir vraiment de façon explicite. Cependant, cela ne dispense pas de prendre cette question au sérieux et de chercher à la prendre en charge en didactique de la philosophie. Il apparait en effet oxymorique qu'une discipline qui s'interroge sur le sens ne cherche pas à faire de son sens un objet d'étude philosophique et un enjeu pédagogique. En effet à quoi cela sert-il de se poser des questions dont nous n'avons pas les réponses et déjà posées il y a des siècles par la tradition philosophique ? A cela, nous répondrions que la philosophie est en effet un singulier paradoxe en ce qu'elle est tout à la fois actuelle et éternelle. La philosophie nous donne les outils pour penser le monde et être à la hauteur de sa complexité. Nous ajouterions que le rôle de la philosophie est davantage de forger des questions que des réponses mais c'est d'autant plus important que nous ne pouvons trouver des réponses que si nous nous sommes posés de bonnes questions. Or, pour cerner le sens des questions, il est donc indispensable de les vivre et puisque : « L'homme libre ne doit rien apprendre en esclave ; car si les travaux corporels pratiqués par force ne font aucun mal au corps, les leçons qu'on fait entrer de force dans l'âme n'y demeurent pas[2] . », il nous fallait ménager une entrée en philosophie libre. Nous avons trouvé dans le jeu une occasion de donner vie aux questionnements, de les tester, d'en faire un laboratoire de la pensée.

Troisième constat, la didactique de la philosophie a tendance à se scinder en deux postures : tout se passe comme s'il y avait d'un côté l'acquisition d'un contenu, d'un bagage philosophique, la mobilisation d'un corpus, la connaissance de l'histoire de la philosophie et de ses grands courants et d'autre part, la philosophie conçue comme une pratique. Précisons d'abord que nous parlons ici de pratique au sens d'une activité consciente (praxis) qui modifie la vision du monde de celui qui s'y adonne, ou de ceux qui s'y engagent. C'est un processus intellectuel, qui procède avec méthode. Le « praticien philosophe », en ce sens, a acquis par l'exercice d'une activité philosophique une certaine façon de penser et d'agir. Nous reprendrons ici une définition de Michel Tozzi, philosophe et didacticien de la philosophie français : la pratique philosophique est *« une démarche de pensée impliquée qui s'exerce sur des questions touchant au sens de mon rapport au monde, à autrui et à moi-même, à la compréhension du réel et de la condition humaine, pour tenter de comprendre la signification de ce rapport et d'analyser ces réalités dans une perspective de vérité et d'explicitation de valeurs, par une démarche rationnelle qui problématise la complexité de cette approche, conceptualise les notions qui permettent de la penser, et argumente les conclusions auxquelles on cherche à parvenir*[3] *»* (Tozzi, 2009).

Cet écart entre une philosophie des savoirs, des références des contenus et une pratique de la philosophie accessible à tous conduit à deux malentendus qui prennent la forme de reproches adressées à la philosophie : elle serait tantôt trop élitiste, inaccessible au commun des mortels, bien trop sérieuse pour être mise entre toute les mains, voire sacrée et donc hors de portée. Tantôt, la philosophie serait une discipline hautement subjective et relativiste qui n'a guère plus de valeurs qu'une discussion de comptoir, les réponses fournies étaient appelées à varier grandement d'une personne à l'autre, empreinte d'une culture ou conditionnée à une époque. Entre une conception académique voire encyclopédique de la philosophie et la pratique de la philosophie, nous pensons qu'il y a davantage une différence de degré que de nature et que ces approches sont complémentaires.

---

[2]. *PLATON, La République 536-e.*

[3]. *Tozzi, M, 2009, « Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ? », article publié sur le site de l'auteur et disponible ici : https://www.philotozzi.com/2009/07/qu'est-ce-qu'une-pratique-philosophique/.*

En effet, même si on peut conduire en voiture sans connaitre la mécanique, la physique et la chimie du moteur, ces connaissances peuvent servir d'assises pour ajuster sa conduite et identifier les problèmes quand ils se présentent. De la même, façon, on peut pratiquer la philosophie sans une connaissance du corpus conceptuel dans lequel s'ancre son propos mais cette connaissance pourrait permettre d'affiner, de nuancer ou d'apport une perspective neuve ou encore une vue d'ensemble.

C'est ce constat qui nous a mené à nous centrer sur les processus de pensée en mouvement et non sur la transmission de contenus ou de concepts stabilisés puisqu' *« on peut d'une certaine façon apprendre la philosophie sans être capable de philosopher » et que donc « celui qui veut devenir vraiment philosophe doit s'exercer à faire de sa raison non un usage d'imitation et pour ainsi dire mécanique, mais un usage libre ».* Notre pratique du jeu en philosophie permet en effet d'exercer un savoir-penser et d'allier une pratique de la philosophie et une mobilisation de contenus philosophiques. Pratiquer la philosophie c'est une mise en question. Ce qui compte ce n'est pas le point d'arrivée mais le voyage de la pensée effectué. Le jeu offre cette exploration des possibles. Il permet cette pédagogie de la question plutôt que de la réponse sans basculer dans le « tout se vaut, donc rien ne vaut ». Nous le verrons, diriger son regard sur la forme permet également d'assurer la rigueur du fond.

Ces constats agissent comme des miroirs pour questionner nos pratiques en didactique de la philosophie. En effet, enseigner la philosophie ce sont des défis et des écueils à éviter : il nous faut donc questionner, analyser déconstruire tout en évitant de sombrer dans un relativisme qui empêche de penser en évitant de s'engager, il nous faut également, développer une pensée autonome dans un mouvement collectif sans manquer de rigueur en étant piégés dans le règne de l'opinion, il nous faut encore développer une pensée de l'universel en évitant les généralisations abusives et enfin il nous faut créer des concepts qui bâtissent une pensée en évitant les propos jargonneux.

Jouer et philosopher : je joue donc je pense, je pense donc je joue

Les constats présentés ci-dessous nous ont mis la piste du jeu, cependant avant d'indiquer aux lecteurs ce que peut le jeu pour une pratique de la philosophie à la hauteur des défis que nous venons de présenter, il nous apparait opportun de marquer un temps d'arrêt sur la conception de jeu que nous mobilisons dans cette démarche et ce qui est commun au fait de jouer et à l'acte de philosopher. Jouer et philosopher présentent en effet une structure similaire. Philosopher est un processus d'exploration du sens, son cadre se doit d'être un rappel, une analogie des processus de pensée or le cadre du jeu est celui de l'expérimentation sans cesse répétée et assumée comme dynamique, perfectible, mouvante, laissant surgir des opportunités qu'il faut apprendre à saisir pour augmenter la conscience de sa pratique dans lequel autrui est à la fois un partenaire, un miroir, un adversaire, un contradicteur. Jouer et philosopher ne sont rien d'autres que la manifestation de ce qui y agit : la pensée ludique et la pensée philosophique. Les deux n'existent que dans l'esprit de ceux qui s'y livrent. Le jeu et la pratique de la philosophie ont ceci en commun d'être performatif : c'est une forme de pratique dialogique qui leur confère leur existence. De même que le jeu fait le joueur autant que le joueur fait le jeu, le concept fait le philosophe autant que le philosophe fait le concept. Joueur et philosopher c'est aussi se lancer des défis et des questions en se sentant en capacité de pouvoir y répondre.

---

[4]. *KANT Emmanuel, La Logique, trad. Louis Guillermit, Vrin, 2007, p. 22.*

Le joueur et le philosophe sont à la fois les instigateurs, les bénéficiaires, les sujets et les objets de leur propre pratique. Nous prenons le pari que cette structure commune nous permettra d'approcher l'un en faisant usage de l'autre.

Nous passerons au lecteur l'histoire des tentatives définitoires du jeu, la généalogie du concept de jeu ainsi que les différents rapports entretenus à l'acte de jouer pour ne garder qu'une définitoire opératoire imparfaite du jeu philosophique. Cette « définition » est le reflet de nos pratiques et n'a pas prétention à circonscrire la nature du jeu, celui étant davantage conçu comme une expérience qui ne se situe ni dans le jeu ni dans le joueur. Une première dimension réside dans le « matériel ludique » qui renvoie à ce avec quoi on joue, les objets dont on fait usage pour jouer, ces objets peuvent être immatériels ou matériels. Deuxièmement, nous trouvons la structure ludique, c'est-à-dire l'usage que nous faisons du matériel ludique ainsi que le système de règles propres au jeu et les ressorts ludiques qui l'animent. Troisièmement, il faut prendre en compte, le contexte ludique, c'est-à-dire le cadre de l'expérience ludique, la situation de réception dans laquelle s'inscrit le jeu. Le contexte ludique inclut l'état psychique et/ou émotionnel, mais aussi les conditions matérielles du jeu. Enfin, en quatrième position, une variable essentielle : l'attitude ludique, la conscience de jouer. Il faut un « je » qui joue et qui s'implique dans l'acte de jouer. Il ne suffit pas en effet de mettre le jeu en actes mais il faut y attacher le sens du jeu. Ainsi, sans l'attitude ludique, le jeu se résume à l'exécution d'une tâche ou à la réalisation d'un exercice. Regarder jouer n'est donc pas jouer. Ces composantes doivent être réunies pour jouer philosophiquement. Un jeu philosophique ou un usage philosophique du jeu est un dispositif qui dans sa forme ou dans son fond accompagne une fabrication de significations en rendant tangible les actes de la pensée par le travail de matériaux conceptuels dans un contexte ludique.

On peut en outre entretenir différents rapports au jeu dans son usage à finalité philosophique.

> -Employer des jeux philosophiques existants . Ces jeux sont donc pensés et conçus à des fins philosophiques.
> -Détourner des jeux non étiquetés comme « philosophiques » pour en faire usage en exploitant un potentiel philosophique non voulu/pensé par les concepteurs
> -Reprendre la mécanique de jeux existants pour l'adapter à des enjeux philosophiques.
> -Créer un jeu à usage philosophique. La création d'un jeu mobilise des compétences différentes de celles du métier d'enseignant.e ou d'animateur.rice. Il est possible de créer soi-même ses propres dispositifs ludopédagogiques. Ces jeux auront l'avantage d'être parfaitement adaptés à la pratique pédagogique des utilisateurs.
> -Créer un jeu à usage philosophique avec ses apprenants. Il est possible de demander à des élèves ou étudiants de réaliser un jeu sur un sujet précis. Ils sont alors souvent motivés pour effectuer des recherches sur le problème philosophique à déployer. Le jeu n'est plus utilisé ici comme un support pédagogique en tant que tel, mais constitue un prétexte pour la mise en place d'une activité d'apprentissage par projet. Une telle approche permet, en sus de l'acquisition de connaissances disciplinaires, de développer les compétences numériques et artistiques des apprenant.e.s.

---

[5]. *De nombreux jeux philos sont disponibles dans la revue « Philéas et Autobule » (https://www.phileasetautobule.be), nous pensons également au Passager (https://cal-charleroi.be/le-passager-2) du CAL Charleroi et à d'autres ressources référencées dans le présent manuel.*

Jouer et philosopher, c'est créer collectivement de significations nouvelles

Pratiquer la philosophie et jouer c'est inscrire une dynamique de pensée dans un collectif constitué comme tel autour de cette pratique. Il s'agit d'y mobiliser les ressources intellectuelles de chaque participant pour les amener à les exercer, à les pratiquer au cours d'un échange dialogique. C'est en pratiquant que l'on aiguise et acquière des habiletés spécifiques à la pensée. Pratiquer la philosophie, c'est confronter les points de vue et donc penser ensemble. Chacun est amené à mettre sa pensée au service d'une construction collective. Penser, c'est donc aussi dialoguer avec soi-même et avec les autres. Les participants sont coresponsables de l'avancée de la discussion. Il s'agira donc de voir comment la pensée peut me transformer, m'animer. Ceci exige d'accepter de se mettre en jeu en établissant une distance critique par rapport à ce que nous tenons pour vrai. Il faut accepter que les certitudes puissent se fissurer en étant collectivement inspectées sous tous les angles. Cela nécessite de contrôler ses émotions mais aussi de faire preuve d'empathie pour accueillir le point de vue de chacun. La philosophie se pratique dans un dispositif conçu comme un laboratoire pour y tester nos idées de sorte que chacun puisse les affiner ou y renoncer parce qu'une idée s'est nuancée, un doute s'est introduit dans une conviction enracinée, une vision s'est enrichie d'un aspect auparavant inaperçu. Nous insisterons sur le fait qu'il s'agit bien d'une conflictualité des idées et non des personnes porteuses de ces idées. Il est donc nécessaire d'opérer un décollement entre soi et son idée, de façon à se réjouir du désaccord comme moteur pour la pensée.

L'approche ludique en philosophie permet de jouer sur ce décollement de posture en endossant un rôle qui n'est le nôtre ou au travers d'un avatar de prendre des attitudes différentes des siennes, il permet aussi d'entrer en dialogue avec soi. Jouer offre également les possibilités suivantes : apporter un point de vue auquel on n'aurait pas pensé ou des idées différentes des nôtres, vivre à travers un récit des expériences que l'on ne connaîtrait peut-être jamais dans la vie réelle, imaginer des situations, des dilemmes, déposer des problèmes qui nous préoccupent, susciter des interrogations philosophiques, envisager des réponses en prenant de la distance grâce aux personnages. Jouer et philosopher c'est donc construire collectivement du sens.

Jouer et philosopher c'est cultiver l'étonnement

Cette quête collective de sens a pour point de départ un sentiment proprement philosophique : l'étonnement puisque : *« le propre de la philosophie est de commencer par quelque chose de si simple qu'il ne semble pas la peine de l'énoncer, et de terminer par quelque chose de si paradoxal que personne n'y croira*[7] *»* (Russel, 1918). Platon dans le Théétète le décrit également comme : *« le sentiment philosophique. C'est l'origine même de la philosophie*[8] *»*. Ou encore chez Aristote : *« L'étonnement est ce qui, toujours, pousse les hommes à philosopher*[9] *»*.

---

[6]. *Notons également que c'est aussi un des sens du mot jeu. Quand il y a du jeu avec une vis, c'est parce qu'elle n'est pas à serrage et donc en décollement.*

[7]. *Russel, B., 1918, La philosophie de l'atomisme logique dans Écrits de logique philosophique (trad.Roy, J-M.,), PUF, 1989, p.352.*

[8]. *Platon, 2017, Le Théétète in Œuvres complètes, trad. nouvelle et notes par L. Robin, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1940-42,115 d.*

[9]. *Aristote, 2008, Métaphysique, présentation et traduction par Marie-Paul Duminil et Annick Jaulin, Paris, Flammarion, coll. Garnier-Flammarion, 2008, 982 b 11.*

Le présent propos excède le champ disciplinaire de la philosophie. Le processus d'étonnement est au cœur de la démarche de construction de l'expérience et ce tout au long de la vie. Il se conçoit comme moteur car c'est par lui que l'on peut éprouver les limites de son savoir et ressentir l'acquisition de nouvelles connaissances et de transformation de soi comme un besoin impérieux. Aristote fait de l'étonnement l'origine de la pensée qu'il met en relation avec l'idée d'aporein, littéralement « impasse ». L'étonnement serait le fait d'être intrigué en raison de son ignorance, état qui se dissiperait avec le savoir. Du latin « attonare » qui signifie « frapper par la foudre », le mot étonnement renvoie à l'idée d'un ébranlement, à une rupture d'intelligibilité. Le jeu se conçoit comme un vecteur d'étonnement.

Par le jeu, il s'agira toujours à minima de provoquer l'étonnement ou de créer les conditions propices à l'étonnement : par des attitudes inaccoutumées, par des découvertes inhabituelles, par des regards décalés. Il s'agira également de s'attarder dans le décalage, dans l'interrogation des évidences. Pourquoi donc est-ce si surprenant, si inattendu ? En quoi cela marque-t-il une rupture avec ce que nous vivons au quotidien ? Qu'est-ce que cela apporte de différent ? L'important est de prendre le temps de cristalliser les regards sur cet instant de surprise, sur ce moment de sensibilisation à l'étonnement, d'en prendre le pouls, la mesure afin d'en penser la rareté et d'inciter les participants à être capables de les déceler à l'avenir pour mieux les rechercher.

L'étonnement se cultive donc et la pensée ne se suffit pas à elle-même pour se renouveler et avant cela être pratiquée. De plus, sans la mise en œuvre de moyens pour remplir la mission qui est de penser ensemble, il nous apparait que l'accès soit trop ardu pour entrer dans la posture requise d'emblée sans modulations qui permettent un accompagnement adéquat. Nous noterons cependant qu'il faut une juste mesure entre confort et inconfort. Assez de surprise pour déstabiliser, déséquilibrer et mettre la pensée en exploration ; et suffisamment de repères pour instaurer une rigueur et une discipline du penser ensemble et par soi-même. Le jeu apparait comme une possibilité d'offrir cette distanciation inconfortable dans un cadre sécurisant. Il s'agit d'y offrir la constance de la rigueur dans la variété des pratiques. Ne fût-ce que pour se prémunir du danger d'une recette toute faite, prête à l'emploi, et lutter ainsi contre l'instauration d'une pensée mécanique mais aussi pour favoriser l'accès pour tous à cette discipline ardue qu'est la philosophie à l'aide de stratégies de différenciation. Donner accès au plus grand nombre à l'abstraction langagière par des entrées perceptives multiples. Par exemple, pour des enfants qui ne maîtrisent pas le langage avec aisance et qui peuvent se raccrocher à des éléments concrets. Le dispositif ludique permet aussi de matérialiser les échanges en laissant des traces déposées dans les objets concrets.

Jouer et philosopher c'est penser hors cadre et exercer sa créativité

Jouer et philosopher c'est donc se libérer des barrières en concevant des situations ne correspondant nos habitudes. Jouer c'est profiter d'une décontextualisation pour briser certains freins psychologiques pour faciliter la pensée divergente ou hors cadre, essentielle à une pratique de la philosophie. La pensée véritable ne résidant pas dans la coïncidence paisible de soi à soi mais étant profondément inquiétude, et mouvement, elle a besoin d'être bousculée pour émerger.



La voie ludique permet de recourir à des supports déstabilisants en proposant aux apprenants des situations qui paraissent habituelles mais qui vont les perturbés, nous pouvons leur faire vivre des expériences contre intuitives[10] génératrices d'étonnement. Le jeu offre un bousculement mais dans un cadre suffisamment sécurisé pour inviter les apprenants à franchir un obstacle cognitif, les enjeux étant amoindris mais bien présents sinon il ne vaut pas la peine de s'y adonner.

Le jeu exerce la créativité par la recherche d'idées ou de solutions originales quand se présente un obstacle ou un problème à affronter. Le jeu en tant que système structuré fait de la règle une de ses conditions de possibilité. La règle d'un jeu est génératrice d'une structure, le joueur la fait fonctionner et l'intelligence ludique peut s'y déployer et l'agir ludique y prend sa place. Les règles produisent un espace d'indétermination dans lequel la liberté trouve aussi paradoxalement son lieu d'exercice. Pour reprendre les propos de Duflo : « La règle invente la liberté-du-joueur (la légaliberté) qui va à son tour être inventive dans le cadre qui la produit et qui la rend possible[11] ». La contrainte et la règle portent paradoxalement la créativité. L'usage du jeu en didactique de la philosophie permet d'offrir une opportunité de reprise créative du réel.

Jouer et philosopher un espace-temps spécifique : pratiquer des expériences de pensée

Le jeu peut être aussi l'occasion de pratiquer la philosophie par l'expérience de pensée. Il s'agit de construire des matériaux conceptuels à partir de ces mêmes matériaux ou en encore de procéder à une mise en scène mentale pour faire de la pensée le lieu et le moyen d'expérimentation. Le réel y est considéré comme un cas particulier du possible. C'est cette contrefactualité qui en fait un moteur que la pensée puisse s'y exercer librement. Le jeu et l'expérience de pensée ont ceci en commun qu'ils ouvrent un espace-temps singulier. Dans l'espace définit par le jeu ; l'activité imaginaire se déploie autour d'une dimension fictionnelle. Faire semblant prend la forme d'une narration-cadre (on voit poindre ceci dans les phrases enfantines : « on peut dire qu'on est ....», « on fait comme si ...»). Jouer c'est endosser les codes de comportements spécifiques aux rôles incarnés et accepter tout un univers conceptuel co-construit en temps réel par les joueurs. L'invention de possibles alternatifs permet d'ajuster cette narration-cadre, sorte de contrat ludique qui unit les joueurs. Cette narration-cadre peut prendre la forme en didactique de la philosophie d'une expérience de pensée. On peut la concevoir comme une façon de poser un problème en utilisant la seule puissance de la pensée humaine parce que les conditions de l'expérimentation ne sont pas réalisables ou qu'il est peu souhaitable de la réaliser.

Notons encore que le jeu permet de bâtir la concrétude dans un recours au corps afin d'ancrer sa pensée dans du faire. Jouer en philosophie c'est allier le mot au geste, la pensée au faire. Traditionnellement pensés comme de paisibles cohabitants indifférents ou des belligérants, corps et esprits (et par extension raison et émotions) ne sont pas forcément des territoires bien distincts mutuellement exclusifs. La tradition philosophique, avec Descartes en chef de fil, pense les émotions comme devant faire l'objet d'une maitrise pour ne pas interférer avec la raison, faculté supérieure. Les émotions peuvent être pensée comme de véritables leviers de la pensée.

---

[10]. *Voire à ce propos les travaux de Giordan (1998) sur les conceptions des apprenants. Il s'attache à montrer qu'apprendre c'est avant tout déconstruire.*

[11]. *Duflo Colas, Monteil Pierre-Olivier. Le jeu, invention d'une liberté dans et par une légalité. In : Autres Temps. Cahiers d'éthique sociale et politique. N°58, 1998. pp. 98-105.*

L'indignation est bien souvent l'origine de luttes et de combat pour faire bouger les lignes de démarcations normatives sclérosantes. De plus, les seules capacités intellectuelles ne suffisent pas à mesurer l'intelligence : celle-ci dépend non seulement de notre aptitude à comprendre les situations mais aussi de notre faculté à les ressentir. Cependant, la raison nourrit également les émotions, au travers des ateliers philosophiques que nous proposons nous essayons sans taire les émotions qui nous animent de les mettre à distance pour examiner les idées, pour problématiser, pour créer une rupture des évidences.

Jouer et philosopher : apprendre à penser par soi-même, pour soi avec les autres

En philosophie, nous sommes souvent confrontés à des postures de crispation sur les certitudes, des attitudes de refus, de contestation gratuite, des résistances par mépris ou orgueil, des participants qui attendent d'être confortés dans leur certitudes ou d'autres qui désirent avoir des réponses sans les chercher. En effet, la pensée véritable suppose une élaboration critique, un examen minutieux de ce que nous tenons habituellement pour vrai sans chercher à l'interroger. Défaire et se défaire de ses représentations communes est couteux émotionnellement. Pratiquer la philosophie c'est se révolter contre ce qu'Heidegger appelle la dictature du « on » mais cela ne se fait pas sans fracas.

Ce postulat du doute a pour corolaire de véhiculer une idée erronée au sujet de la philosophie. On entend en effet souvent dire qu'il n'y aurait pas de mauvaises réponses en philosophie. Pratiquer la philosophie n'offrirait donc pas d'assise pour se construire, ni d'objectivité possible et aboutirait à un relativisme. Mais si toutes les réponses se valent comment dès lors disqualifier les propos racistes, sexistes, homophobes, xénophobe ou injurieux ?

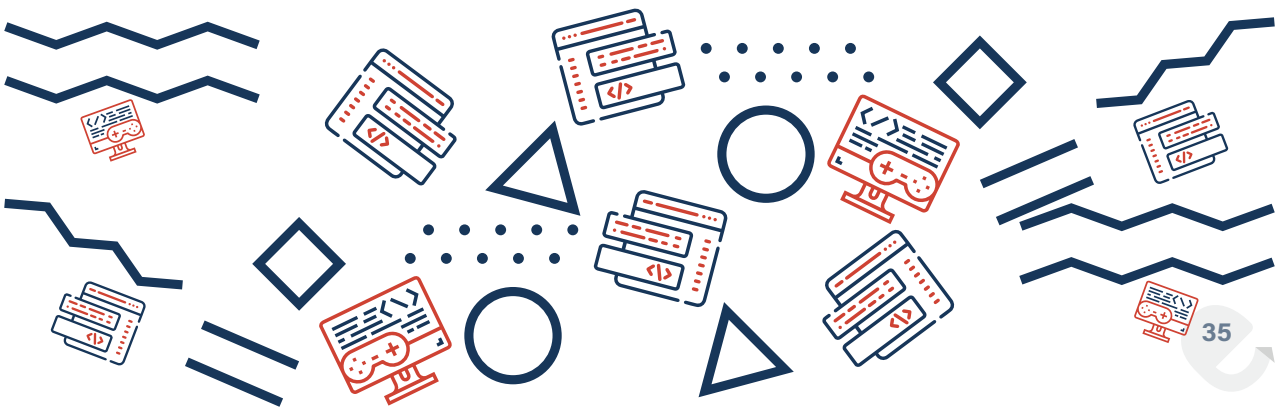
Le groupe est un moteur et une ressource du questionnement. Il s'agit de coopérer pour passer du point de vue de chacun à une véritable enquête, de tester collectivement les idées pour en évaluer la solidité. Il ne faut dès pas penser l'expression d'une pluralité de points de vue et équivalence des points de vue. Pratiquer la philosophie c'est aussi viser à développer la conscience réflexive de ce que nous faisons quand nous pensons et donc d'insister sur les soubassements de la pensée, les habiletés de pensée. Nous pensons que cet intérêt pour les processus de pensée permet aussi de réguler le fond. Les habiletés de penser sont des petits réflexes intellectuels. On peut donc dire qu'il s'agit des opérations (conceptualiser, exemplifier, argumenter, .) que les participants sont amenés à effectuer sur un contenu (faits, concepts, principes, etc.) plutôt que de ce contenu lui-même. Ainsi en philosophie, au regard des processus, toutes les idées ne se valent pas : on ne peut pas par exemple penser une chose et son contraire. De même, employer les ressorts d'une discussion à visée philosophie ayant pour finalité un mieux vivre ensemble et l'émergence de la pensée critique pour en saper les conditions même de possibilité est non valable. L'usage de la raison ne permet pas de justifier l'injustifiable, l'incohérent ou l'opinion déguisée en affirmation. À défaut de pouvoir trouver la bonne réponse, il est néanmoins possible d'établir des critères de validité des propositions philosophiques : cohérence, pertinence, congruence ou encore adéquation.

Le jeu offre ce cadre formel qui permet pour lutter contre le relativisme car il ne dit pas ce que le joueur doit ou peut penser mais tous les coups ne sont pas permis. Les ressorts ludiques régulent le contenu des interactions ludiques et offre un espace de (re)construction personnelle pour que le joueur philosophe ou le philosophe joueur puisse trouver une assise confortable pour construire en employant les matériaux laissés par tous au cours de la partie. En faisant des gestes de pensée des ressorts ludiques, on peut réguler le fond des échanges sans pour autant jouer le rôle de censeur ou de police morale. Faire des habiletés de penser des mécaniques de jeu permet aussi aux joueurs de prendre conscience des actes métacognitifs déployés car en tant que ressorts permettant la jouabilité, cet implicite passe à l'explicite.

Jouer c'est travailler les prérequis nécessaires à la pratique philosophique et exercer les compétences liées au savoir-être

En jouant et en pratiquant la philosophie, on exerce des compétences qui excèdent le jeu ou la philosophie : coopérer, communiquer, innover, gérer ses émotions, savoir être, solutionner des problèmes, négocier... La démarche ludopédagogique en philosophie permet à chacun d'éprouver, de tester, et de s'engager. Le jeu est également un formidable outil de lien social par la reproduction d'un microcosme sociétal. C'est un média de rencontre à l'Autre. Il permet de s'éprouver et d'éprouver les relations que l'on entretient à autrui : coopération, complémentarité, coopétition, compétition, opposition... Le jeu permet, le temps d'une pause ludique, de réunir des participants d'horizons différents et de dépasser les différences et les différends. Le jeu se conçoit donc comme l'une des modalités d'expérimentation du monde social. Le jeu est aussi l'occasion de montrer des talents, des habiletés qui ne sont pas toujours à l'œuvre dans un dispositif d'apprentissage plus traditionnel. Le jeu peut donc aider certains participants à gagner en estime et à acquérir une meilleure conscience de soi et de ses difficultés. Ces aptitudes sont indispensables pour se risquer à tester ses idées, à l'exprimer publiquement et à oser se risquer à penser. Aux habiletés de penser s'ajoutent donc des habiletés qui relèvent davantage de ce que nous pourrions appeler « savoir-être » ou habiletés sociales : écoute active (accepter facilement les critiques, être capable de reformuler les points de vue d'autrui, être capable de bâtir sa propre opinion à partir des idées des autres...)., être ouvert aux idées nouvelles, développer son courage intellectuel pour aborder certains sujets émotionnellement chargés.

Jouer et philosopher c'est donc aussi cultiver un rapport authentique à soi. En déplaçant le contexte ou en le modifiant dans le jeu, il est plus aisé d'accepter de commettre des erreurs et d'en tirer les leçons. Le joueur et le philosophe ne suivent pas un processus linéaire, ils procèdent par tâtonnement, par essais et erreurs. Ces dernières apparaissent donc comme un formidable matériau de construction du savoir en permettant de prendre conscience de ses propres processus mentaux. Le jeu permet donc d'accéder à l'autonomie car l'erreur n'y est pas stigmatisée car elle permet de nourrir sa connaissance de l'univers de jeu et donc de déjouer les prochains pièges placés sur sa route. Jouer permet donc de démythifier le sentiment d'échec et de respecter le rythme d'apprentissage de chacun.



Posture du maitre du jeu philo

Jouer en philosophie permet à l'animateur de personnaliser davantage sa pratique, de mettre en place plus aisément une pédagogie différenciée, car le jeu permet à chacun de déployer des stratégies spécifiques pour effectuer une tâche et respecte le rythme des apprentissages. Le jeu contribue également à promouvoir une vision décloisonnée du savoir. Jouer aide aussi l'animateur.rice à prendre en compte les zones d'intérêt et les lieux d'étonnement des participants et de gérer l'incertitude qui en découle. On ne pense ou on ne joue pas si on connait l'issue de la partie/de la discussion. Il convient donc de ménager l'incertain, ce qui peut être inconfortable pour l'animateur. Le jeu permet d'appréhender cet inconfort en offrant des balises sécurisantes : le jeu module cet inconfort car l'incertitude est au cœur de la mécanique de jeu. La posture de maitre de jeu et d'animateur philo s'apparent à une posture de maître ignorant, ils sont les garants du cadre, de ce qui s'y joue mais n'endossent pas une posture d'expert sur le contenu.

Cette approche peut donc beaucoup mais elle ne peut pas tout. Comme toute approche, jouer pour pratiquer la philosophie comporte des limites.

Limites de l'approche

Pour que le jeu, en tant qu'outil pédagogique soit « efficace », il faut tenir compte de ces différentes distinctions.

Tout outil pédagogique n'est pas ludique et tous les jeux ne sont pas en tant que tels des outils pédagogiques. Il convient donc d'aborder le jeu de manière rigoureuse, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait. Il faudra donc établir un scénario pédagogique et maintenir les usages ludiques dans un cadre ayant pour finalité des objectifs pédagogiques clairement établis pour créer une véritable séquence ludopédagogique.

Les activités ludiques peuvent convenir à la sensibilisation, à la mise en route, à la conceptualisation, à la systématisation, au réinvestissement, voire à l'évaluation (diagnostique et formative). Il est important de bien avoir en tête ces types d'usage. L'enseignant ou l'animateur doit donc savoir avec précision, dès le départ, quel est l'objectif d'apprentissage visé et en quoi le jeu offre une voie pertinente pour l'atteindre. Pour se prémunir de la gratuité de la séduction, nous insisterons sur le fait que le dispositif (ludique ou pas) doit laisser la trace d'une problématique et des questionnements explorés. S'il ne laisse le souvenir que de lui-même, alors les objectifs pédagogiques ont été perdus en cours de route. Le jeu peut donc aussi détourner de la philosophie, s'il n'est pas encadré par une certaine exigence conceptuelle.

Il convient de ne pas chercher dans le jeu un outil providentiel, mais à y voir simplement, et c'est déjà largement suffisant, l'occasion d'enrichir sa boîte à outils. Nous terminerons en indiquant qu'on transmet d'autant mieux ce que l'on fait avec sérieux en s'amusant. Amusez-vous !

COMMENT METTRE EN PLACE UN ESPACE JEUX VIDÉO DANS UNE MAISON DE JEUNES

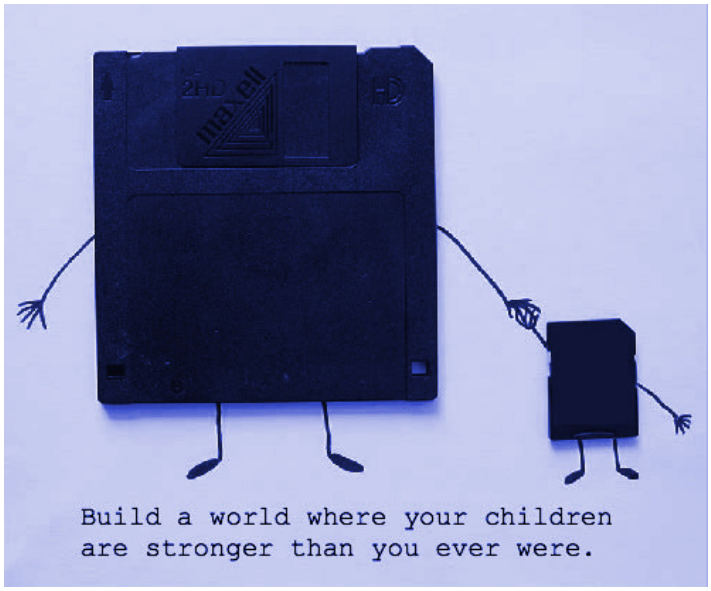
Les jeux vidéo sont aujourd'hui largement pratiqués par à peu près tous les publics. Néanmoins, les moins de 25 ans demeurent le public le plus investi dans ce média. Ce qui implique pour une Maison de Jeunes de s'y intéresser voire, si l'équipe y voit une activité qui ferait sens, de s'y investir. Si c'est le cas de votre Maison de Jeunes, voici quelques conseils pour se lancer et quelques questions à se poser.

ENJEUX ET OBJECTIFS

Il importe de bien réfléchir en amont aux objectifs que vous souhaitez attribuer à un espace jeux vidéo dans votre Maison de Jeunes. Pourquoi dédier un moment ou un espace à pratiquer des jeux vidéo ? Que souhaitez-vous mettre en place avec vos jeunes et avec quels résultats éventuels ? De quel budget et compétences techniques disposez-vous ? Faut-il ajouter d'autres types de jeux (jeux de société et jeux de rôle par exemple) dans cet espace ? Si vous visez plusieurs publics différents, notamment d'âge ou de genre, quelles stratégies pour leur permettre à tous et toutes de s'approprier ce nouvel espace ?

On peut imaginer trois objectifs principaux qui orientent souvent le dispositif à mettre en place comme le montre le paragraphe dédié aux dispositifs. Ces trois objectifs sont :

- S'amuser seul.e ou en groupe, se détendre autour d'une activité ludique voire festive, partager un moment commun. Le jeu vidéo est ici un média comme un autre pour que les jeunes viennent s'amuser dans leur Maison de Jeunes au sein d'un **Espace détente.**
- Faire découvrir le média jeu vidéo voire mettre en valeur certains jeux moins connus mais qui vous semblent intéressants dans le cadre de votre Maison de Jeunes. Avec cet objectif, il sera particulièrement intéressant d'utiliser un vidéoprojecteur pour donner à voir l'esthétique des jeux à disposition des jeunes. La perspective est ici celle d'un **Espace de découverte culturelle.**
- Travailler un aspect de votre projet de Maison de Jeunes avec le jeu vidéo, comme par exemple apprendre à coopérer dans les jeux qui se jouent à plusieurs, apprendre à analyser une œuvre vidéoludique, créer un blog ou un journal papier qui traiterait du sujet, ... Votre espace ressemblera alors à un **Atelier** comme vous en trouverez de nombreux dans cet ouvrage.



DISPOSITIFS POSSIBLES

Il n'existe pas une seule manière de mettre en place un espace vidéoludique. Selon le ou les objectifs alloués à cet espace jeu vidéo, à vous d'imaginer et de mettre en place un dispositif en cohérence avec vos objectifs.

Tout d'abord, quel local allez-vous attribuer à cet espace ? Un local entier ou une partie d'un local multitâches ? Comment allez-vous installer la ou les machines de jeu ? Disposez-vous d'un ou de plusieurs écrans, voire d'un vidéoprojecteur ? Prenez le temps de réfléchir à ces questions, toujours en rapport avec vos objectifs mais aussi avec vos moyens et avec votre dispositif.

Parmi les dispositifs, on peut identifier :

- Un **espace libre et autogéré** par les jeunes. C'est-à-dire que ma MJ met à disposition une ou plusieurs machines de jeu et laissent les jeunes gérer leur pratique, leur temps de jeu, le partage des manettes, ... Avantage, ils.elles peuvent se l'approprier et joueront à des jeux qu'ils.elles affectionnent. Désavantage, les jeux tournent peu et se résument souvent aux gros succès du moment (*Fortnite* et *FIFA* pour ne pas les citer). De plus, ce sont souvent les mêmes personnes qui squattent l'espace, posant notamment problème sur le manque de diversité de genre.
- **Un espace ouvert avec un horaire limité** que vous proposez et/ou négociez avec les jeunes. Ici, les jeux seraient choisis par les animateurs.trices et/ou les jeunes et tourneraient pendant un temps choisi (quinze jours à un mois) dans l'idée de faire découvrir ces jeux, et eux seuls, aux participants.es.
- Un atelier périodique (hebdomadaire, bimensuel, ...) où les jeunes seraient accompagnés d'un.e animateur.trice qui, pendant une heure à une heure et demi, proposerait un choix de jeux à tester ensemble puis à discuter. Avec la possibilité à chacun.e des jeunes d'amener ses propres jeux pour partager ses découvertes. À nouveau, vous trouverez nombre d'ateliers dans cet ouvrage.

Bien sûr, libre à vous d'imaginer une formule mélangeant ces différentes propositions.

CHOIX DES JEUX

Ce point va beaucoup dépendre des deux précédents selon ce que vous souhaitez faire de votre espace. Dans cet ouvrage, vous trouverez de nombreux jeux différents, à choisir selon vos objectifs.
Pour de la convivialité, vous pouvez vous référer au chapitre sur la coopération ; pour discuter et échanger, le chapitre sur la philosophie vous donnera de nombreuses idées ; pour aborder la place des jeux vidéo en famille, voyez celui sur la famille ; ...
N'hésitez pas non plus à utiliser la partie de l'ouvrage *Ressources* pour trouver encore d'autres pistes.
Concluons ici en rappelant que tous les jeunes ne jouent pas aux jeux vidéo, ne jouent pas aux mêmes jeux vidéo, ne jouent pas avec la même intensité et de la même manière. Il importe, pour proposer des animations et un espace pour tous et toutes de bien comprendre que vos jeunes entretiennent différents rapports et différentes pratiques avec un même média. Prenez le temps de parler avec eux pour choisir des jeux variés, originaux et intéressants pour votre projet.

QUESTIONS TECHNIQUES ET BUDGET NÉCESSAIRE

Point souvent négligé dans les présentations des utilisations éducatives du jeu vidéo, les questions techniques et de budget sont absolument cruciales et nécessaires à prendre en compte dans la construction de votre projet.

Pour le matériel, deux options sont les plus fréquentes :

- Les consoles offrent l'avantage de la simplicité pour les encadrants comme les apprenants. Ceux-ci sont d'ailleurs souvent déjà familiers avec une console, le format de jeu le plus répandu. Si vous souhaitez ce format, nous vous conseillons une Playstation 4, la console la plus populaire, celle avec les jeux téléchargeables les plus variés. La Nintendo Switch est la console la plus familiale.

- Les PC sont plus complexes à prendre en main mais offrent une plus grande variété, plus de jeux vraiment gratuits et surtout une plus grande souplesse d'utilisation, qualités les plus utiles pour une utilisation pédagogique. Vous pouvez utiliser un ordinateur récent mais vous n'aurez pas forcément besoin d'une machine très puissante, une machine de milieu de gamme faisant déjà tourner la plupart des jeux conseillés dans ce manuel. Les machines les plus puissantes sont surtout utiles pour les blockbusters et le jeu en ligne. Si vous optez pour le PC, vous trouverez de nombreux jeux gratuits/à prix variés sur Itch.io, GOG.com, Steam et Humble Bundle.

- Les mobiles (smartphone et tablette) apparaissent a priori comme le matériel le plus simple à utiliser dans un cadre scolaire. Il peut être intéressant d'inviter les jeunes à amener leur smartphone, à jouer ensemble dans la même pièce (par exemple à *Among Us*), à échanger ensemble et à leur montrer de nouveaux jeux sur ce support. Néanmoins, le modèle économique des *free-to-play* problématique et la difficulté à trouver des jeux adaptés dans une certaine surproduction de clones poussent à préférer d'autres supports pour un usage régulier.

Nous vous conseillons aussi l'achat d'une à quatre manettes, d'un clavier et d'une souris ainsi que d'un vidéoprojecteur, le moyen le plus simple de jouer en groupe.

DÉCOUVRIR LE MÉDIA VIDÉOLUDIQUE

Courte histoire culturelle et industrielle des jeux vidéo

Texte initialement publié dans La Revue Nouvelle, n°1/2020 (75ème année)

Industrie culturelle gigantesque, les jeux vidéo sont un outil précieux pour comprendre notre réel en cours de numérisation accélérée. Ils résultent d'une longue histoire où se croisent technologies, modèles industriels et économiques ainsi qu'artisanat culturel voire artistique. Retour sur cette histoire.

Avant-propos

Cet article est le compte-rendu modifié et enrichi de six conférences données à l'ISELP en janvier et février 2019 dans le cadre de l'exposition *GAMES & POLITICS* (Goethe Institut & ZKM Karlsruhe). Il adopte à propos du jeu vidéo un angle historique et chronologique et souhaite aussi relever les enjeux culturels et industriels du média. Nous utilisons à plusieurs reprises l'idée du « triangle des nécessités » inspiré par *Philosophie du jeu vidéo* de Mathieu Triclot (2011), c'est-à-dire l'interaction entre producteurs, contraintes technologiques et modèle économique.

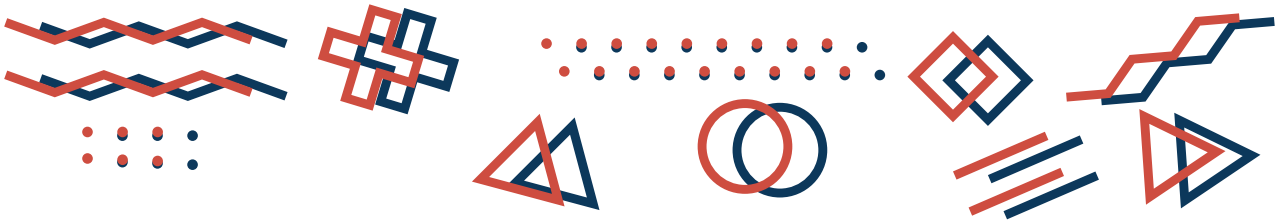
1947-1972 : AVANT L'INDUSTRIE COMMERCIALE

Les origines du jeu vidéo se confondent avec celles de l'informatique. Si la recherche a beaucoup progressé ces dernières années, il demeure difficile d'établir exactement une date de début, notamment parce qu'il n'existe pas aujourd'hui d'unanimité pour définir ce qui constitue précisément un jeu vidéo.

Autre difficulté, les premières formes de jeux vidéo sont surtout pensées comme des tests ou des démonstrations techniques, le plus souvent démontées sans laisser de traces, leurs auteurs demeurant inconscients de l'importance historique de leur création. Nous pouvons toutefois isoler quelques jeux et dates. Par exemple, le *Cathode-ray tube amusement device* de Thomas Toliver Goldsmith Jr. et Estle Ray Mann en 1947, premier jeu breveté, et *Turbochamp* d'Alan Turing et David Gawen Champernowne en 1948. Mais ni l'un, ni l'autre ne dépasseront le stade du prototype. Les années suivantes voient apparaître plusieurs programmes plus ou moins fonctionnels, mettant en scène pour la plupart des jeux traditionnels : les échecs, le jeu de dames, oxo, ...

En 1958, Willy Higinbotham, un ingénieur au Brookhaven National Laboratories de New-York, met au point *Tennis for Two* pour divertir les visiteurs lors d'une journée portes ouvertes. Affichant une partie de tennis vue de profil sur un écran à oscilloscope, le programme, révolutionnaire à bien des égards, annonce nombre de caractéristiques des jeux à venir. Il remporte d'ailleurs un grand succès auprès du public présent. Mais, à nouveau, inconscient de l'importance de sa création, Higinbotham ne cherche ni à la breveter, ni à la diffuser.

Quelques années plus tard, entre décembre 1961 et avril 1962, un groupe d'étudiants et d'employés du MIT se met en tête de créer un programme pour tester le nouvel ordinateur que le laboratoire vient de recevoir. Steve Russell, Martin Graetz et Wayne Wiitanen ont l'idée de *Spacewar*!, un jeu de combat spatial impliquant deux joueurs dirigeant chacun un vaisseau tirant sur l'autre en essayant d'éviter l'attraction d'un trou noir au centre de l'écran. Mais le travail de création est collectif et de nombreux autres intervenants viennent améliorer le jeu dans une optique collaborative et ouverte selon l'esprit « hacker »[1] à l'œuvre dans la région. Le succès du jeu est tel qu'il se diffusera les années suivantes au sein des autres universités américaines munies d'ordinateurs dans des versions souvent modifiées et améliorées par les usagers eux-mêmes.



En appliquant le « triangle des nécessités » à ces premières années du média, plusieurs conclusions viennent à l'esprit. Si l'on analyse les producteurs, il faut constater qu'ils sont presqu'exclusivement des ingénieurs ou des chercheurs en informatique issus du monde universitaire anglo-saxon. De la même manière, les contraintes technologiques (complexité de création, rareté et coût des machines) prennent une telle importance que la production ne peut venir que des laboratoires et des universités. Tout comme le modèle économique, pensé comme ouvert avec la volonté de distribuer les programmes, de partager librement les savoirs.

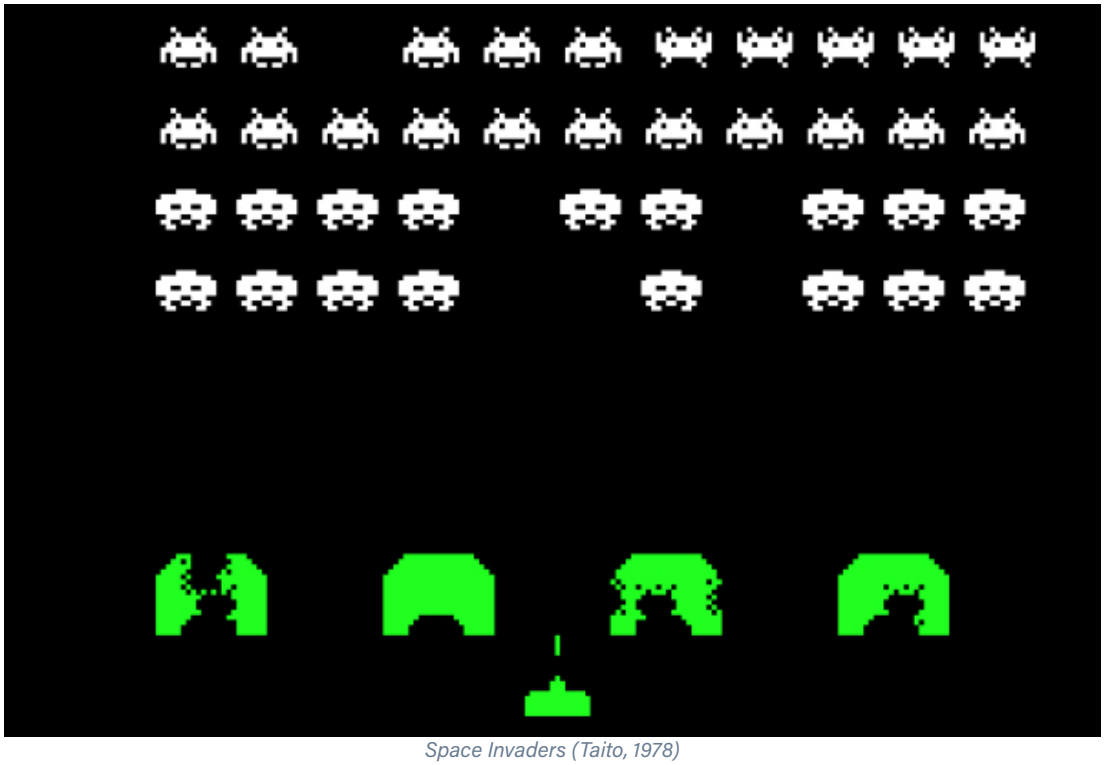
Ces trois aspects de la situation de production des premiers jeux vidéo lors des trois premières décennies du média expliquent l'importance de thématiques inspirées de la littérature de science-fiction, courante sur les campus de l'époque, ainsi que de l'ambiance de guerre froide dans lesquels baignent ces laboratoires informatiques dont les recherches y sont liées de près ou de loin. Rien d'étonnant non plus à la complexité des commandes de la plupart des jeux, pensés pour d'autres chercheurs ou ingénieurs. Nous ne manquerons pas non plus d'observer qu'il s'agit tous d'hommes blancs. Ce point reste à développer à l'avenir tant les travaux de Mehdi Derfoufi et d'Isabelle Collet ont montré que la contribution des non-Occidentaux et des femmes a été négligée et invisibilisée.

1971-1983 : L'ARCADE COMME LANCEMENT D'UNE INDUSTRIE

Spacewar! va inspirer deux entreprises qui en imaginent une version avec monnayeur, sur le modèle des flippers. Computer Recreations Inc. produit *Galaxy Game* en septembre 1971, un prototype de cabine de jeu qui rencontre un grand succès sur le site de l'université de Standford où il est exposé. Tandis que deux mois plus tard Nutting Associates produit Computer Space, conçu par Syzygy Engineering, qui sera pour sa part fabriqué puis vendu à plus d'un millier d'exemplaires. Le succès commercial correct encourage Nutting Associates à continuer la création de jeux vidéo mais un désaccord avec les deux employés de Syzygy Engineering met fin à leur partenariat. Ces deux employés, Nolan Bushnell et Ted Dabney, décident alors de fonder une autre société, Atari, et d'y engager Al Alcorn pour créer leur nouveau jeu : *Pong*.

[1]. *Que Steven Levy formalisera dans son ouvrage L'éthique des hackers, Doubleday, 1984.*

Sorti en 1972, *Pong* marque un tournant dans l'Histoire du média. Représentant en formes géométriques simples un match de tennis de table vu du dessus, le jeu permet de donner des effets à la balle et surtout, celle-ci prend de la vitesse au fur-et-à-mesure de l'échange. Pensé pour prendre place au sein de l'industrie des divertissements de café, dominée par les flippers, le succès de *Pong* dépasse toutes les attentes et change cette industrie pour en créer une nouvelle. Le marché du jeu vidéo d'arcade est alors submergé de clones, une caractéristique de l'industrie toujours sensible au succès et à la recherche de formules. Esthétiquement, les jeux font preuve d'une grande abstraction dans leur représentation des événements impliquant les joueurs en raison des limites techniques. Tout se concentre autour du mouvement de quelques carrés, des pixels. L'action proposée est simple mais immédiate, sans véritable intermédiaire (histoire, cadre, personnages, ...) entre le jeu et le joueur. Fondamentalement, les jeux vidéo de cette époque sont littéralement du mouvement et de l'action.



Space Invaders (Taito, 1978)

En 1978, le succès démesuré de *Space Invaders* (Taito, 1978), particulièrement innovant, ouvre un véritable âge d'or créatif durant lequel les sociétés rivalisent d'imagination pour se distinguer dans un marché qui ne cesse de grandir : *Space Invaders* (Taito, 1978), *Galaxian* (Namco, 1979), *Asteroids* (Atari, 1979), *Battlezone* (Atari, 1980), *Missile Command* (Atari, 1980), *Defender* (Williams, 1980), *Pac-Man* (Namco, 1980), *Donkey Kong* (Nintendo, 1981), *Frogger* (Konami, 1981), *Qix* (Taito, 1981), *Dig Dug* (Namco, 1982), ***Q*Bert*** (Gottlieb, 1982), *Joust* (Williams, 1982), *Zaxxon* (Sega, 1982), *Dragon's Lair* (Cinematronics, 1983), *Track & Field* (Konami, 1983), ... Toutefois, après la seconde moitié des années 1980, l'arcade marque le pas et, même si de nombreux classiques émergent encore, dont le phénomène de société *Street Fighter II* (Capcom, 1991), recule progressivement jusqu'à devenir un marché de niche à l'aube des années 2000.

Space Invaders et *Pac-Man* sont un tournant particulier en instaurant des embryons de narration. Ils dessinent des univers, toujours sous influence du cinéma et de la bande dessinée, mais mus par des mécanismes propres. Le fait que dans *Space Invaders* le temps de jeu ne soit plus indiqué par un chronomètre mais matérialisé par le déplacement progressif des ennemis ainsi que la volonté de ceux-ci de répondre aux tirs du joueur créent un nouveau type de jeu. *Pac-Man* impose lui un concept évident, un *gameplay*[2] réduit aux déplacements, enfin la volonté de rendre le jeu accessible à tous par un travail sur les couleurs, les sons, la programmation du comportement des ennemis et les petites saynète entre les stages qui semblent doter chaque personnage du jeu d'une personnalité propre et attachante pour les joueurs. Ces caractéristiques ont été patiemment construites par Toru Iwatani (1955), le designer du jeu, pour plaire à chacun et en particulier aux femmes qui commencent à déserter les salles d'arcade. Son succès immense va définitivement décloisonner le jeu vidéo et l'imposer auprès du grand-public, notamment par une exploitation de l'univers de *Pac-Man* sur d'autres médias (dessins animés, bandes dessinées, objets de merchandising, musique, ...).

Autre impact majeur du gigantesque succès du jeu vidéo d'arcade, le développement du jeu vidéo domestique. Si la première console domestique est commercialisée dès 1972 par Magnavox[3], ce n'est qu'après le succès de *Pong* que se multiplient les « consoles Pong », dédiées à faire tourner un clone du succès d'Atari. En 1975, Atari et Sears commercialisent leur propre version, la *Home Pong*, dont l'énorme succès marque un nouveau tournant pour l'industrie. Tournant confirmé dans un premier temps par la revente d'Atari à Warner pour 28 millions $ en octobre 1976[4] puis par la mise sur le marché en 1977 de l'Atari VCS. L'arrivée d'une Major du cinéma ainsi que d'autres concurrents comme Mattel ou Philips indiquent le changement d'échelle et l'importance nouvelle du média.

Quant à l'Atari VCS, elle rencontre un succès qui dépasse toutes les attentes, malgré ses faibles capacités techniques. Si la plupart de ses jeux adaptent les succès de l'arcade avec un rendu dégradé mais en reprenant leur esprit, des expériences différentes voient aussi le jour, comme par exemple *Adventure* (Atari, 1979), le premier jeu d'action-aventure, très inspiré de *Colossal Cave Adventure* (William Crowther, 1976), sorti peu avant sur micro-ordinateur. Mais la surabondance de titres publiés, la médiocrité de la plupart d'entre eux et leur manque de différenciation finissent par entraîner un effondrement du marché, le fameux « krach du jeu vidéo de 1983 »[5].

---

[2]. Terme spécifique au jeu vidéo qui désigne la manière dont le joueur peut interagir dans l'univers du jeu, l'ensemble des actions qui lui sont proposées.

[3]. La Magnavox Odyssey, très en avance sur son époque en proposant plusieurs jeux intégrés, ne rencontra pas le succès commercial en raison d'une incompréhension du public, persuadé qu'il fallait acheter un téléviseur de la même marque pour en profiter. Cette console fut conçue sous l'égide du vétéran Ralph Baer (1922-2014), déjà auteur d'un concept de télévision avec des jeux vidéo en 1951 puis de plusieurs prototypes, il inventa ensuite plusieurs classiques du divertissement dont le jouet électronique Simon (1978). Indicateur de l'importance des volets technologiques et industriels dans l'Histoire du jeu vidéo, Baer passa une grande partie de sa vie à attaquer les sociétés qui utilisaient ses idées et concepts, à commencer par Atari qui s'inspira de son travail pour concevoir Pong. Plusieurs récompenses viennent couronner sa contribution déterminante au média vidéoludique et il est reconnu aujourd'hui comme l'un des pères du média.

[4]. La branche jeu vidéo de Warner deviendra rapidement la plus lucrative des activités de la Major américaine.

[5]. Ce krach demeure un événement historique encore souvent évoqué au sein de l'industrie comme une « première fin des jeux vidéo ». Bien que dans les faits il fût limité à l'Amérique du Nord, avec un faible impact sur le secteur de l'arcade, que la micro-informatique explosait à la même époque et que les chiffres redevinrent mirobolants dans les années qui suivirent grâce à l'arrivée de nouvelles consoles.

Déterminante pour l'industrie, l'impact des événements vidéoludiques entre 1972 et 1983 demeure visible encore aujourd'hui. Des trois pointes du « triangle des nécessités », le modèle économique incarne le mieux ces changements avec le passage d'une optique de défi technique à un divertissement pour le grand public et surtout, le passage de productions ouvertes à la modification à la diffusion libre à des architectures fermées et commerciales. Pour mettre en place cette industrie du divertissement, le jeu vidéo d'arcade s'inspire de ses prédécesseurs directs, les flippers. Il entretient avec eux une continuité économique et industrielle directe.

Comme les flippers, et comme le cinéma, le jeu vidéo en tant qu'industrie naît dans les foires. Mais cette naissance sur des « bornes communes », comme le cinéma offre des « écrans communs », résulte aussi de contraintes technologiques, notamment le coût et la complexité du matériel.

Le modèle économique, des bornes louées ou vendues à des exploitants qui doivent les rentabiliser, pousse à des parties durant lesquelles les joueurs déposent de nombreuses pièces. Avec une conséquence directe sur le game design[6] qui pousse le concept d'accélération du jeu à la manière de Pong jusqu'à plonger le joueur dans un état second. État conceptualisé deux décennies auparavant par le sociologue Roger Caillois comme le vertige, l'ilinx. D'autres ajouts découlent aussi de ce besoin économique, comme le high-score puis le classement et la possibilité d'y inscrire son nom, la compétition augmentant le nombre de joueurs et créant toute une culture autour de ces records[7]. Dernier point et non des moindres, une esthétique accrocheuse pour attirer les joueurs, notamment par des graphismes tape-à-l'œil et des performances techniques à même de distinguer la borne de ses voisines alignées les unes à côté des autres. La performance technique et la recherche de photoréalisme demeureront pendant des décennies à la fois le mètre-étalon de l'industrie pour juger les jeux et un objectif jamais réellement remis en question pour la majorité des créateurs.

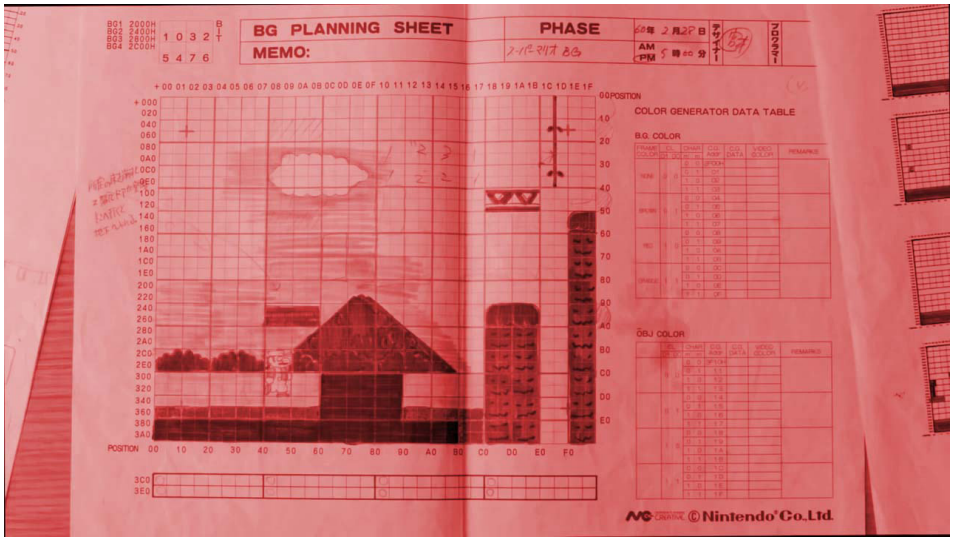
Enfin, les producteurs demeurent majoritairement des informaticiens mais les entreprises prennent le relais des universités comme cadre institutionnel de production. Autre changement notable, commun à toutes les industries liées à l'informatique, le retrait numérique des femmes, très présentes dans les années 1950 et 1960[8], encore nombreuses dans la production de jeux vidéo dans les années 1970 et quasiment disparues dès le début des années 1980.

1983-1994 : LE JEU DOMESTIQUE COMME NOUVEAU PARADIGME

Dès la fin des années 1970, le Japon a conquis une place de choix parmi les producteurs de jeux vidéo, comme le montrent les succès de *Space Invaders* et *Pac-Man*. Nintendo, un très ancien acteur du secteur des jeux de cartes et des jouets, déjà auteur de jeux vidéo et de jouets électroniques, va bouleverser l'industrie avec une nouvelle console : la *N.E.S.* pour ***Nintendo Entertainment System*** ou *Famicom* au Japon.

6. Terme spécifique au jeu vidéo, qui désigne la conception générale du jeu, l'articulation entre ses différents aspects (graphismes, programme, interaction, sons, ...).
7. À propos de cette culture, nous vous renvoyons vers l'excellent documentaire The King of Kong : A Fistful of Quarters (Seth Gordon, 2007).
8. Sur les questions liées au numérique et aux genres, voir les travaux d'Isabelle Collet de l'université de Genève.

Mise sur le marché en 1983, la console est d'abord pensée autour d'un prix le plus bas possible pour des performances correctes dans l'ensemble. Second choix industriel de Nintendo, l'obligation pour les jeux édités sur sa plateforme de passer par un processus de certification afin d'obtenir le *Nintendo Seal of Quality*, une manière d'éviter la surproduction comme la surabondance de clones, d'imposer une exclusivité aux producteurs et de contrôler les revenus générés par les éditeurs-tiers. En effet, contrairement aux consoles précédentes, la plus-value s'est déplacée du *hardware* au *software*, des plateformes aux jeux eux-mêmes, Nintendo touchant un pourcentage sur toutes les ventes réalisées sur la *NES*.



Document de travail de Super Mario Bros (Nintendo, 1985)

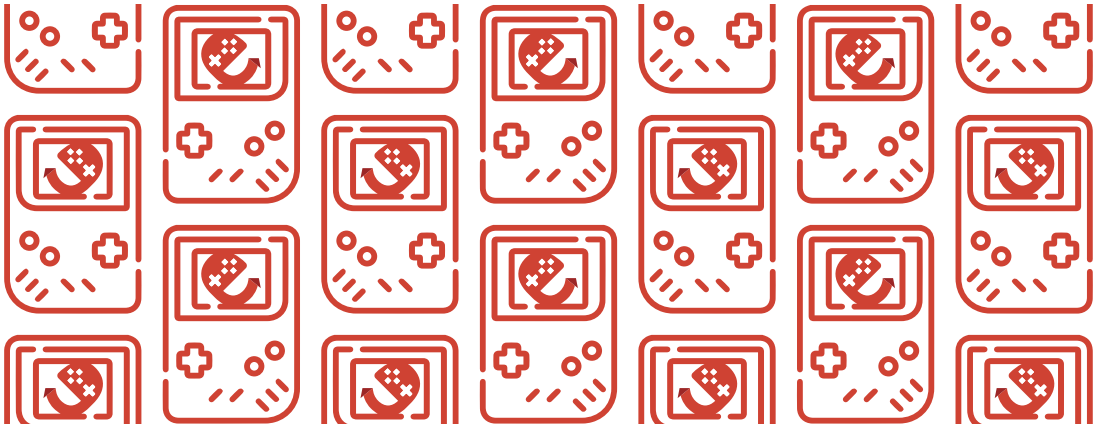
Si les éditeurs se bousculent pour publier sur la console de Nintendo, la société japonaise garantit aussi son hégémonie[9] par des séries propres conçues avec attention et menées par des équipes recrutées avec soin : *Super Mario Bros* (à partir de 1985), *Zelda* (à partir de 1986), *Metroid* (à partir de 1986), … Le tout sous la houlette d'un trio visionnaire, aujourd'hui encore très largement reconnu pour leur apport au média : le directeur Hiroshi Yamauchi (1927-2013), le responsable R&D Gunpei Yokoi (1941-1997) et le *game designer* Shigeru Miyamoto (1952).

Cette hégémonie va être renforcée avec la *Gameboy* (Nintendo, 1989), une console portable au succès sans précédent. Si le jeu vidéo portable existe depuis 1979 avec la *MB Microvision* puis 1980 avec les *Nintendo Game & Watch*, la société de Kyoto transforme une pratique d'initiés en phénomène de société, sa console portable et ses successeuses se vendant à près de 120 millions d'exemplaires. Le succès de Nintendo marque légèrement le pas avec sa console suivante, la *Super NES* (1990), une console 16-bits dite de quatrième génération. Nintendo demeure leader du secteur mais la *Mega Drive* (Sega, 1988) arrache pratiquement la moitié du marché. Le modèle économique reste identique mais on notera un certain vieillissement du public, le marketing visant dorénavant les adolescents.

[9]. *La console domine 90% des marchés japonais et américain, les principaux de l'époque, ses concurrents comme Sega, Atari ou NEC se partageant le reste.*

Le succès hors-norme de Nintendo est riche d'enseignements. Tout d'abord, le modèle économique mis en place par Nintendo va s'imposer jusqu'à aujourd'hui et rester dominant malgré de nombreuses remises en question depuis une dizaine d'années. Tous les éditeurs et producteurs de consoles chercheront dorénavant, sur le modèle de la société japonaise, à contrôler le plus strictement possible la production de valeur.

Ensuite, Nintendo va imposer des standards qualitatifs très élevés en accordant un soin, et des budgets de production, sans commune mesure avec les sociétés précédentes. En termes de design et de quantités d'idées, les jeux de la firme de Kyoto demeurent des références et *Super Mario Bros* une pièce maîtresse du média. De la même manière, Nintendo vise dès ses débuts vidéoludiques à produire une culture globale, mélange d'éléments de cultures différentes, à même de parler aux différents marchés mondiaux[10]. Pour cela, Nintendo prend exemple sur Disney et mixe, par exemple dans *Super Mario Bros*, des références européennes et japonaises qui trouvent leur cohérence dans un *game design* liant des éléments a priori disparates.



Enfin, Nintendo vise un public jeune et doit pour cela se concilier les magasins de jouets pour y distribuer ses consoles ainsi que ses jeux. Mais l'industrie du jouet est une industrie très genrée, les rayons des magasins se divisent strictement en deux catégories : des gammes de couleurs sombres pour les garçons, des variations autour du rose pour les filles. En Occident, Nintendo choisit le gris pour ses consoles 8-bits et 16-bits tandis que Sega, son principal concurrent, choisira le noir. On notera aussi le nom de la console portable de Nintendo, autre succès planétaire des années 1990, le *Gameboy*. S'il n'a jamais été neutre en termes de genre, l'arcade était déjà majoritairement masculine, le jeu vidéo se voit, suite à des raisons de marketing et de distribution, solidement masculinisé dans l'imaginaire collectif.

Rétrospectivement, affirmer la continuité au sein de l'industrie des consoles, entre Atari et Nintendo, peut sembler évident ; il en va tout autrement pour les acteurs de l'époque. En effet, là où certains analystes de la crise de 1983 y voient la fin du jeu vidéo, d'autres prédisent plutôt la fin des consoles au profit de la micro-informatique, qui se développe auprès du grand public à la même époque.

---

[10]. *Le marché mondial du jeu vidéo restera majoritairement focalisé sur l'Amérique du Nord, le Japon et l'Europe jusqu'au début des années 2000. Le développement économique des autres parties du monde, en particulier la Chine devenue aujourd'hui le premier marché du secteur, ainsi que la numérisation toujours plus grande de toutes les sociétés changera progressivement cette situation.*

Grâce à la miniaturisation et à la baisse des coûts, plusieurs machines arrivent sur les marchés occidentaux et japonais au début des années 1980 : Commodore 64, Amstrad CPC, Spectrum, MSX, puis Commodore Amiga et Atari ST, ... Une profusion de machines différentes et incompatibles entre elles, à laquelle le PC mettra progressivement fin durant les années 1990 en s'imposant comme l'ordinateur personnel de référence.

Le « triangle des nécessités » de la micro-informatique de l'époque est particulièrement éclairant sur les conditions et les formes de son développement. Si les prix sont en baisse constante à partir du début des années 1970, le coût d'accès demeure élevé, ce qui réserve ce produit à une certaine catégorie sociale d'acheteurs. Très rapidement, les départements marketing des différentes sociétés formulent l'idée d'un « ordinateur familial » pour les classes moyennes et supérieures, utile pour tous, des enfants à la mère mais sous l'autorité du père. Père qui lui accorde d'ailleurs souvent une place de choix dans son espace personnel : le bureau à domicile. Les fonds pour l'achat d'un micro-ordinateur sont donc puisés dans les économies familiales, mais le client-cible, celui qui décide de l'acte d'achat, est identifié comme le père. Les jeux développés le sont donc en fonction de lui, proposant des mécanismes plus adultes et des thématiques nécessitant un bagage culturel plus conséquent. Ce que la technologie spécifique aux micro-ordinateurs permet, grâce à une plus grande puissance de calcul que celle des consoles et surtout grâce à la sauvegarde de ses parties, porte ouverte à des jeux plus longs. Ces deux points déterminent en grande partie le profil des producteurs, particulièrement en Occident : souvent de petites compagnies, spécialisées dans des genres propres à la micro-informatique (simulation, gestion, stratégie, jeu à énigmes, aventure textuelle, ...) et qui accordent une grande attention aux possibilités et défis techniques offerts par ces supports.

Le jeu vidéo commercial se développe donc aussi sur micro-ordinateurs mais les caractéristiques que nous venons de décrire vont lui donner un visage différent de celui des salles d'arcade et des consoles. Ces dernières sont plutôt spécialisées dans l'action, l'aventure et le sport tandis que le jeu informatique va offrir un autre panel de genres. D'autant plus large que les réseaux de diffusion sont plus ouverts que celui des seuls magasins dédiés. Les créateurs et joueurs sur informatique développant des communautés (clubs, réseaux de diffusion BBS[11], salons, demoscene[12], shareware[13], ...) qui encouragent la créativité puisque les jeux n'y existent pas uniquement en fonction de leur potentiel succès commercial.

Mais il faudra attendre le début des années 1990 pour que cette créativité, toujours aussi forte mais dorénavant plus accessible, rencontre un plus large public et donne naissance à des classiques qui vont bouleverser l'industrie : *Wing Commander* (Origin Systems, depuis 1990), *Civilization* (Microprose, depuis 1991), *Ultima Underworld* (Origin Systems, 1991), *Dune II* (Westwood, 1992), *Doom* (id Software, depuis 1993), *Myst* (Cyan Worlds, depuis 1993), ... Ces titres inscrivent définitivement le PC comme une plateforme de jeu, formalisent de nouveaux genres et ouvrent le média à de nouveaux publics, notamment le public féminin[14].

---

[11]. *Utilisant dès les années 1970 les lignes téléphoniques pour échanger des messages et des fichiers, les BBS anticipent l'Internet grand-public qui se répandra dans la seconde moitié des années 1990.*

[12]. *Terme général désignant la culture spécifique à l'informatique professionnel où des créateurs diffusent des démos techniques repoussant les limites théoriques des machines les faisant tourner. Très représentative de la culture créative qui a bercé la création vidéoludique sur ordinateurs.*

[13]. *Autre spécificité de la distribution sur ordinateurs, les sharewares sont des programmes diffusés le plus souvent via des associations ou des magazines qui proposent une partie de leur contenu, le reste étant déblocable via un paiement bancaire.*

[14]. *The Sims (Maxis, depuis 2000) est longtemps resté le jeu vidéo le plus vendu de tous les temps alors que, précisément, son accessibilité et son game design « féminin » rendaient les producteurs dubitatifs sur sa capacité à rencontrer un public.*

Cette décennie impose donc le jeu vidéo sur consoles et ordinateurs en changeant radicalement le visage du média, à la fois avec un nouveau modèle économique fondé sur l'achat du support du programme, par la pratique dans un espace domestique, par de nouveaux genres rendus possibles par les spécificités techniques des machines personnelles et par de nouvelles interactions portées par ces mêmes spécificités.

1994-2006 : UNE INDUSTRIE CULTURELLE

La décennie qui suit la confirmation du jeu domestique comme nouvel espace de référence va connaître trois changements considérables[15] d'un point de vue technologique, industriel et créatif.

Industrie numérique dès ses origines, portée par un imaginaire technophile et une course à la puissance de calcul, le jeu vidéo a toujours regardé les changements technologiques comme positifs en eux-mêmes. D'où sa facilité à les adopter rapidement. Si Internet touchera le grand-public dans la seconde partie des années 1990, des jeux vidéo l'utilisent dès les années 1980. Et plusieurs succès vidéoludiques, dont *Doom*, vont beaucoup participer à son adoption puis à son expansion. Et c'est rapidement Internet qui changera le jeu vidéo, comme nous le verrons ci-dessous.

Autre changement technologique important, la diffusion du CD puis du DVD. Avec leur formidable capacité de stockage, ces supports vont permettre l'éclosion d'autres jeux, plus complexes et plus riches en contenu, ainsi que l'arrivée de nouveaux acteurs.

Parmi ces nouveaux jeux, un genre en particulier va illustrer les aveuglements technophiles[16] de l'industrie : le FMV[17]. Depuis toujours, le jeu vidéo utilise la comparaison avec le cinéma, à la fois comme stratégie de légitimation avec une industrie culturelle acceptée et comme étalon de réussite économique du média. Avec la possibilité de proposer des films interactifs, il offre un récit nouveau, de dépassement et de progrès, pour se valoriser. Las, les jeux FMV offrent bien peu d'interaction et, pour des raisons de coût, proposent souvent un spectacle médiocre.

---

[15]. *Confirmant une fois de plus le dynamisme de l'industrie ainsi que sa culture, voire son culte, de la nouveauté. Deux phénomènes illustrent particulièrement cela : l'importance des jeux récents dans le chiffre d'affaire global ainsi que les cycles propres, calqués sur ceux des nouvelles consoles arrivant tous les cinq ans.*

[16]. *Que l'on pense encore récemment aux casques de Réalité Virtuelle.*

[17]. *Pour Full Motion Video, c'est-à-dire des films interactifs.*

Mais le changement le plus important apporté par le CD n'est pas technologique, même s'il y est lié, il est industriel. En effet, parmi les nombreux acteurs qui se lancent sur le marché des consoles CD (Philips, Panasonic, ...), un acteur de poids se distingue : Sony, co-inventeur du support. Et surtout, multinationale gigantesque aux revenus diversifiés et aux moyens sans commune mesure avec Sega, Nintendo ou Atari, les acteurs traditionnels du marché des consoles. Une différence qui va très vite se marquer avec une campagne marketing autour de la PlayStation (à partir de 1994) différente, s'adressant au public des jeunes adultes[18] qui traditionnellement délaissaient le loisir vidéoludique lors de l'entrée aux études ou dans la vie professionnelle. Le succès gigantesque de cette console sera fatal à Atari puis à Sega, obligera Nintendo à se repositionner et incitera finalement Microsoft à entrer dans ce secteur avec la Xbox (2001). Microsoft, un autre géant économique en quête de diversification et d'une place dans le salon pour y distribuer ses produits via une console qui se résume à un ordinateur plus simple d'accès mais aussi connecté à Internet. D'ailleurs, les consoles deviennent rapidement des plateformes multimédias comme l'illustre le succès encore plus important de la PlayStation 2 (2000), poussé notamment par le lecteur DVD intégré.



Call of Duty (Activision, depuis 2003)

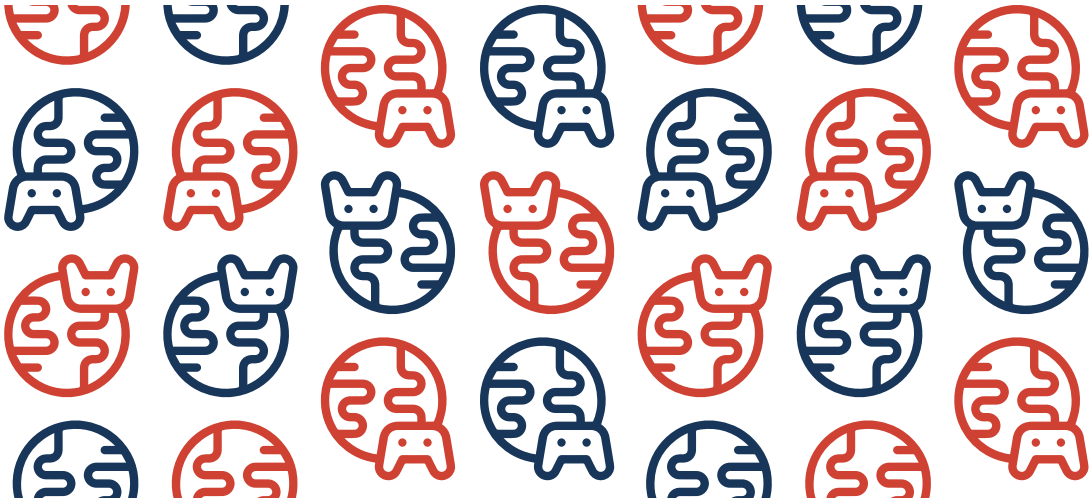
Les enjeux économiques et industriels changent donc au tournant des années 2000, ce que la série *Call of Duty* (Activision, depuis 2003) va illustrer. Call of Duty se classe dans la catégorie des FPS[19], un genre majeur du média. L'originalité de la série, qui propose de revivre les grandes batailles de la Seconde Guerre Mondiale mais aussi de conflits plus récents, tient à une vision très spectaculaire de la chose militaire.

---

[18]. *On notera que le marketing comme l'esthétique des jeux vidéo devient beaucoup plus agressif au tournant des années 1990, relançant les polémiques sur l'incitation à la violence auprès des joueurs. Nous ne disposons pas de la place nécessaire à développer les volets de cette question (panique morale, cynisme publicitaire, biais de genre d'un média qui cède à une virilité militarisée, association du jeu à l'enfance, ...) mais notons toutefois que plusieurs aspects de cette polémique, éteinte après de très nombreuses études, se retrouvent aujourd'hui dans la question de l'addiction aux jeux vidéo. À l'époque, sous la menace d'une régulation par les autorités politiques, les principaux acteurs du secteur mettront rapidement en place des institutions privées (ESRB, PEGI, ...) chargées de juger le contenu des jeux et d'en informer les consommateurs. Une manière de renvoyer à ces derniers la responsabilité de l'achat de ces jeux ...*

[19]. *Pour First Person Shooter, soit des jeux de tir en vue subjective, un genre particulièrement immersif.*

Vision qui n'est pas sans proposer une lecture du réel proche des idées néoconservatrices. Son impact, considérable, tient surtout à un succès gigantesque, 300 millions d'exemplaires vendus depuis le premier épisode, qui ne doit rien au hasard. Activision produit en effet un épisode par an, diffusé à la fin de l'année civile, précédé d'une campagne marketing digne des blockbusters hollywoodiens, réalisé par plusieurs studios, conçu pour les *hardcore gamers*[20] et accompagné de nombreux suppléments payants. Enfin, contrairement à l'ancienne habitude d'utiliser des licences d'autres industries culturelles, l'éditeur possède tous les droits sur la série, de manière à conserver la main sur toutes les formes de valeur produites. L'industrialisation du processus productif prend des proportions jamais vues et devient un modèle qui s'impose auprès des plus grands éditeurs : le Triple-A[21]. Soit l'équivalent du blockbuster hollywoodien.



Dernier bouleversement industriel majeur de la décennie, l'arrivée de Steam sur PC. Développé par le studio Valve et lancé en 2002, ce programme vise initialement à mettre à jour les jeux du studio américain mais va rapidement se transformer en magasin en ligne au succès tel qu'il installera depuis un monopole de fait sur la vente des jeux PC. Monopole qui fera disparaître la vente physique des jeux sur ce support et encouragera les autres acteurs du secteur à accélérer la dématérialisation du média.

Ce cadre technologique et industriel va accompagner un dernier bouleversement, créatif cette fois-ci. Comme nous l'avons vu, le succès du jeu vidéo domestique a donné naissance à de nombreux genres. Dix années plus tard, cette créativité va se formaliser en une série de classiques, des jeux-références qui, sans jamais être les premiers de leur genre, portent à maturité les idées apparues sur micro-ordinateurs et consoles.

---

[20]. *Une catégorisation marketing qui vise un public jeune (15 à 30 ans), globalement masculin, attiré par des jeux d'action, prêt à acheter le jeu à prix plein dès sa sortie et à dépenser un coût équivalent ensuite dans des suppléments, qui va lui consacrer un grand nombre d'heures de pratique et surtout intéressé par l'aspect compétitif. Soit une catégorisation qui correspond aux préjugés du grand-public sur le média mais qui recouvre une frange numériquement minoritaire des joueurs ainsi qu'une pratique très spécifique.*

[21]. *Le terme est issu du monde de la finance, référence significative de la prise de contrôle de ce secteur sur des entreprises dorénavant cotées en bourse, où il désigne un produit particulièrement sûr.*

Tomb Raider (Core Design, depuis 1996) impose la 3D pour le jeu d'aventure et crée surtout une nouvelle icône du jeu vidéo avec Lara Croft ; *Ultima Online* (Origin Systems, depuis 1997) puis *Everquest* (Verant Interactive & 989 Studios, depuis 1999) et *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment, depuis 2004) transforment le MMO[22] en triomphe économique ; *Starcraft* (Blizzard Entertainment, depuis 1998) signe le sommet commercial du jeu de stratégie et devient un phénomène de société en Corée du Sud où il s'organise en sport, annonciateur du succès mondial actuel de l'esport ; *Resident Evil* (Capcom, depuis 1996) et *Silent Hill* (Konami, depuis 1999) imposent le jeu d'horreur comme un genre majeur ; *Metal Gear Solid* (Konami, depuis 1998) ouvre de nouvelles perspectives en incitant à l'infiltration et à l'évitement du combat ainsi que par un discours complexe sur son média au sein d'un jeu grand-public ; *ICO* (SCE Japan Studio & Team Ico, 2001) et *REZ* (Sega, 2001) proposent des expériences esthétiques stupéfiantes et attirent l'attention de médias généralistes qui commencent à parler autrement de ces jeux artistiquement ambitieux ; *Half-Life* (Valve, 1998) bouleverse le media par la puissance de sa narration réalisée par les seuls codes du jeu vidéo puis démocratise les mods[23] avec *Counter-Strike* (Minh "Gooseman" Le & Jess Cliffe, 1999) dont le succès influencera lui aussi le développement de l'esport ; *Grand Theft Auto III* (DMA Design, 2001) va généraliser le genre du « jeu bac-à-sable » aussi appelé « monde ouvert » dans lequel le joueur déambule librement au sein du jeu pour y réaliser ce qu'il souhaite à son rythme ; ...

Ces trois changements, technologique, industriel et créatif, imposent définitivement le jeu vidéo comme une industrie culturelle, qui se conçoit comme telle, en concurrence avec la télévision et le cinéma. Les géants du jeu vidéo déploient des moyens financiers et technologiques considérables pour imposer leur support au sein du salon familial, bien conscients que les consoles peuvent dorénavant devenir des plateformes centrales pour la diffusion de toutes les autres industries culturelles.

2006-AUJOURD'HUI : ENJEUX D'UNE INDUSTRIE NUMÉRIQUE

En suivant le calendrier habituel de sortie des consoles, seize années représentent traditionnellement trois générations dans l'industrie vidéoludique. Soit une période particulièrement longue que nous n'allons pas détailler ici mais plutôt essayer d'en tracer les grandes lignes. Outre la confirmation des tendances décrites dans les paragraphes précédents, deux faits marquent l'industrie depuis 2006 : l'arrivée ou plutôt l'attention enfin portée à de nouveaux joueurs et joueuses, les *casual gamers*[25], et l'émergence de nouveaux enjeux médiatiques, politiques et culturels, soit autant de conflits qui secouent un secteur habitué à donner de lui-même une image uniforme.

---

[22]. Pour Massive Multiplayer Online, soit des jeux pratiqués par des milliers de joueurs en même temps, le plus souvent des jeux de rôle. Au plus fort de son succès en 2010, World of Warcraft comptait 12 millions de joueurs.

[23]. Habités par « l'esprit hacker », les créateurs des années 1990 ont pris l'habitude de rendre leurs jeux accessibles à la modification. Les modifications, raccourcis sous le terme mod, réalisées par des joueurs/créateurs amateurs sont ensuite diffusées librement.

[24]. À noter la légende tenace du « jeu vidéo comme première industrie culturelle, devant le cinéma ». Tout d'abord, l'industrie vidéoludique génère un chiffre d'affaire plus important que le cinéma depuis le début des années 1980. Ensuite, le cinéma n'est pas, et de loin, la première industrie culturelle, pas plus que le jeu vidéo, ce titre revenant à la télévision. Cette comparaison, issue d'études financées par les différents lobbys du secteur vidéoludique, vise surtout à donner une légitimité culturelle au média. Enfin, les comparaisons demeurent particulièrement difficiles à établir en raison de modes de calcul et de modèles économiques très différents. Sans compter que le détail des chiffres avancés reste compliqué à obtenir, les industries culturelles concernées le conservant jalousement secret.

[25]. Terme marketing assez flou qui recouvre des pratiques et des profils très divers rassemblés autour de jeux plus accessibles

Au milieu des années 2000, bousculé par les moyens de Sony et de Microsoft sur le marché des consoles, Nintendo est obligé de se repositionner pour ne pas subir le même sort que Sega, concurrent historique obligé de quitter le secteur en 2001. Avec sa console Wii (2006), la firme de Kyoto vise son public traditionnel, les familles, mais touche aussi des consommateurs nouveaux, les fameux « joueurs occasionnels », avec une technologie basée sur la détection de mouvement. Une manière de jouer plus évidente pour ceux qui ne possèdent pas de culture vidéoludique. Et l'énorme succès commercial, en particulier auprès des publics féminin et senior, traditionnellement négligés par l'industrie, confirme le pari gagnant de Nintendo.

C'est ensuite au tour d'Apple (2007) puis de Google (progressivement entre 2008 et 2012) de se lancer dans la distribution de jeux via leur plateforme de vente en ligne dédiées aux smartphones. Le succès démesuré de l'iPhone transforme en effet ce nouveau support numérique en eldorado pour les producteurs de jeux vidéo, le principal type de programme qui y est téléchargé.



S'il est au départ accueilli avec l'espoir de faire sortir l'industrie vidéoludique de certains de ses carcans et d'amener de nouveaux usagers vers cette culture, le *casual gaming* va rapidement révéler ses particularités. Ses joueurs recherchent en effet des expériences légères et courtes, ce que montre l'échec commercial des jeux traditionnels sur ces plateformes. Ensuite, le cadre technologique de ces supports, *motion gaming* et *touch gaming*, limite grandement le type de jeux qu'il est possible d'y développer. Enfin, les joueurs occasionnels vont très vite se montrer capables d'acheter des smartphones à des prix conséquents mais peu désireux de payer pour leurs jeux vidéo.

La combinaison de ces différents paramètres va imposer à la fin des années 2000 le modèle économique du F2P[27] sur les smartphones et les réseaux sociaux, un modèle qui changera radicalement la conception des jeux qui l'adoptent, de plus en plus nombreux suite à son succès. Les emblématiques *Candy Crush Saga* (King, 2012) et *FarmVille* (Zynga, 2009) illustrent bien les enjeux de game design derrière le F2P. Il s'agit de proposer aux joueurs une expérience évidente, avec un challenge léger et des récompenses régulières afin de les encourager à continuer à jouer. Ensuite, les délais d'attente, l'expérience sociale fournie par la connexion Internet de ces titres et la frustration occasionnelle doivent encourager les joueurs à effectuer des micro-achats dans le jeu pour continuer à y avancer. Outre ces micro-achats, la rentabilité de ces titres est aussi fondée sur la publicité et surtout la création de données par les joueurs. Soit les bases de l'économie de l'attention et de l'économie des datas, bases sur lesquelles sont fondées aujourd'hui les entreprises numériques les plus puissantes.

---

[26]. *Pour désigner l'interface tactile, simple mais aussi limitée pour du jeu vidéo sur supports mobiles.*
[27]. *Pour Free To Play, des jeux gratuits à télécharger et à première vue à jouer.*



Minecraft (Mojang et Microsoft, depuis 2009)

Autre fait marquant, l'émergence de nouveaux enjeux médiatiques, politiques et culturels. Grâce à la diffusion grand-public d'Internet et l'apparition de plateformes de vente en ligne sur PC et consoles, d'autres types de jeux, plus originaux dans leurs mécanismes et leurs thématiques, vont rencontrer un large public. La publication de Braid (Number One, 2008), World of Goo (2D Boy, 2008) et d'autres jeux en 2008 sans le soutien d'un éditeur va créer pendant quelques années un *« moment Easy Rider »*[28] où des œuvres artistiquement ambitieuses vont trouver le succès public et commercial. Avant que la surproduction ne remette en cause vers 2015 le modèle du jeu indépendant. Mais durant cette période, nombre de classiques vont être créés proposant de nouveaux gameplays et esthétiques à l'image de Journey (thatgamecompany, 2012) ou Minecraft (Mojang et Microsoft, depuis 2009). Là où le premier est un voyage esthétique fondé sur les sensations et la découverte non-violente d'un univers, le second encourage la créativité des joueurs dans une sorte de jeu Lego infini et numérique.

Cette période d'intense liberté et d'innovation va aussi mettre sur le devant de la scène des questions politiques, d'inégalités de genre, de racisme, de représentation de l'impérialisme, de sexualités, ... jusqu'ici tues ou peu questionnées par les jeux vidéo. La créatrice Anna Anthropy va aborder des questions transgenres à travers des jeux autobiographiques, le collectif Molleindustria va créer des jeux marxistes déconstruisant l'idéologie néolibérale, *The Stanley Parable* (Galactic Cafe, 2013) brise le quatrième mur à la manière d'un À bout de souffle vidéoludique qui se doublerait d'une critique acide du néomanagement, le jeu *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013) confronte le joueur dans le rôle d'un douanier à la banalité du mal d'Hannah Arendt réactualisée sur la question des réfugiés, ...

Cette créativité s'accompagne d'une production intellectuelle revendicatrice sur les sites et les blogs dédiés, dans la presse et les festivals spécialisés, ... encore renforcée par les *games studies*[29].

---

[28]. Selon les mots du journalistes Joshuah Bearman dans le New York Times Magazine du 13 novembre 2009.

[29]. Apparues dès la fin des années 1990 dans le monde universitaire anglo-saxon, les game studies rassemblent des chercheurs travaillant sur différentes approches du jeu vidéo en sciences humaines.

Mais cette approche nouvelle du média ne convient pas à tous et des tensions de plus en plus fortes apparaissent autour de ces questions. Jusqu'à l'explosion du #GAMERGATE en août 2014. Initié comme la dénonciation d'une collusion entre créateurs et surtout créatrices de jeux indépendants avec des journalistes désignés comme des SJW[30] corrompus, le #GAMERGATE va rapidement se structurer sur les réseaux sociaux et certains forums en mouvement de fond. Ce mouvement revendique un retour à des jeux vidéo « apolitiques », c'est-à-dire aux blockbusters souvent virilistes et militaristes qui dominent alors le marché, et critique une intelligentsia qui tenterait d'imposer ses jeux sous couvert d'un discours progressiste détaché du réel. Derrière ce discours assez commun dans le champs politique actuel s'expriment un violent antiféminisme et un conservatisme radical qui finiront par rejoindre *l'alt-right* américaine[31].

Ces conflits proprement politiques, ce questionnement sur les représentations portées par les jeux vidéo et les producteurs de ces jeux, mais aussi l'esport, le *retrogaming*[32], le *casual gaming*, les nombreuses pratiques de réappropriation (*speedrunning*[33], jeu éducatif, *cosplay*[34], ...), la présence et l'influence de plus en plus marquées du média au sein d'autres médias, l'existence de différents vocabulaires propres et parfois très spécifiques, ... tout cela indique bien que le jeu vidéo est une culture. Et que comme tel, il n'échappe pas à la guerre culturelle qui secoue notre époque.

CONCLUSION PROVISOIRE

Pour conclure ce déjà très long article, et alors qu'il y aurait encore beaucoup à dire sur le média notamment sur ses volets artistiques et politiques, nous nous permettrons de poser quelques questions soulevées par les jeux vidéo. Ces questions nous semblent aujourd'hui particulièrement importantes par la place cruciale du média vidéoludique, reflet de la société du divertissement ainsi que de la numérisation galopante de notre réel.

Les premières questions concernent les modèles économiques au cœur des jeux vidéo. Comme nous l'avons vu, ceux-ci déterminent presque toujours le design, les mécanismes et les représentations présentes dans les jeux.

---

[30]. *Pour Social Justice Warriors, soit des militants en ligne de causes progressistes.*
[31]. *Plusieurs études ont depuis montré l'utilisation par les réseaux d'extrême-droite de cette colère, en particulier par Steve Bannon, président exécutif de Breitbart News puis conseiller de Donald Trump.*
[32]. *Soit le fait de jouer à d'anciens jeux, qui ne sont souvent plus distribués ou sur des supports obsolètes. Porté dès la fin des années 1990 par des passionnés, le phénomène, étonnant dans une industrie obsédée par la nouveauté, a pris une telle ampleur qu'il recouvre aujourd'hui un marché propre et incite les plus gros studios à rééditer leurs anciens titres.*
[33]. *Soit la pratique par des joueurs d'achever leurs jeux le plus rapidement possible sans que cela n'ait été prévu ni anticipé par les créateurs.*
[34]. *Contraction de costume et play, cette pratique désigne la création de costumes inspirés de cultures pop par les joueurs.*

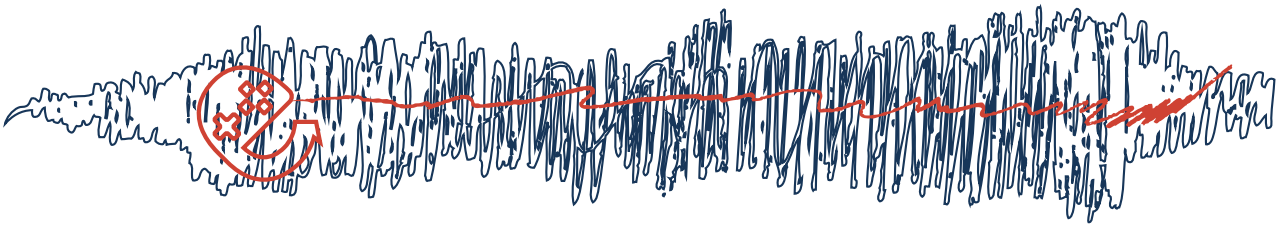
Parfois de manière interpellante[35]. Existe-t-il d'autres perspectives que commerciales pour le média ? Et si oui, comment éviter les difficultés posées par les autres modèles de soutien à la création (entre-soi, spéculation marchande entretenue par les métropoles et les États en concurrence de prestige, confiscation par les classes sociales supérieures, ...) ? Dans un cadre commercial, comment comprendre voire cadrer les pratiques liées à l'économie de l'attention ? C'est-à-dire, notamment, comment permettre aux joueuses et joueurs de tous âges un consentement éclairé pour leurs dépenses ou leur vie privée ? Sur ce point, le renvoi des consommateurs à leur responsabilité personnelle, modèle actuel des différentes formes de signalétique, est-il suffisant et satisfaisant ? Ces questions en appellent à la protection des consommateurs et plus largement à la problématique de l'éducation aux médias.

Sortir d'un cadre uniquement commercial et faire entrer les jeux vidéo dans les différentes économies culturelles pose alors la question de la légitimation culturelle. Plusieurs espaces culturels exposent déjà des jeux vidéo et posent de multiples questions : Le jeu exposé est-il encore du jeu ? Sur quelles bases les jeux exposés sont-ils choisis ? De culture initialement populaire, le jeu vidéo exposé ne change-t-il pas de statut et donc de contrôle par d'autres classes sociales ? Comment faire place à tous les jeux dans ces espaces ? Sur quels critères subsidier ces jeux culturels ? On le constatera, ces questions rejoignent largement des questions posées au cinéma, à la bande dessinée et même à la littérature de genre.

Questionnement plus spécifique aux médias numériques, la culture du changement de l'industrie vidéoludique et le culte technophile de la nouveauté sont-ils conciliables avec l'effondrement écologique ? Dernier avatar, le jeu en streaming[36], notamment poussé par Google, ne va-t-il pas faire exploser la consommation de bande passante, à l'impact écologique sans cesse croissant ? Sans même évoquer les nombreuses questions soulevées par cette technologie à propos de la vie privée...

Enfin, plus globalement, se posent les questions du sens de l'expérience vidéoludique, de sa spécificité médiatique et de l'impact de ses représentations.

Ces questions, outre les perspectives qu'elles ouvrent, affirment encore une fois l'existence des jeux vidéo comme un média, pratiques variées et une vaste réalité culturelle. Au-delà de nombreux discours médiatiques globalement réducteurs, il existe de larges champs à découvrir.



[35]. La Belgique a par exemple été le premier pays au monde à interdire les loot boxes, ces caisses de récompense au contenu aléatoire. Autre nouveau modèle économique qui pose question, le game-as-a-service, une sorte de jeu sans fin où la monétisation provient d'achats intégrés au jeu.

[36]. La possibilité de jouer à des jeux vidéo grâce à leur affichage sur tout support numérique tandis que les calculs sont réalisés par des ordinateurs à distance et leurs résultats affichés sur le support via Internet. Sur le modèle technologique et commercial de Spotify ou Netflix.

UNE PREMIÈRE APPROCHE POUR JOUEURS QUI S'IGNORENT

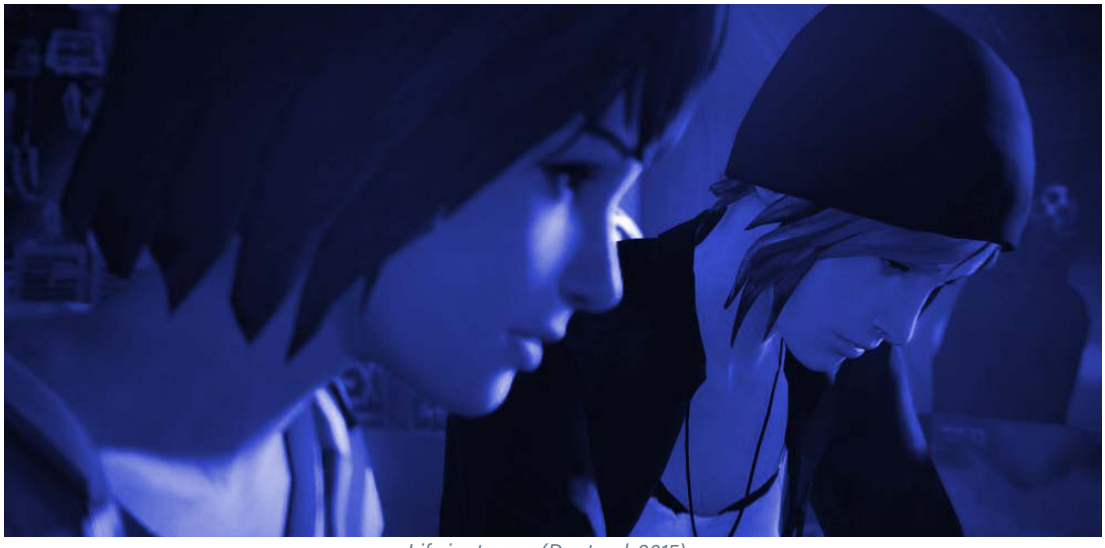
Texte initialement publié dans *Agir Par la Culture* n°43, automne 2015

Votre curiosité pour le média jeu vidéo est titillée mais vous vous pensez ignorant ou incompétent ? Vous vous dites que finalement, cela vaudrait peut-être la peine de tenter une partie avec vos amis, vos enfants, votre conjoint.e ? D'essayer une expérience nouvelle sur votre smartphone le temps d'un déplacement en transport en commun ? De vous assoir un moment devant votre ordinateur pour vous immerger dans un univers féérique ou sombre ?

Alors, parcourez cette invitation à la découverte sous forme d'un petit guide. Chaque entrée vous interroge sur vos goûts et à partir de ceux-ci vous propose plusieurs pistes. Deux critères ont orienté la rédaction de ce parcours ludique : la qualité des jeux proposés ainsi que leur accessibilité au plus grand nombre et aux néophytes. Lancez-vous avec nous et, peut-être, prenez goût à cette nouvelle culture qui offre de nombreux jeux à découvrir et des expériences pour tous les publics. Ce ne sont que quelques destinations, nous espérons qu'elles vous donneront envie de faire le tour du monde !

VOUS AIMEZ LE CINÉMA ?

LIMBO (Playdead, 2010). Un jeu envoûtant, à la musique minimaliste composée des réactions du monde aux actions du joueur, aux graphismes intenses et à la direction artistique hommage au cinéma expressionniste des années 1920 (oui, oui, vous avez bien lu !). Rien ne vous sera expliqué, à vous de parcourir ces limbes sinistres en y résolvant de petites énigmes dans ce jeu de plateforme devenu une référence. Sa suite officieuse, *INSIDE* (Playdead, 2016), vous fascinera tout autant.



Life is strange (Dontnod, 2015)

Longtemps, les jeux à licence ont porté haut le drapeau de l'infamie et de la médiocrité. Et puis, tout a changé. Après avoir rôdé sa formule du jeu d'aventure pour tous pendant des années, ses membres sont de vieux briscards du genre, le studio Telltale Games a produit le jeu épisodique *Walking Dead* en 2012. Coup de maître qui, de manière accessible à tous les joueurs, raconte une histoire fondée sur le lien avec les personnages, les choix tragiques et les émotions qu'ils provoquent. Le français *Life is strange* (Dontnod, 2015) transpose avec brio cette formule dans l'univers des films américains indépendants sur le lycée et la fin de l'adolescence.

La série des mythiques *Gran Theft Auto* (depuis 1997), la référence de l'open world ou « jeu bac à sable » où le joueur est libre de pratiquer le jeu comme il l'entend, issu de Rockstar Games, ce studio britannique spécialisé dans l'irrévérence et la critique sociale cachées sous un mauvais goût assumé. Leur chef-d'œuvre, *Red Dead Redemption* (2010), revisite la « conquête de l'Ouest » en accumulant les histoires à vous désespérer de l'humanité racontées avec un humour anarchiste. Un titre typique du style Rockstar, producteur de triple-A, des jeux pour le grand public au budget pharaonique entre 70 et 150 millions $ hors promotion, au ton et à l'univers violemment subversifs. Agressif, mal élevé mais subtil et frappant souvent juste dans son analyse du rêve américain, Rockstar est une référence incontournable.

VOUS AIMEZ RÉFLÉCHIR ET RÉSOUDRE DES ÉNIGMES ?

Loin des clichés sur sa violence, le jeu vidéo permet aussi de gentiment se triturer les méninges, souvent en découvrant des univers originaux. La série *Myst* (Cyan Worlds, depuis 1993) avait d'ailleurs été l'une des premières à proposer cette alliance entre réflexion et voyage, un mélange dont le succès avait été porté par une majorité de joueuses. Plus près de nous, *Braid* (Jonathan Blow, 2008), le premier jeu « indé » à percer commercialement et à être reconnu par l'ensemble de la presse spécialisée, propose, sous la forme d'un jeu de plateforme hommage aux grands classiques, un voyage à travers différents tableaux-énigmes. Avec ses graphismes inspirés par l'impressionnisme, son mécanisme de jeu fondé sur l'utilisation du temps et ses questions philosophiques, *Braid* vous touchera et vous questionnera. Du même auteur, nous vous conseillons aussi *The Witness* (Thekla Inc., 2016). Autres jeux mélangeant action et réflexion, les deux *Portal* (Valve, 2007 et 2011) vous plongent dans une dystopie déshumanisée où s'échapper de salles d'expérimentation vous demandera de jouer avec un système de téléportation profondément intelligent. Et cette intelligence, Sokobond (Hazelden, Lee et Roth, 2014) la titillera aussi en jouant avec les principes de la chimie pour résoudre ses nombreux puzzles. Enfin, mélangeant linguistique et philosophie du langage, *Baba is you* (Arvi Teikari, 2019) vous confrontera à une série d'énigmes dont la résolution passera par un détournement des mots.

VOUS AIMEZ PASSER DES MOMENTS CONVIVIAUX EN FAMILLE OU ENTRE AMIS ?

On reproche souvent aux jeux vidéo d'enfermer les joueurs dans l'univers infra-écran, de les couper du reste du monde. C'est mal connaître les party games, ces titres conçus comme des jeux de société sur-vitaminés où le spectacle se déploie autant devant l'écran que dessus. Prenez vos manettes pour une ambiance aussi compétitive que coopérative.

Mario Kart (Nintendo, depuis 1992) et *Mario Party* (Nintendo, depuis 1998), les deux séries référentielles du genre, offrent des moments de joyeux délire autour de courses moteur ou de mini-jeux pour tous les publics. Encore plus fous, *SpeedRunners* (DoubleDutch Games, 2013), *Rocket League* (Psyonix, 2015), *Stick Fight* (Landfall, 2017) et *Tower Fall Ascension* (Matt Makes Games, 2013) transformeront votre salon en stade olympique avec leurs parties courtes et très intenses au gameplay et à la prise en main évidents. Un léger cocorico avec le belge *Domiverse* (Haunted Tie, 2017), une petite perle gorgée d'humour au gameplay imparable. À noter aussi les deux épisodes d'*Overcooked* (Ghost Town Games, depuis 2016) mélange cuisine et coopération pour deux à quatre joueurs dans une formule géniale qui fait mouche.



VOUS AIMEZ PASSER DES MOMENTS CONVIVIAUX EN FAMILLE OU ENTRE AMIS ?

On reproche souvent aux jeux vidéo d'enfermer les joueurs dans l'univers infra-écran, de les couper du reste du monde. C'est mal connaître les party games, ces titres conçus comme des jeux de société sur-vitaminés où le spectacle se déploie autant devant l'écran que dessus. Prenez vos manettes pour une ambiance aussi compétitive que coopérative. *Mario Kart* (Nintendo, depuis 1992) et *Mario Party* (Nintendo, depuis 1998), les deux séries référentielles du genre, offrent des moments de joyeux délire autour de courses moteur ou de mini-jeux pour tous les publics. Encore plus fous, *SpeedRunners* (DoubleDutch Games, 2013), *Rocket League* (Psyonix, 2015), *Stick Fight* (Landfall, 2017) et *Tower Fall Ascension* (Matt Makes Games, 2013) transformeront votre salon en stade olympique avec leurs parties courtes et très intenses au gameplay et à la prise en main évidents. Un léger cocorico avec le belge *Domiverse* (Haunted Tie, 2017), une petite perle gorgée d'humour au gameplay imparable. À noter aussi les deux épisodes d'*Overcooked* (Ghost Town Games, depuis 2016) mélange cuisine et coopération pour deux à quatre joueurs dans une formule géniale qui fait mouche.

VOUS APPRÉCIEZ LA POLÉMIQUE ET LA POLITIQUE ?

Inoffensifs et soutiens de la pensée dominante les jeux vidéo ? Aussi mais pas seulement. Avec les nouvelles formes de diffusion, sites accueillant les jeux gratuits et plateformes de téléchargement, des auteurs aux idées politiques affirmées se sont emparés du média pour des résultats détonants.

Jetez un œil sur le site du collectif italien Molleindustria pour découvrir des jeux courts à propos des scandales pédophiles au sein de l'Eglise, du droit à porter des armes, des liens entre néocolonialisme et fabrication des smartphones, du « modèle social » des fast-foods McDonald's, … le tout dans une ambiance cartoon qui contraste avec la violence des thématiques. En ne versant jamais dans le didactisme, ces jeux déploient une grande force d'impact, le joueur se confrontant aux idées des auteurs par les actions qu'il pose et la brutalité de leurs conséquences.



Papers, Please (Lucas Pope, 2013)

Autres références glaçantes, *PeaceMaker* (ImpactGames, 2007) et *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013), deux simulations qui impliquent le joueur émotionnellement en le plaçant aux commandes de situations tragiques. Le premier vous invite à résoudre le conflit israélo-palestinien sans violence, le second vous fait incarner le douanier d'un Etat totalitaire confronté à des choix dramatiques. Une nouvelle fois, l'intelligence et la qualité du propos sont parfaitement servis par les mécanismes de jeu, véritable lien entre les auteurs et les joueurs.

Enfin, *Orwell* (Osmotic, 2016) vous propose d'incarner un agent d'une agence de surveillance numérique dont les décisions auront des conséquences dramatiques tandis qu'*Enterre-Moi, Mon Amour* (The Pixel Hunt, 2019) vous placera dans la peau d'un Syrien dont l'épouse tente de trouver refuge en Europe et qui garde contact avec lui via une application de messagerie, en temps réel dans et hors du jeu !

VOUS ÊTES ATTIRÉ PAR LES EXPÉRIMENTATIONS ARTISTIQUES ?

Jason Rohrer et *Anna Anthropy*, les pape et papesse du jeu vidéo personnel. Audacieux, innovant, accessible ou underground, questionnant le joueur et ses représentations ainsi que ses habitudes, les créations de ces deux auteurs tentent toujours de créer un pont avec le joueur et de lui proposer une expérience honnête et profonde avec des moyens parfois désarmants de simplicité visuelle. Vous pouvez jouer à la plupart de leurs jeux gratuitement sur leur site respectif et si vous hésitez, tentez *Passage* (2007) de Jason Rohrer pour vivre une vie en quelques minutes, et *Mighty Jill Off* (2008) d'Anna Anthropy qui vous initiera à d'autres formes de sexualité à travers un gameplay punitif.



Sunset (Tale of Tales, 2014)

Le studio *Tale of Tales*, l'un des plus emblématiques représentant du jeu vidéo comme art dont le parcours vidéoludique étalé sur 13 années d'expérimentations, d'audaces et de polémiques vient de s'achever en juin 2015 après un nouvel échec commercial. Basé à Gand, invité à la Biennale de Venise, intervenant souvent dans les médias avec des discours tranchés, habitué des polémiques et des articles dans les plus grands médias, initiateur du projet Notgames au nom explicite, Tale of Tales est une source de passion, haine comme amour. Plusieurs de leurs jeux sont accessibles gratuitement sur Internet mais nous vous conseillons leur dernier titre Sunset (2014), le plus abouti, et surtout leur titre le plus personnel, *The Path* (2009), qui vous transportera dans un voyage visuel et sonore à travers une relecture du Petit Chaperon Rouge.

Enfin, pour les plus curieux, essayez *The Stanley Parable* (Galactic Cafe, 2013) dont nous ne dirons rien si ce n'est qu'il est instantanément devenu l'incarnation du jeu qui questionne le quatrième mur, le *A bout de souffle* (Jean-Luc Godard, 1960) vidéoludique.



VOUS ÊTES ATTIRÉ PAR LES VOYAGES ESTHÉTIQUES ?

Longtemps cantonné aux polémiques faciles et au mépris dédié à son statut de sous-culture puérile, le jeu vidéo a connu plusieurs secousses (*Another World* par Eric Chahi en 1991, *LSD Dream Emulator* par OutSide Directors Company en 1998, *Vib-Ribbon* par NanaOn-Sha en 1999, *Rez* par Sega en 2001, ...) avant le tremblement de terre *Ico* (Team Ico, 2001). Le joueur y incarne un adolescent perdu dans une cité abandonnée qu'il arpente avec une jeune femme sans qu'ils ne se comprennent. La qualité de l'interaction, la poésie de l'ambiance et du rapport au monde, la beauté des environnements ainsi que la force de frappe de Sony ont concouru à élever le jeu au statut d'œuvre reconnue par l'ensemble de la critique spécialisée comme généraliste. Une référence encore aujourd'hui. Vous pouvez aussi goûter au charme mélancolique de sa suite spirituelle, *Shadow of the Colossus* (Team Ico, 2005), ainsi qu'aux jeux du studio Thatgamecompany qui développent un même rapport à la découverte de mondes. *flOw* (2006), *Flower* (2009) qui vous plonge dans les rêves d'une fleur et son chef-d'œuvre *Journey* (2012) offrent des gameplays non-violents fondés sur l'exploration et l'émerveillement qui plairont aux plus curieux d'entre vous.

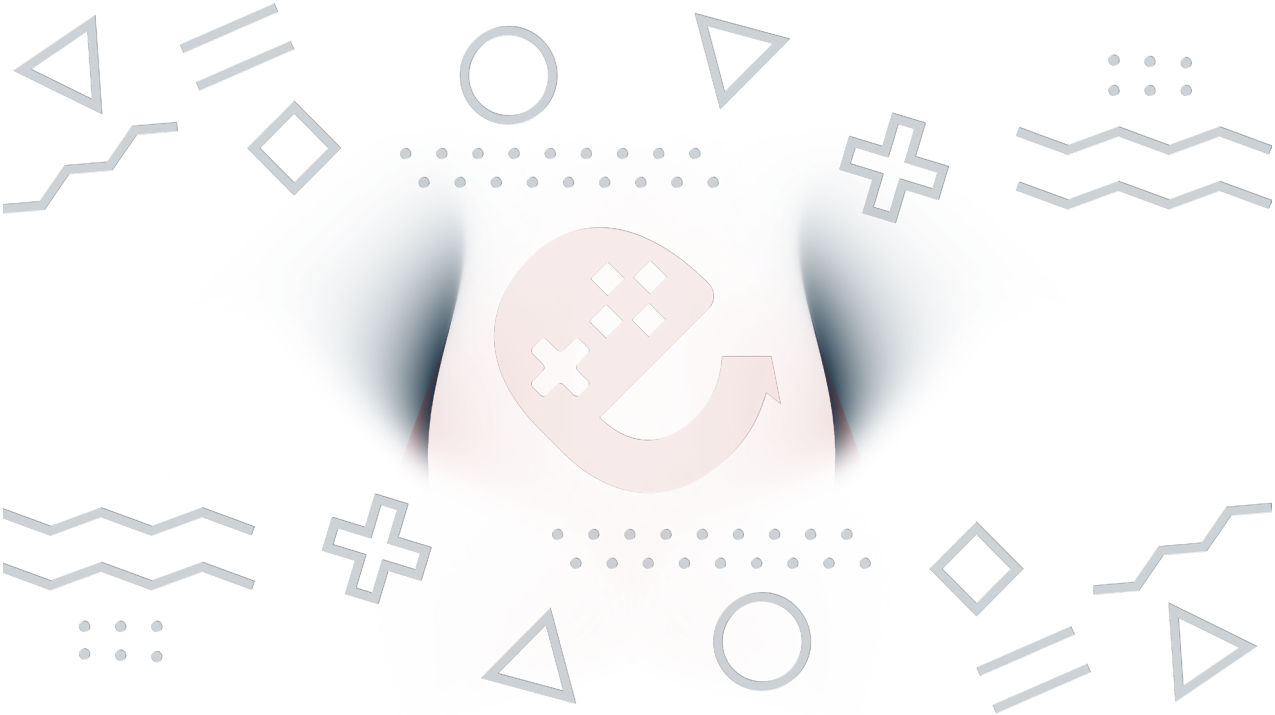


Journey (thatgamecompany, 2012)

Un dernier mot sur l'un des genres les plus polémiques du jeu vidéo, les walking games, où il s'agit d'arpenter des endroits souvent magnifiques à l'interaction réduite au minimum au service d'histoires très personnelles. Parmi d'autres, ***Dear Esther*** (TheChineseRoom, 2012), *Proteus* (Key & Kanaga, 2013), l'encensé *Gone Home* (The Fullbright Company, 2013) et *What Remains of Edith Finch* (Giant Sparrow, 2017) proposent de courts mais intéressants voyages virtuels.

VOUS CHERCHEZ DES EXPÉRIENCES LUDIQUES SIMPLES ET ACCESSIBLES SANS INVESTIR DANS UNE CONSOLE OU UN ORDINATEUR... HEU, VOUS DISPOSEZ D'UNE TABLETTE OU D'UN SMARTPHONE QUOI !

Au milieu des années 2000, les supports tactiles ont révolutionné les jeux vidéo en touchant un tout autre public, en créant un autre rapport au jeu qui se joue dorénavant partout tout le temps et en bouleversant les modèles économiques établis jusque-là. Aujourd'hui submergés sous la quantité d'une vaste production et la médiocrité de snack games et de free-2-play plus proches de l'arnaque que de l'amusement, les tablettes et smartphones accueillent aussi d'excellents titres. Petite sélection : *Soldats Inconnus* (Ubisoft, 2014) joli jeu d'aventure pour tous sur la Première Guerre Mondiale, *Monument Valley* (ustwo, 2014) superbe jeu de réflexion hommage au peintre Escher, Plants vs Zombies (PopCap Games, 2009) ou la stratégie pour tous, *Luxuria Superbia* (Tale of Tales, 2013) sublime métaphore sur la sensualité féminine qui distille le trouble pour qui la touche, *Canabalt* (Semi Secret Software, 2009) le père des « runners », et enfin tous les titres du studio tchèque Amanita Design aux graphismes sublimes et à l'ambiance éthérée imprégnés de leur cinéma d'animation national.



LE JEU VIDÉO EN CLASSE DE FRANÇAIS

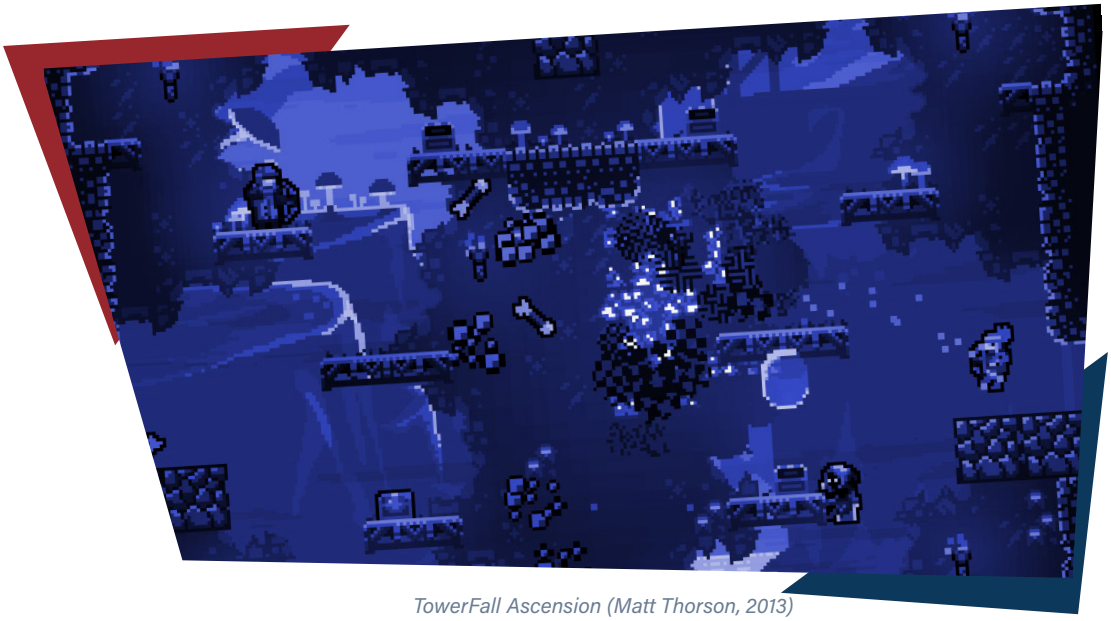
1. COMMENTER ORALEMENT UN MATCH ESPORTIF AVEC *TOWERFALL ASCENSION*

Fiche signalétique

Jeu vidéo proposé : *TowerFall Ascension* (Matt Thorson, 2013)
Plateforme : PC, Mac, PlayStation 4 ou Nintendo Switch
Équipement : écran, TBI ou vidéoprojecteur, 2 à 4 manettes
Nombre de participants : jusqu'à 24 élèves
Durée : 2h
Niveau suggéré : de la 1ère à la 3ème année secondaire

Pourquoi ce jeu ?

TowerFall Ascension est un jeu de combat en deux dimensions, dans lequel les joueurs doivent collecter des flèches dispersées dans une arène pour tenter de vaincre leurs adversaires. À la différence de certains jeux de combat difficiles à prendre à main, celui-ci est rapide à maîtriser, s'explique aisément et ne nécessite pas de compétences vidéoludiques particulières (comme une connaissance des combinaisons de touches, des spécificités de chaque personnage, etc.). Vos élèves pourront donc facilement le manipuler et le risque de frustration est minime. Et puis, il faut avouer qu'il est très fun à jouer !



TowerFall Ascension (Matt Thorson, 2013)

Objectifs pédagogiques :

En 1ère et en 2ème année :

Cadrant la compétence parler-écouter, la tâche consiste à décrire oralement une scène de combat en…

- utilisant la structure descriptive à l'oral ;
- utilisant des procédés propres à assurer la clarté du message ;
- veillant à la présentation phonique du message ;
- orientant sa parole en fonction de la situation de communication, et en utilisant des procédés linguistiques.

En 3ème année :

S'inscrire dans une œuvre culturelle-source (UAA5). Il s'agit, dans cette proposition, d'amplifier l'expérience de jeu par un commentaire oral qui traduit la dimension épique du combat.

Objectifs pédagogiques :

Prérequis

Comme vous allez le constater, l'expérience vidéoludique proposée ci-dessous offre un contexte de communication que vous allez pouvoir personnaliser selon vos souhaits. Le dispositif permet d'expérimenter à l'oral une série d'outils de la langue et donne donc sens à l'utilisation de ces derniers. Pour le bon déroulement de l'activité, nous vous conseillons donc d'avoir préalablement travaillé ces outils et de considérer la présente proposition comme une occasion de perfectionner leur maîtrise dans une tâche inédite.

Selon le niveau auquel vous enseignez, voici une proposition d'outils à mobiliser :

Niveau	Propositions d'outils
1ère année	• Les adverbes de manière • La comparaison
2ème année	• Les adverbes de manière • La comparaison et la métaphore • Le champ lexical du combat • L'épithète homérique
3ème année	• Les adverbes de manière • Le champ lexical du combat • Le registre épique • La comparaison et la métaphore • L'hyperbole



Déroulement de l'activité

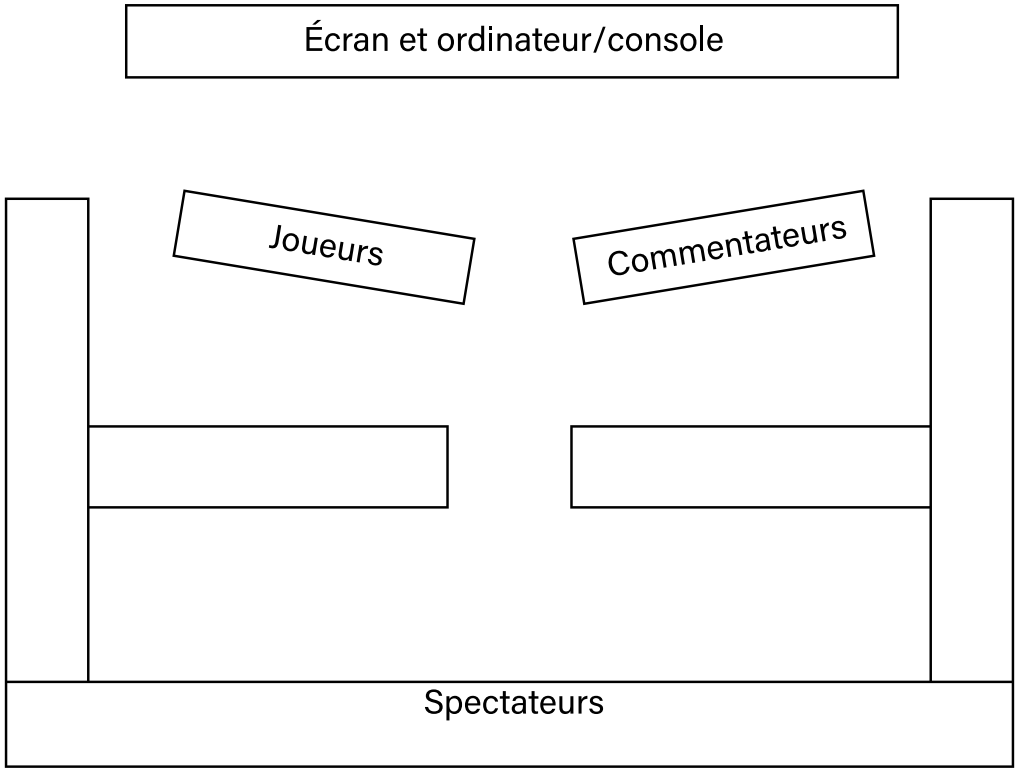
Préparez le local. Nous vous conseillons de relier votre ordinateur/console à un tableau blanc interactif, à un vidéoprojecteur ou à un téléviseur suffisamment grand pour que l'ensemble des élèves puissent voir l'écran.

Trois rôles seront à attribuer aux élèves (les rôles changeront à chaque tour de jeu) :

1. Élèves joueurs : de 2 à 3 joueurs selon la taille du groupe.
2. Élèves commentateurs : de 2 à 3 élèves selon la taille du groupe.
3. Élèves spectateurs : le reste du groupe.

Idéalement, les joueurs devraient être positionnés face à l'écran, tout comme les commentateurs. Les spectateurs peuvent être disposés en U autour d'eux.

Exemple de configuration :



Lancez le jeu en mode classique. Vous pouvez ajouter des vies supplémentaires aux joueurs si vous souhaitez que chaque tour dure plus longtemps. Trois à quatre vies par joueur nous semble être une bonne moyenne pour ne pas dépasser 5 minutes par tour.

Chaque tour se déroule ainsi : les joueurs s'affrontent à *TowerFall Ascension*. Vous pouvez tirer au sort les premiers qui combattront. Pendant le combat, et de manière simultanée, les commentateurs doivent commenter oralement le match qui se joue devant eux en exploitant les outils de la langue que vous avez travaillés avec eux (comparez l'activité à un match de catch à la télé, ça leur parlera). C'est une contrainte : insistez sur le fait que le but de l'activité est d'en utiliser le plus possible pour traduire la dimension épique du combat. En même temps, les spectateurs ont à leur disposition un tableau que vous aurez préparé (voir ci-dessous). Les spectateurs devront pratiquer une écoute active et noter les outils qu'ils entendent durant la prestation des commentateurs. Vous pouvez également vous livrer à l'exercice en complétant un tableau pour chaque duo qui commente. Tout se fait simultanément.

Lorsqu'une partie se termine, un tour s'achève. Les joueurs deviennent commentateurs, les commentateurs rejoignent le public et deux membres du public deviennent joueurs. Un duo de commentateurs peut emprunter le tableau d'un camarade (le cas échéant, prévoyez un stock de feuilles supplémentaires) ou recevoir le vôtre, pour obtenir un feedback sur sa prestation. Leur défi consiste à utiliser des référents à leur disposition (le cours, un dictionnaire, une tablette connectée à Internet, etc.) pour trouver des synonymes aux mots qu'ils ont employés de manière récurrente, des équivalents dans un registre soutenu, des hyperboles plus originales, des comparaisons mieux construites, etc. Les élèves plus fragiles pourront compter sur votre encadrement pour remédier à leurs difficultés. L'idée est qu'ils puissent, lors d'un prochain tour, expérimenter les nouveaux outils qu'ils auront construits à partir de leur expérience initiale. Nous vous conseillons de stopper l'activité quand tous les élèves dont la prestation peut être améliorée sont passés deux fois par le rôle de commentateurs.

Exemple de tableau à préparer à l'avance (prévoyez une colonne par outil enseigné et étalez-le sur une à deux faces A4 pour permettre aux élèves de structurer la prise de notes durant toute la séance) :

Champ lexical du combat	Adverbes de manière	Hyperboles	Comparaisons

Après l'activité, vous pouvez, en guise de synthèse, demander aux élèves de mutualiser leurs tableaux pour construire, en sous-groupes, une carte mentale qui reprend les outils et des exemples de mots/expressions à utiliser dans une telle performance orale. Cette carte pourrait, par exemple, être étoffée lors de la lecture de textes au fil de l'année.

Prolongements / variations :

Vous pouvez bien entendu utiliser un autre jeu de combat. L'activité pourrait également être transposée à un jeu de course, mais il vous faudra alors adapter les outils de la langue mobilisés. Veillez à choisir des jeux aux parties aussi courtes et qui proposent assez d'interactions dignes d'être commentées oralement.

Vous pouvez également prévoir des cartes sur lesquelles vous inscrirez les différents outils de la langue (hyperbole, comparaison, champ lexical du combat, adverbe de manière, etc.). Lorsqu'un commentateur prend place, vous pouvez lui demander de tirer une à deux cartes pour cibler les outils qu'il devra mobiliser. Vous pouvez également imposer des mots à employer obligatoirement. Faites-vous plaisir avec le registre soutenu !

N'hésitez pas à jouer le commentateur après un premier tour pour montrer un exemple.

Profitez de la thématique pour présenter à vos élèves quelques œuvres épiques (traversez les époques) issues de la littérature, du cinéma, de la peinture et du jeu vidéo.

2. LIRE UNE ŒUVRE VIDÉOLUDIQUE : L'EXEMPLE DE *FLOWER*

Fiche signalétique

Jeu vidéo proposé : *Flower* (thatgamecompany, 2009)
Plateforme et équipements : Playstation 3, Playstation 4, PC, iOS (disponible sur tablettes)
Équipement : écran, TBI ou vidéoprojecteur, 1 manette
Nombre de participants : jusqu'à 24 élèves
Durée : 5h
Niveau suggéré : 1ère année

Pourquoi ce jeu ?

Dans Flower, vous incarnez une rafale de vent et emportez dans votre sillage un pétale de fleur. Lorsque vous effleurez d'autres fleurs, celles-ci éclosent et redonnent vie au paysage qui se colore au gré de votre voyage. De nouveaux pétales s'ajoutent alors à votre farandole et vous vous retrouvez bientôt aux commandes d'une myriade de fleurs en route vers une ville que vous allez sauver de l'industrialisation, qui ravage les vertes campagnes. De façon allégorique, et à la manière d'une fable (la dimension narrative porte la dimension argumentative), le jeu diffuse un message sur l'écologie qui se révèle intéressant à détricoter avec les élèves. Et pour ne rien gâcher, comme vous le verrez, Flower est très contemplatif et à la portée de tous : vous ne pouvez pas rater un niveau et vous ne rencontrerez aucun ennemi ni limite de temps.



Flower *(thatgamecompany, 2009)*

Objectifs pédagogiques :

L'objectif est de « lire » l'œuvre vidéoludique ***Flower*** en travaillant les compétences suivantes :

- Saisir l'intention dominante du récit ;
- Découvrir les informations implicites du récit (inférer) ;
- Percevoir le sens global et reformuler l'essentiel de l'histoire ;
- Identifier le thème.

Plan de l'activité :

Puisque le jeu se termine rapidement (il faut compter 3 à 4 séances de 50 minutes), nous vous invitons à y jouer dans son intégralité avec vos élèves. Pour plus de confort, l'idéal est de relier la console/ordinateur à un tableau blanc interactif, un vidéoprojecteur ou à un écran large. Prévoyez de quoi bien diffuser le son : c'est un régal pour les oreilles et la musique porte le récit à merveille.

Lancez d'abord le jeu et à partir de l'écran d'accueil, demandez à vos élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu du jeu. Vous pouvez poser plusieurs questions pour étoffer l'horizon de lecture :

- Quel serait, selon vous, le but du jeu ?
- Où et quand se déroulerait le récit ?
- À quoi ressemblerait le protagoniste ?
- Que pourrait-il faire dans le jeu ? Quelles seraient les commandes de jeu à notre disposition ?

Ne validez ou n'infirmez aucune hypothèse : laissez les élèves réaliser eux-mêmes ces opérations mentales en découvrant progressivement le jeu. Après la discussion, distribuez à vos élèves un tableau à deux colonnes : dans la première colonne, vous aurez noté les différentes étapes du jeu. Dans la seconde, laissée vide, vous demanderez à vos élèves de décrire les décors et ce qu'il se passe dans le jeu (voir tableau ci-dessous). Lorsque vous lancez le premier niveau, demandez à un élève volontaire de prendre la manette : les autres observent et notent leurs observations. La prise de note peut être collaborative et les élèves peuvent s'entraider dans la progression du jeu. Variez régulièrement les élèves qui prennent la manette (entre chaque chapitre ou après quelques minutes de jeu) mais ne forcez jamais un élève à jouer.

Profitez de chaque fin de niveau pour mettre en commun les notes et les idées des élèves. C'est aussi le bon moment pour leur demander d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Exemple de tableau à préparer à l'avance (étalez-le sur une face A4 pour permettre aux élèves de structurer la prise de notes durant toute la séance). Nous vous proposons une base de corrigé :

Scène d'introduction	Ville grise, beaucoup de circulation, bruit des sirènes, beaucoup d'immeubles, industrialisation en arrière-plan, pas de nature.
Niveau 1	Espaces verts étendus avec quelques zones d'herbes mortes, pas de ville à l'horizon, couleurs vives, grand soleil, ciel bleu. Lorsqu'on effleure les fleurs d'une zone, l'herbe repousse. À la fin du niveau, on redonne vie à un arbre.
Menu des niveaux	Lorsqu'on termine un niveau, on redonne vie à une fleur. On comprend qu'on rentre en fait dans le rêve de plusieurs fleurs (1 niveau = le rêve d'une fleur). À travers la fenêtre, on voit la ville grise.
Niveau2	On circule à travers une vaste plaine morne, grisâtre et le temps est pluvieux. Plus on récupère de fleurs, plus on ramène des couleurs et plus le beau temps revient.
Retour au menu des niveaux	La ville, par la fenêtre, apparait moins sombre, et les couleurs reviennent. On comprend qu'en terminant un niveau, on redonne vie à la ville.
Niveau 3	On circule à travers des éoliennes qu'on réactive et qui diffusent nos fleurs pour redonner vie au paysage et chasser les nuages gris. Paysage de coucher de soleil
Retour au menu des niveaux	La nuit est tombée.
Niveau 4	Décor de nuit. L'énergie des éoliennes permet d'alimenter en électricité des fils électriques et apporte de la lumière, sans abîmer la nature (au contraire, elle renait). À la fin du niveau, on aperçoit au loin la ville. Quand on s'en approche, le décor s'obscurcit et les éoliennes sont remplacés par des lignes électriques : tout autour, la nature est morte et il y a des débris industriels. Un ciel orageux recouvre la ville.

Retour au menu des niveaux	À travers la fenêtre, la ville s'est à nouveau obscurcie, les nuages sont gris et il pleut.
Niveau 5	Décor pluvieux, débris industriels et ampoules rouges. La musique est sombre et peu instrumentalisée. Il faut réveiller les fleurs aux pieds des lignes électriques pour se frayer un chemin à travers les barrières formées par les débris. Un orage se déclenche et des débris tombent sur notre passage, manquant de nous écraser. Quand on avance, de nouveaux pylônes électriques jaillissent de terre, et ce, de plus en plus vite (métaphore de la vitesse de l'industrialisation). Tout est désolation.
Retour au menu de la ville	Un épais brouillard blanc empêche de voir la ville à travers la fenêtre. Elle apparait comme fantomatique, presque morte.
Niveau 6	Notre farandole de pétales est devenue puissante. Lorsqu'on éveille une fleur sous des débris industriels, ces derniers disparaissent. On rentre dans une ville qui semble morte et dépourvue de couleurs. Quand on la fleurit, les couleurs reviennent. Il s'agit de la ville vue dans la scène d'introduction et à travers la fenêtre. Nous sommes en train de la sauver. Il est possible de fleurir les toits. À la fin du niveau, on remplace l'immense building industriel par un arbre majestueux.
Scène finale	La ville n'est plus grise, des espaces verts jalonnent le lieu et des arbres ont poussé le long des routes. Le soleil brille, les oiseaux sont revenus et une fleur pousse à travers le bitume.

Une fois le jeu terminé, à partir du tableau complété, vous pouvez demander à vos élèves d'utiliser le schéma narratif pour reformuler en 5 phrases l'essentiel de l'histoire :

1. Une ville se porte bien.
2. L'industrialisation ravage la nature et met à sac la ville, alors plongée dans la grisaille.
3. Grâce au rêve d'une fleur, le vent porte des pétales qui recolorent et vivifient les espaces verts ravagés par l'industrialisation.
4. La farandole de pétales parvient à détruire le monstre industriel.
5. La ville, à nouveau fleurie, retrouve ses couleurs et sa beauté.

Il sera dès lors possible de les interroger sur le message véhiculé par l'œuvre. Ce qui est intéressant à relever ici, c'est que le jeu n'est pas moralisateur (il ne dit pas de manière manichéenne « la nature, c'est bien ; la ville, c'est mal ») : au contraire, il vous met au commande du vent et vous charge de redonner vie à une ville en la fleurissant. L'essentiel du message à relever consiste donc à dire que la ville (en ce compris le développement urbain) et la nature peuvent coexister, et même s'entraider (illustrez cette idée avec l'exemple de l'éolienne qui alimente la ville grâce à la force du vent). La ville « sauvée » est d'ailleurs une ville qui a trouvé un équilibre entre industrie et nature et où cohabitent voitures et espaces verts.

N'hésitez pas à demander aux élèves de reformuler les idées que le jeu met en scène pour diminuer l'empreinte écologique des villes (énergies renouvelables, terrasses fleuries sur les toits, création d'espace verts, etc.).

Concluez en demandant à vos élèves ce qu'ils ont pensé du jeu et les liens qu'ils peuvent établir avec l'actualité.

Prolongements / variations :

Durant la séance, n'hésitez pas à faire réfléchir vos élèves sur l'esthétique du jeu. Par exemple, au niveau de la musique, on entend des sons naturels comme le vent et le nombre d'instruments augmente selon le nombre de pétales que l'on a récupérés. Lorsque vous effleurez l'herbe, vous entendez le bruissement du vent sur ses pointes, et chaque fleur émet une note de musique qui lui est propre. Pour attirer leur attention, vous pourriez, par exemple, ajouter une colonne « sons perçus » dans le tableau utilisé durant l'activité. Il s'agit d'un élément qui participe fortement à la dimension émotionnelle du jeu.

Pour faciliter la prise de notes, vous pouvez noter dans le tableau des indicateurs plus précis (couleurs, bâtiments, espaces naturels, technologies, sons...). Prévoyez alors une colonne par indicateur.

Nous vous conseillons de faire lire à vos élèves le roman *Céleste*, de Timothée de Fombelle, qui aborde une thématique proche et dont l'allégorie peut aisément s'associer à celle au creux du jeu *Flower*. Dans un exercice de comparaison, il pourrait être intéressant de mettre en parallèle les procédés narratifs du roman et les éléments de *gameplay* du jeu. Le récit plaira à des élèves de 1ère année et puisqu'il est assez court, il peut se lire en classe.

En prolongement, vous pouvez prévoir un parcours sur le texte informatif et/ou le texte argumentatif (voire sur le texte injonctif) en ciblant le thème du climat. Les élèves pourraient rechercher des idées pour diminuer leur empreinte écologique et réaliser un *flyer*, un *folder* ou un tutoriel.

3. DÉVELOPPER DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE AVEC KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES

Fiche signalétique

Jeu vidéo proposé : *Keep talking and nobody explodes* (Steel Crate Games, 2018)
Plateforme et équipements : Nintendo Switch, Playstation 4, Xbox One, PC, Mac
Équipement : 1 souris (si PC), impression du manuel, TBI (si PC) ou écran TV (si console)
Nombre de participants : jusqu'à 24 élèves
Durée : 2h
Niveau suggéré : 3ème et 4ème année secondaire (G, TQ, P)

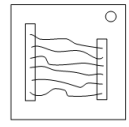
Pourquoi ce jeu ?

Keep talking and nobody explodes est un jeu asymétrique qui se joue en équipe. Tandis qu'un joueur-démineur voit à l'écran une bombe qu'il lui faut déminer, un joueur-expert, qui tourne le dos à l'écran, dispose d'un manuel de déminage. Ils doivent alors se coordonner et s'échanger correctement des informations pour déminer la bombe, dans le temps imparti et en commettant le moins d'erreurs possible. L'exercice est loin d'être évident et nécessite de trouver les bonnes stratégies pour se faire comprendre et collaborer.



Keep talking and nobody explodes (Steel Crate Games, 2018)

À Propos des Fils



Les fils sont la sève qui alimente les circuits électriques. Euh, non, l'électricité est la sève qui alimente les circuits électriques. Les fils sont plutôt les artères... Les artères d'arbres... Oubliez-ça...

- Un module fils contient entre 3 et 6 fils.
- Seulement un fil doit être coupé afin de désactiver le module.
- L'ordre des fils commence par celui du haut.

3 fils : S'il n'y a pas de fil rouge, coupez le deuxième fil. Sinon, si le dernier fil est blanc, coupez le dernier fil. Sinon, s'il y a plus d'un fil bleu, coupez le dernier fil bleu. Sinon, coupez le dernier fil.
4 fils : S'il y a plus d'un fil rouge et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, coupez le dernier fil rouge. Sinon, si le dernier fil est jaune et qu'il n'y a pas de fil rouge, coupez le premier fil. Sinon, s'il y a exactement un fil bleu, coupez le premier fil. Sinon, s'il y a plus d'un fil jaune, coupez le dernier fil. Sinon, coupez le deuxième fil.
5 fils : Si le dernier fil est noir et que le dernier chiffre du numéro de série est impair, coupez le quatrième fil. Sinon, s'il y a exactement un fil rouge et s'il y a plus d'un fil jaune, coupez le premier fil. Sinon, s'il n'y a pas de fil noir, coupez le second fil. Sinon, coupez le premier fil.
6 fils : S'il n'y a pas de fil jaune et si le dernier chiffre du numéro de série est impair, coupez le troisième fil. Sinon, s'il y a exactement un fil jaune et s'il y a plus d'un fil blanc, coupez le quatrième fil. Sinon, s'il n'y a pas de fil rouge, coupez le dernier fil. Sinon, coupez le quatrième fil.

Keep talking and nobody explodes (Steel Crate Games, 2018) - Extrait du manuel de déminage

Objectifs pédagogiques :

Cette séquence vous permet de rencontrer plusieurs UAA du programme :

- Le joueur-expert travaillera l'UAA1 (rechercher l'information) lorsqu'il compulsera le manuel de déminage. Il s'agit donc d'un exercice qu'il peut être intéressant de mener dans le cadre d'une évaluation diagnostique ou formative.
- L'UAA6 (relater et partager des expériences personnelles) peut également être mobilisée, dès le moment où les élèves racontent l'expérience qu'ils ont vécue à travers ce jeu. Il s'agirait, par exemple, d'un texte ou d'une vidéo dans lesquels ils présenteraient le jeu, les difficultés rencontrées et les stratégies qui leur ont permis de réussir les différents niveaux.
- Vous pouvez également travailler l'UAA0 (justifier, expliciter) à travers cette activité en demandant aux élèves, après coup, d'expliciter la procédure qu'ils ont employée pour parvenir à communiquer efficacement. Par ailleurs, cette activité peut déboucher sur la construction d'une fiche-outil sur la communication.
- Si vous travaillez l'UAA4 (défendre oralement une opinion et négocier), cette activité peut s'avérer efficace pour travailler la communication interpersonnelle en guise de préparation aux performances orales que demande cette partie du programme.

Plan de l'activité :

Avant tout, téléchargez la version adéquate du manuel de jeu. Une version française est disponible via le lien suivant et l'écran d'accueil du jeu vous indique quelle version télécharger : https://steamcommunity.com/app/341800/discussions/0/481115363860614584/. Imprimez-le en 4 exemplaires.

QR Code vers le manuel

Le jeu vous offre d'emblée tout ce qu'il vous faut pour mener cette activité. Il n'y a pas besoin de prévoir du matériel supplémentaire (mis à part le manuel de déminage) et les règles du jeu se suffisent à elles-mêmes. Comme vous le verrez, le jeu est découpé en niveaux et la difficulté augmente progressivement. Nous vous conseillons donc de démarrer par la première épreuve pour permettre à vos élèves de se familiariser avec les commandes, bien que celles-ci soient très simples à maîtriser.

Avant de lancer l'activité, désignez deux à trois élèves qui seront les experts, et deux autres qui joueront les démineurs. Placez les démineurs face à l'écran et demandez aux experts de leur tourner le dos. Ces derniers ne pourront jamais se retourner. Celles et ceux qui ne jouent pas observeront la partie.

Démarrez ensuite un premier niveau et laissez les élèves jouer entre eux. Les observateurs sont chargés de noter les difficultés rencontrées par les joueurs et/ou les stratégies qui se révèlent efficaces. Chaque partie est relativement courte. Quant à vous, ne donnez ni indication ni conseil quant à la façon de communiquer et d'interagir. Chaque fin de partie sera l'occasion d'un feedback durant lequel vous demanderez aux élèves, d'une part, ce qui a entravé la communication et la collaboration ; d'autre part, les stratégies qui ont rendu la communication et la collaboration efficaces. Vous pourrez compter, à ce titre, sur les observations des spectateurs. Notez au fil de la séance les conseils et astuces sur un tableau que les élèves pourront recopier à la fin de la séance. Jouez plusieurs parties et changez à chaque fois les participants pour varier les rôles. Terminez lorsque les feedbacks sont saturés et que les réflexions sont épuisées.

À titre informatif, voici quelques stratégies intéressantes à faire émerger : désigner un modérateur, lever la main pour prendre la parole, attendre le signal du modérateur pour s'exprimer, confirmer les propos, infirmer, demander de compléter le propos, expliciter les rôles de chacun, uniformiser la façon de poser des questions, se taire quand quelqu'un prend la parole et attendre qu'il ait fini de parler, désigner un maître du temps, reformuler une question ou une information, demander si le récepteur a bien compris, encourager ses partenaires, échanger le matériel selon le niveau de maîtrise des élèves...

Vous pouvez également insister sur différents aspects de l'oralité : articulation, débit, volume.

Prolongements / variations :

Au lieu de donner un manuel à chaque expert du panel, divisez un même manuel en plusieurs parties (soyez même diabolique : mélangez les pages ou découpez chaque page en deux de sorte qu'un même expert doive collaborer avec un autre expert pour aider le démineur) et donnez à chacun une partie différente. Cette distribution compliquera davantage la coordination entre les élèves.

Si le jeu s'avère trop compliqué, vous pouvez, via les options, personnaliser vos parties.

SCIENCES

INTRODUCTION : SURVIVE ON MARS, UN JEU VIDÉO POUR ACCOMPAGNER LES COURS SCIENTIFIQUES



Survive on Mars est un univers scénarisé reposant sur des bases scientifiques vérifiées et mises à jour fréquemment avec les nouvelles découvertes. Cet univers fictif dont le scénario se déroule dans le futur se décline sous différentes formes de jeux : jeu épistémique (mission), jeu d'enquête, jeu de construction et jeu d'évasion (*escape game*). Il est utilisable à partir de 10 ans. Les personnages récurrents, qui ont une biographie et des compétences précises, ont à gérer leur vie quotidienne dans une base martienne ou un vaisseau spatial dont l'état est dégradé et des problèmes liés à l'environnement hostile de l'espace et de la planète Mars. Les cinq parties qui constituent ce chapitre du manuel décrivent les diverses modalités de jeu de *Survive on Mars* et leur intégration pédagogique dans des séquences d'apprentissage.

Le jeu et tous les éléments nécessaires aux séquences décrites ci-dessous sont gratuitement disponibles sur http://surviveonmars.portail-svt.com/

A. PREMIER ATELIER : LES MISSIONS ÉPISTÉMIQUES DE *SURVIVE ON MARS*

Age : Élèves de 15-16 ans

S'il fallait donner une définition simple d'un jeu épistémique[1], il s'agirait d'une situation où des joueurs sont amenés à accroître leur connaissance d'un univers fictif dans l'objectif de résoudre un problème qui leur est posé au sein de cet univers. Pour cela ils auront besoin de mobiliser leurs propres connaissances mais aussi des connaissances externes du monde réel. L'incarnation de personnages aux compétences bien identifiées, inclus dans un univers précisément décrit et scénarisé, est un élément moteur de ce type de jeu. L'augmentation du niveau de connaissances de l'univers fictif contribue ainsi à une augmentation du niveau de connaissances du monde réel. La réponse au problème fait souvent appel à une forme créative et donc à la mise en œuvre de compétences transversales.

[1]. *Du grec episteme : connaissance.*

Enfin la résolution de ces missions en équipe coopérative est un levier de développement des compétences douces (*soft skills)* et disciplinaires. Cela en fait un outil didactique intéressant. C'est autour de cette idée que Survive on Mars est né. L'exemple qui suit permettra d'illustrer la progression parallèle des connaissances relatives au monde réel et au monde fictif, ainsi que les relations entre les deux.

La séquence a lieu au lycée de l'Escaut à Valenciennes sur deux séances de cours de sciences de la vie et de la Terre : le 6 février 2018, jour du lancement de la fusée Falcon Heavy par SpaceX dont la mission est d'envoyer une voiture vers Mars, et le 13 février 2018. Le public est un groupe d'élèves de Seconde (15-16 ans) pendant une durée de 1h30 pour chaque séance. La mission utilisée a été réalisée par Virginie Marquet, Mars contaminée (http://bit.ly/Mars.contaminee) dont voici la fiche pédagogique : http://bit.ly/FPSOM.

L'objectif de la mission est d'organiser une campagne de prévention à destination des membres de la station martienne Arès XVI sur la conduite à tenir en cas d'éruption solaire et d'informer des risques liés à une exposition prolongée à un rayonnement solaire sans protection. Il s'agit aussi de vérifier l'hypothèse que Mars puisse être contaminée par des bactéries terrestres. Le schéma suivant présente le déroulé de la séquence et les interactions entre le monde fictif et le monde réel. On y constate que pour résoudre la mission, les élèves ont besoin d'acquérir de nouvelles connaissances et capacités expérimentales telles que présentées dans les tableaux A et B. Ces nouvelles connaissances peuvent être assimilées de différentes façons : à partir des éléments internes au jeu et du scénario, des éléments externes mis à disposition à l'extérieur du jeu (article scientifique, capsule vidéo, etc.), l'actualité scientifique réelle telle que la mission de SpaceX du 6 février 2018, des expérimentations réalisées et exploitées en laboratoire.

Ainsi la résolution de la mission passe par une augmentation du niveau de connaissance du monde fictif en parallèle avec une augmentation du niveau de connaissance et de compréhension du monde réel, via un constant aller-retour entre science et fiction.

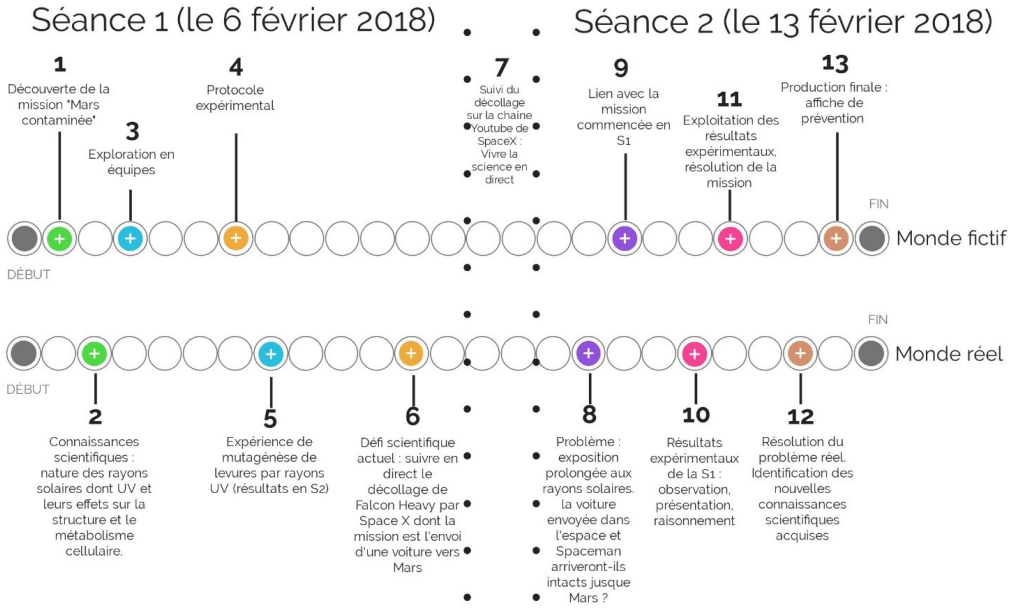


tableau A	Avant la séquence	Après la séquence
Connaissance du monde fictif	La base martienne est composée de bâtiments en forme de dôme. Chaque bâtiment à une fonction spécifique. Les personnages sont soumis à des conditions extrêmes (température, pression, composition de l'air, solitude).	Tous les dômes sont en partie souterrains ou protégés par des matériaux limitant le rayonnement solaire. Un bâtiment en particulier permet de s'isoler des radiations. Le laboratoire contient un protocole expérimental réalisable. Le bâtiment de vie commune permet de comprendre le principe de dose radioactive supportable par une personne selon divers critères. Les personnages sont tous soumis à un rayonnement solaire dangereux. Des micro-organismes pourraient survivre sur Mars et résister au rayonnement solaire.
Connaissance du monde réel	Le soleil émet un rayonnement composé entre autres de rayons ultra-violets. Les rayons solaires peuvent brûler la peau. Les cellules sont délimitées par une membrane. À l'intérieur, se déroulent des réactions chimiques qu'on appelle "métabolismes". Les cellules possèdent de l'information génétique portée par la molécule d'ADN dont la structure est connue (nucléotides, bases azotées). Cette information génétique détermine les caractères visibles d'un individu.	Sur Terre, la couche d'ozone limite fortement la quantité de rayons UV arrivant à sa surface. Les rayons ultra-violets peuvent dégrader la matière organique ainsi que les matériaux issus de matière organique (plastiques). Ils peuvent aussi perturber le fonctionnement de la cellule (métabolisme) en provoquant des mutations génétiques pouvant avoir des conséquences graves sur la santé (cancers) : le métabolisme cellulaire est contrôlé par l'environnement et l'information génétique. Il convient donc de s'en protéger (durée d'exposition courte, écran solaire vestimentaire et/ou dermatologique). Un être humain peut supporter une certaine dose de radiation dépendante de divers critères (sexe, âge).

Tableau B	Avant la séquence	Après la séquence
Capacités expérimentales	Observer (macroscopie et microscopie). Manipuler sans risque du matériel de laboratoire (verrerie, matériel de mesure). Mesurer, quantifier (dimensions, volume). Traiter des données brutes (tableau, graphe simple, diagramme) et les présenter. Raisonner.	Manipuler du matériel de laboratoire dans des conditions stériles (culture dans boites de pétri), en limitant très fortement les risques (exposition à un rayonnement UV). Réaliser un comptage précis et critérié. Traiter et présenter des données en fonction de diverses conditions variables.

B. SECONDE ATELIER : ESCAPE FROM TORTUGA

Age : Seconde (élèves de 15-16 ans) mais adaptable tous niveaux à partir de 10 ans

Objectifs pédagogiques :

Révision de notions et capacités en sciences de la vie et de la Terre, mathématiques et physique/chimie :

- Notions sur le cacao et les additifs alimentaires
- Répartition des couches électroniques (KLM)
- Exploitation d'une carte géographique
- Logique et calcul

Compétences transversales : autonomie, cohésion, travail en équipe, démarche d'investigation, essais-erreurs

Méthode

Escape from Tortuga, est un jeu d'évasion semi-virtuel créé initialement pour faire découvrir l'univers de Survive on Mars et des outils numériques à des enseignants. Une version entièrement virtuelle, intégrant les éléments du réel dans le jeu vidéo sous Genially[2], fut également créée permettant ainsi de jouer en ligne.

Cet escape game a connu différentes versions, la dernière à destination des élèves du champ d'exploration Sciences de Laboratoire en classe de Seconde. Le jeu a évolué pour être plus ancré dans le réel et respecter davantage les codes du genre.

[2]. https://view.genial.ly/59877b0451fa5e645416dea5



L'escape game présenté ici n'est donc pas à proprement parler un jeu vidéo, virtuel à 100%. "Les intérêts du format mixte, ou semi-virtuel, sont multiples. Il implique des allers-retours d'un monde numérique aux infinies possibilités scénaristiques et visuelles, à la réalité : objets physiques, sens du toucher, mécanismes, expériences scientifiques, livres, fouille réelle et appropriation de l'espace, … Autant d'éléments pédagogiques difficilement reproductibles numériquement, ou de manière moins prégnante. De plus, il sera plus facile de jouer en équipe avec la nécessité de combiner le monde virtuel et une multiplicité d'objets dispersés dans la salle, en permettant ainsi le déplacement et en favorisant les discussions. Enfin, tous les joueurs ne sont pas identiquement attirés par le numérique, sa combinaison avec les éléments du monde réel permet de répondre à la diversité des profils et affinités des élèves ou adultes." *Extrait de S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion*, Fenaert M. Nadam P. Petit A., Ed. Ellipses (sortie fin 2019)

Matériel et durée

Le jeu et son débriefing sont calibrés sur 1h20 à 1h30.
Déroulé :

- 5 min : accueil, dépôt des sacs, etc.
- 5 min : introduction vidéo et quelques questions/conseils aux joueurs (en quoi consiste un escape game, comment réussir, …)
- 45 min maximum : escape game
- 10 min maximum : sas de décompression et rassemblement du matériel
- 15 min minimum : débriefing du jeu

Matériel, scénario et codes : https://1drv.ms/u/s!AsBVc7t26n03gZwgnGDPQjdsHqqN9w?e=QeoyYc

Eléments à cacher dans la pièce (nous vous conseillons de plastifier les documents papier) :

- Lot de 8 cartes ID, dont celle de Clitis Wood avec inscrit au dos « euh… curcumine ! » à l'encre invisible
- Énigme « âge du capitaine »
- Boîte noire fermée par cadenas à chiffres (code 099)
- Le document d'aide des applis
- Trousse ou boîte avec cadenas à 5 lettres (code CACAO) ou cryptex à 5 lettres, contenant un fragment du doc sur le cacao avec écrit à l'encre invisible : « code sas : initiale de mon nom suivie de mon prénom »
- Pot à confiture avec étiquette : « sable marSien », contenant un sable rouge dans lequel on trouve le document « les couches électroniques sont la clé » (soit dans la salle, soit dans la boite noire)

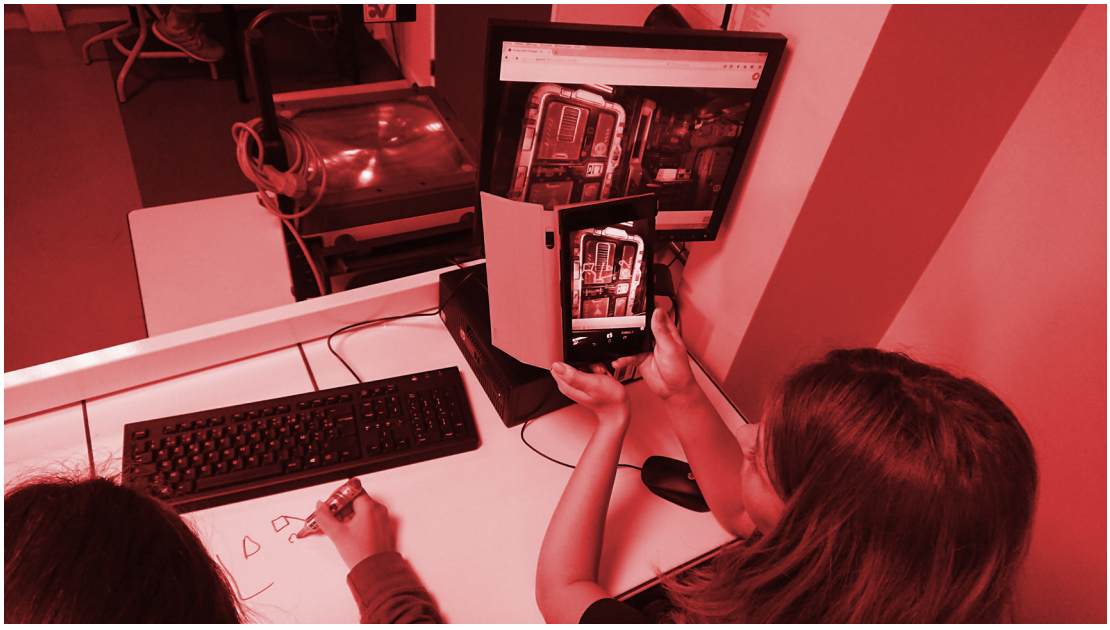
Contenu de la boîte noire :

- Lampe UV
- Flyers « Los Marsianos »
- Carte de Mars (à acheter sur le site de la Maison de l'Astronomie ou à imprimer et plastifier)

Contenu de la trousse / boîte :

- Document déchiré et taché sur le cacao avec inscrit à l'encre invisible : « code du sas : initiale de mon nom, suivie de mon prénom »

Applications nécessaires sur les tablettes ou les smartphones : *HP Reveal* (nécessite de créer un compte, à abonner à la chaîne *Angstrom Tortuga*), lecteur de QR-code
Ordinateur(s), vidéoprojecteur pour projeter l'interface de jeu, enceintes pour la vidéo et le compte-à-rebours sonore. Il faut au minimum une tablette ou un smartphone pour pouvoir lire le QR-code, il est plus confortable pour les joueurs d'en avoir deux ou trois à disposition.



Déroulé expliqué par étapes

Des colons disparus de la base martienne *Arès XVI* sont détenus dans une mystérieuse base pirate secrète et souterraine nommée Tortuga ! Ils ont 45 minutes pour s'évader et remonter à la surface grâce à l'élévateur.

La mission est annoncée via un message vidéo envoyé par la capitaine en Second Clitis Wood. Cette vidéo est intégrée dans le *Genially*, qui sert d'interface de jeu, projetée au tableau.

L'équipe de joueur doit procéder à une fouille virtuelle de la base martienne où ils sont détenus prisonniers, mais aussi de la salle de classe. Les joueurs doivent entre autres reconstituer un QR-code qui permet, avec l'un des indices récoltés dans la salle, d'ouvrir la (vraie) boîte noire : le code du cadenas est « l'âge du capitaine ». La mallette délivre des indices pour la suite de la mission dont certains permettent notamment de trouver le moyen de sortir du premier sas.

Les joueurs entrent dans un second sas virtuel qui donne accès à quatre autres salles : le hangar, les réserves matérielles, la salle de commandement et le couloir conduisant à l'élévateur, porte de sortie vers la surface.

Des références cinématographiques ont été glissées : dans le hangar, il faut réussir à démarrer le marsovan à la façon de Retour vers le futur. La porte du poste de commandement ne s'ouvre qu'avec l'utilisation de la réalité augmentée et un alphabet *Stargate*.

Grâce à divers indices (anagramme et coordonnées géographiques) trouvés dans la salle de commandement, il faut géolocaliser la base *Tortuga* sur la carte de Mars. On obtient alors un premier chiffre pour le code alphanumérique final. La réserve de matériel oriente les joueurs vers un document faisant référence au cacao, mot de cinq lettres constituant le code d'un cadenas. La boîte ainsi ouverte délivre de nouveaux indices, dont une lampe UV.
Dans le couloir de l'élévateur, les indices fournis par le sable "marSien" (retrouver les couches électroniques du soufre) permettent de trouver les derniers fragments de code pour s'évader.

Conclusion

Escape from Tortuga propose des allers-retours réguliers entre l'univers virtuel du *Genially* et les éléments réels à disposition des participants. Cela rompt la monotonie d'un jeu entièrement numérique et génère encore plus de collaboration entre les joueurs, en leur imposant, à certains moments, de se regrouper autour des objets trouvés dans la salle. Les indices et énigmes sont imbriqués et le sas central (sas 2) permet d'éviter le scénario linéaire.

L'organigramme sert de support au débriefing. Il est essentiel que les joueurs puissent discuter de leur ressenti mais aussi des contenus croisés durant le jeu : en effet, dans un escape game, un joueur ne peut pas voir l'ensemble des énigmes et les liens entre elles. Ce moment permet de poser des mots sur les compétences et connaissances qui ont été nécessaires à l'accomplissement du défi, mais aussi les échecs et erreurs de stratégie, tout aussi formateurs.

À noter, le jeu est adaptable avec n'importe quel contenu. La structure du Genially est détaillée dans l'organigramme, et il vous est possible d'en demander une copie d'une des versions (semi-virtuelle ou 100% virtuelle) à l'auteure afin de conserver les différentes scènes et le scénario mais d'adapter les énigmes. Envoyer un mail à melanie-marie.fenaert@ac-versailles.fr

Ressources supplémentaires :

- Les différents escape games dans l'univers de Survive on Mars, en mathématiques, physique-chimie et SVT : http://surviveonmars.portail-svt.com/escape-games/
- Pour aller plus loin, S'CAPE : le site des escape games pédagogiques (http://scape.enepe.fr/) avec notamment l'article sur Escape from Tortuga : http://scape.enepe.fr/escape-from-tortuga.html



C. TROISIÈME ATELIER : DANS LA PEAU D'UN SCIENTIFIQUE

Age : Lycée (15-17ans) mais adaptable au collège (12-15 ans).

Objectifs pédagogiques :

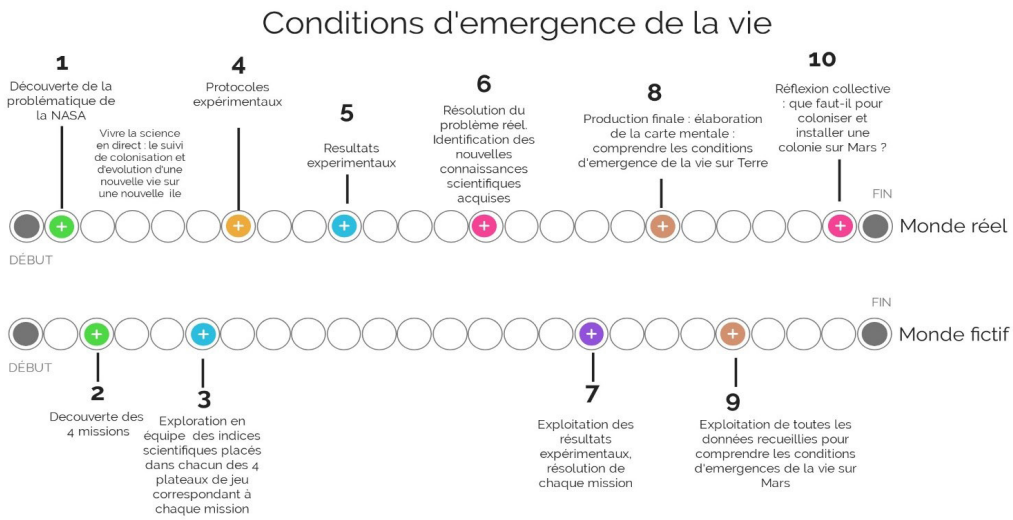
- Comprendre le travail scientifique et le parcours d'une théorie (question, hypothèses, voies, bibliographie, expérimentation, synthèse, réponse)
- Comprendre l'émergence de la vie et comment elle a pu apparaître sur Terre et sur Mars.

Comme cadre narratif, les scientifiques de la NASA recherchent les conditions nécessaires à l'apparition de la vie en étudiant une île située dans le Pacifique. Les données recueillies permettront peut-être de comprendre comment la vie a pu apparaître sur Mars. Ils essayent également de comprendre comment ces connaissances scientifiques vont permettre de mettre en place une colonie sur Mars.

Les élèves choisissent leur mission (voir ressources ci-dessous) en autonomie pour découvrir pas à pas les différents éléments qui leur permettront de répondre à la problématique. Sur le plateau de jeu correspondant à chaque mission, les élèves recherchent des ressources scientifiques qui sont placées dans différents endroits dans la base. En allant dans le laboratoire de chaque plateau, ils vont trouver des expériences, des modélisations qu'ils vont pouvoir mettre en œuvre en autonomie. Ils vont ainsi construire et acquérir un certain savoir en autonomie avec une démarche scientifique.

Travailler à l'aide de quatre missions leur permet de comprendre qu'un scientifique se pose une question au départ (représentée par la problématique de la NASA) et formule des hypothèses. Pour y répondre, il teste différentes voies (représentées par les missions), il lit de la bibliographie sur le sujet (représentées par les indices présents par le plateau de jeu), il expérimente (représenté par les expériences dans le laboratoire). Il rédige une synthèse et répond à la problématique.

Passer du monde réel à un monde virtuel, puis de nouveau au monde réel permet de placer les élèves dans des réalités concrètes scientifiques.



Méthode :

L'exercice se situe dans une pédagogique active de type projet.

En visionnant tout d'abord la vidéo de la Nasa, les élèves trouvent des hypothèses à la problématique. Pour la résoudre, ils doivent étudier 4 missions dans un monde virtuel où des colonies humaines sont déjà présentes :

- Mission Fuite d'eau pour comprendre qu'il faut certaines conditions physico-chimiques ;
- Mission Coquillage martien qui va leur faire découvrir qu'il faut de l'eau et de la matière organique ;
- Mission Mars la verte pour qu'ils découvrent les besoins métaboliques des cellules ;
- Et enfin la Mission Mars contaminée, pour qu'ils réalisent qu'une protection contre les UV est nécessaire.

Durée et matériel nécessaire :

4 à 5 semaines pour des séances d'une durée entre 1h20 et 1h30. Travail en pédagogie de projet. Les élèves construisent eux-mêmes l'ensemble des petites séquences. Bien sûr pour les élèves moins autonomes, il est possible de leur fournir le matériel en avance, les fiches d'aide leur permettant de devenir autonome.

Matériel (voir ressources ci-dessous) :

- Un ordinateur ou une tablette par groupe de quatre élèves avec accès à un plateau de jeu virtuel pour chacune des missions.
- Matériel expérimental correspondant à chaque mission.
- Fiche accompagnant les travaux pratiques.
- Livret élèves pour la trace écrite.

Déroulé :

Découverte collectivement de la problématique scientifique posée par la NASA (fait réel).
Mise en place collective des différentes hypothèses. Lien entre les missions proposées et les hypothèses.

Déroulé pour chaque mission :

- 1 min. : choix de la mission.
- 5 min. : mise à disposition de la séquence vidéo d'introduction (avec son script). Comprendre la problématique posée pour la mission et comprendre en quoi elle va répondre à la problématique générale.
- 70 min. maximum : chercher les indices dans la base par groupe de 4, mettre en œuvre les expériences proposées et lire la fiche biographique des personnages qu'ils incarnent.
- 10 min. maximum : bilan, questionnement, faire le parallèle entre jeu et réalité. Le mieux est que cette phase soit individuelle pour être certain que chaque élève ait bien compris. Chacun d'eux travaille avec le document papier fourni.

À la fin de la séance, collectivement (si tous les élèves font les mêmes missions) ou individuellement : construction de la carte mentale regroupant les différents indices récoltés au fur et à mesure.



Quand tous les élèves ont réalisé les 4 missions, collectivement, on corrige la carte mentale construite au fur et à mesure. On récapitule mission par mission quels sont les éléments scientifiques découverts et on répond à la problématique générale : les conditions d'émergence de la vie.

Enfin, les élèves et le professeur achèvent la séquence en réfléchissant comment ces connaissances scientifiques vont permettre de mettre en place une colonie sur Mars, à la manière des scientifiques de la NASA.

Conclusion :

La mise en place d'un choix de mission et l'ancrage dans une problématique non encore résolue par la NASA placent les élèves dans une démarche scientifique qui les motivent. De ma propre expérience, ceux-ci n'en reviennent pas d'être capables avec leurs propres moyens de se mettre à l'échelle d'une véritable problématique scientifique.
La découverte et l'utilisation de connaissances scientifiques ont été renforcées. L'ensemble des élèves a très bien compris que la vie repose sur 4 éléments chimiques : C, H,O,N !
De plus, la liberté pédagogique offerte permet au professeur d'accompagner plus certains élèves, que ce soit ceux qui ont plus de difficultés ou au contraire ceux qui ont plus de facilités. Ainsi chaque élève avance à son rythme et se sent valorisé.

Ressources :

Lien vers des projets : vous pouvez fournir aux élèves un livret élève et des fiches à déposer sur la paillasse.
Accès vidéo pour professeur : https://youtu.be/A-gw026-T8c.
Accès aux missions : http://surviveonmars.portail-svt.com/les-fiches-mission/svt/en-lycee/.

D. QUATRIÈME ATELIER : ENERGIZE !

Âge : De 12 à 13 ans

Objectifs pédagogiques :

- Réaliser une recherche documentaire sur le thème des centrales électriques.
- Exercer l'esprit critique des élèves en croisant cette recherche avec les conditions sur Mars et en sortir de façon argumentée une liste des centrales qui pourraient être utilisables sur Mars.
- Travailler sur la communication en proposant la possibilité de présenter son travail sous une forme libre (exposé court, carte mentale ou heuristique, format papier, diaporama, bande dessinée…). La créativité à ce stade peut être valorisée.

Un volet d'objectifs secondaires est accessible :

- En focalisant sur les centrales thermiques à flamme, il est possible d'embarquer les élèves dans un exercice sur la modélisation : Comment savoir si ce type de centrale pourrait fonctionner sur Mars ? Proposez une expérience. On peut alors rejoindre une forme de démarche d'investigation.

C'est éventuellement l'occasion d'aborder la formation du dioxyde de carbone avec bicarbonate de soude et vinaigre et introduire la notion de transformation chimique.

La mise en situation permet l'immersion et nécessite que les élèves incarnent des personnages lors de la restitution des informations collectées. Cela permet d'impliquer davantage les élèves dans cette activité de recherche documentaire usuellement un peu plate.

Méthode :

Les élèves prennent connaissance de la vidéo (https://youtu.be/rwpx7Hn4300) dans ou hors de la classe, le script est mis à disposition.

La recherche peut commencer hors de la classe en tablant sur une mise en commun des informations apportées au sein des groupes. La constitution de ceux-ci relevant du choix de l'enseignant. Le retour d'expérience montre que la constitution aléatoire des groupes fonctionne aussi bien que la "pré-construction" des équipes, dans le cas où la compétence visant le travail en groupe est explicitement annoncée préalablement.

Durée et matériel nécessaire :

Il faut prévoir de mettre la vidéo à disposition suffisamment longtemps à l'avance (2 semaines). En classe, un minimum de 2 séances d'une heure chacune peut s'avérer nécessaire pour la première partie du travail sur la recherche et sa mise en forme critique.

Enfin la partie de modélisation et expérimentale peut prendre 2 séances d'une heure chacune. Expérimentalement, le matériel demeure modeste :

- Bougie
- Allumettes
- Bicarbonate de soude et vinaigre
- Bécher

Déroulé :

- Mise à disposition de la séquence vidéo d'introduction (avec son script disponible ici).
- Début du travail de recherche individuel sur les centrales et les conditions sur Mars.
- Mise en commun en groupe et sélection du mode de restitution.
- Production du document de synthèse par les élèves. Le format de la production finale peut être laissé à l'appréciation des élèves si on souhaite leur donner la possibilité d'exercer leur créativité. L'expérience montre que l'implication peut être améliorée pour certains élèves, mais que d'autres, peut-être moins matures gagneront à être guider vers un type de production "contraint".
- Éventuelle restitution orale pour les groupes ayant choisi ce mode.
- Retour en groupe sur la modélisation de la centrale thermique à flamme sur Mars.
- Présentation des propositions de chaque groupe devant la classe.
- Phase de discussion afin d'affiner le modèle vers une expérience possible en classe.
- En fonction des propositions : mises en place expérimentales.
- Phase de formalisation des connaissances.

Conclusion :

Après avoir réalisé plusieurs fois en classe cet atelier, le point le plus marquant de cette séquence est sans conteste l'implication des élèves dans le thème. Le travail de recherche documentaire lié à une "application" directe des informations collectées aura eu davantage d'impact que le simple travail de recherche classique.

Par ailleurs l'élargissement sur l'expérimental avec le travail préparatoire sur la modélisation est très bien passé avec des élèves de tout niveau. Passer d'une centrale thermique à flamme, photo à l'appui afin de montrer la complexité de la construction, à une bougie dans du dioxyde de carbone aura marqué les esprits de beaucoup d'élèves qui par la suite n'ont eu aucun problème avec la notion de modélisation.

Enfin la notion de transformation chimique étant amenée en douceur par la nécessité de produire le dioxyde de carbone, les élèves ont montré davantage de facilité quant à l'acquisition de celle-ci.

Ressources :

Lien vers la vidéo : https://youtu.be/rwpx7Hn4300
Pour toutes questions, n'hésitez pas à me contacter : thierry.guquet@ac-orleans-tours.fr

E. CINQUIÈME ATELIER : SURVIVE ON MARS MINECRAFT

Age : Cinquième (10-11 ans) mais adaptable de 7 ans à 14 ans, voire plus dans certains domaines comme l'automatisme.

Objectifs pédagogiques :

- L'ensemble du programme de technologie français.

- Les matériaux, les objets techniques, l'automatisme, l'algorithmie, les énergies, le développement durable, etc.

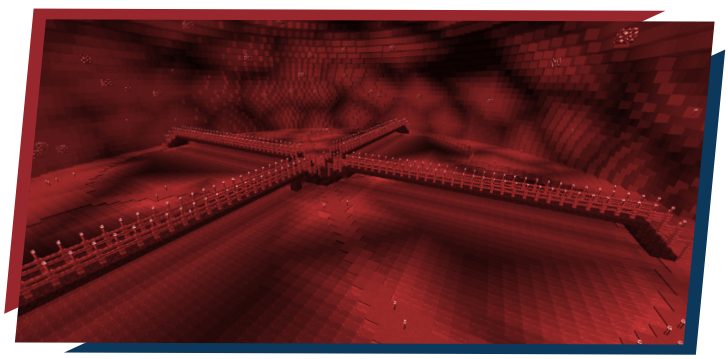
> - De la littérature avec la création d'un univers autour d'un thème choisi, par exemple le merveilleux ;
> - Des mathématiques avec des notions de géométrie plane ou volumique ;
> - Des notions d'aires, de volumes ;
> - Des notions de civilisations anciennes par l'étude de monuments ou leur réalisation ;
> - Des notions d'architecture ou de représentation dans l'espace, du plan de la classe à la création d'un collège ou lycée ;
> - La réalisation de base spatiale sur Mars.



Méthode :

On se situe dans une pédagogie active de type projet.
L'utilisation de Minecraft, jeu particulièrement populaire et mixte concernant les genres, convient à la classe d'âge (7 – 14 ans) visée par cet atelier.

De ce que j'ai pu observer de ma pratique, les élèves sont plus autonomes dans leurs créations. Ils n'hésitent pas à faire des recherches sans qu'on leur demande.



Dans le jeu vidéo, il est naturel lorsque l'on bute sur un problème de recommencer encore et encore, ou de rechercher des solutions auprès de ses camarades. Un cours traditionnel est souvent plus institutionnalisé, et on ne demande pas nécessairement à ses camarades ou on ne recommence pas, recommencer étant souvent associé à une mauvaise note dans l'esprit des élèves. Il s'agit certainement du principal apport à mon travail d'enseignant.

Durée et matériel nécessaire :

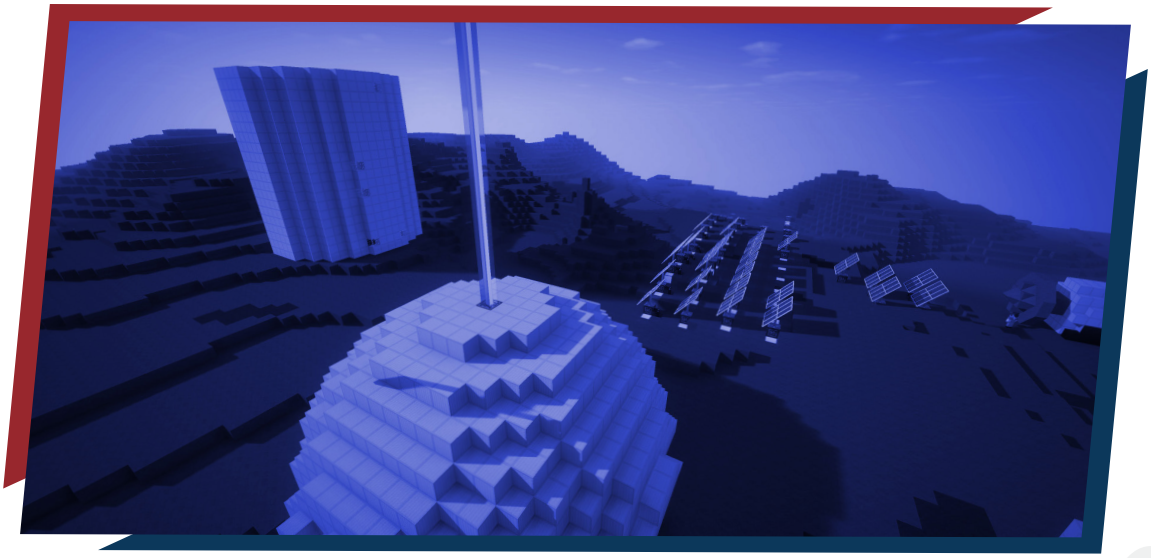
Je travaille en pédagogie de projet, les élèves reçoivent un but ultime en fin d'année et ils construisent eux-mêmes l'ensemble des petites séquences, séquences qui vont constituer les apprentissages. Je suis présent tout au long de ce processus afin de corriger, améliorer et appuyer les apprentissages vus tout au long de l'année.
Les séances sont calibrées sur 1h20 à 1h30.

Déroulé :

- 5 min. : accueil, dépôt des sacs, etc.
- 5 min. : bilan de la séance précédente et éventuelles questions.
- 70 min. maximum : *Minecraft* ou recherche pour résoudre un problème sur *Minecraft*.
- 10 min. maximum : Bilan, questionnement, faire le parallèle entre jeu et réalité.

Dans le cadre de *Survive on Mars*, mes élèves ont réalisé la structure de la base ARES XIV. Le choix des travaux s'est focalisé sur les techniques à employer pour construire les bâtiments. Ainsi que le choix des matériaux. Pour les élèves les plus avancés, j'ai pu aussi insister sur l'automatisme et le principe de fonctionnement d'un sas étanche.

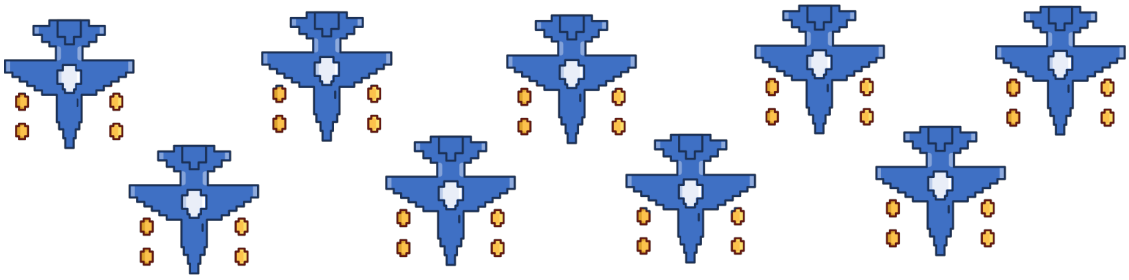
Matériel : Un ordinateur minimum par groupe, idéalement deux. Soit un pour la recherche et un pour l'activité dans le jeu. Nous vous conseillons aussi de vous procurer un ou plusieurs livres à propos de *Minecraft*, en particulier sur les différents blocs, ou des fiches pour aider sur les différents blocs et matériaux du jeu. Par exemple, *Blockopédia* paru en 2015 ; ***1,2,3 je construis avec Minecraft*** qui travailles les mathématiques pour les 8 – 12 ans ; ou la série des *Minecraft pour les nuls*.



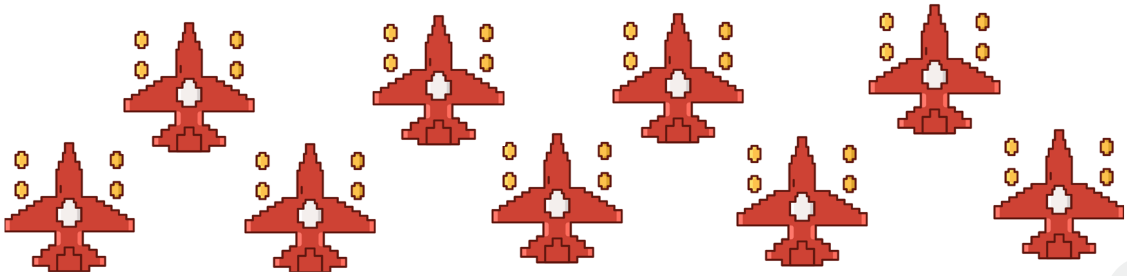
Conclusion :

Un bilan plutôt positif pour moi : des élèves plus motivés et sérieux, plus enclins à participer au projet. Je n'ai plus d'élèves qui sont en refus de travail complet. Certains élèves en échec scolaire réussissent une partie des activités scolaires, là où avant il n'y avait aucun résultat mesurable. Au départ, une activité solitaire au sein de mon établissement, aujourd'hui je travaille régulièrement en équipe sur des binômes de matière Arts et Technologie par exemple.

Lien vers des projets : https://www.youtube.com/channel/UC8XYqZonUbfA8jozCnVV20Q







DÉCOUVERTE D'UN MONASTÈRE CISTERCIEN MÉDIÉVAL AVEC *A PLAGUE TALE : INNOCENCE*

Fiche signalétique :

Niveau : 2ème, 3ème ou 4ème secondaire
Compétences : Lire un écrit à caractère informatif ou explicatif ; Situer l'information dans un cadre spatial et chronologique ; Comparer deux documents de nature différente qui traitent d'un même sujet ; Organiser les résultats de sa recherche en produisant un bref texte et un croquis ; Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.
Durée: 2 ou 3 périodes de 50 minutes
Nombre d'apprenants : 1 classe
Matériel: Ecran (TBI ou vidéo projecteur), des enceintes pour le son, le jeu *A Plague Tale : Innocence* (Asobo Studio, 2019) sur la plateforme au choix, 1 manette, les documents de travail et le corpus documentaire.

Synopsis du jeu :

A Plague Tale : Innocence est un jeu vidéo d'action-aventure et d'infiltration qui propose une immersion dans la France de 1348, alors que la guerre de Cent Ans et la peste noire ravagent la population. Le joueur incarne Amicia, une adolescente de famille noble soudainement coupée de ses racines et chargée de protéger son frère cadet, un enfant maladif et retiré du monde nommé Hugo. L'intrigue du jeu, d'une durée de vie d'une douzaine d'heures, invite à suivre les deux enfants tandis qu'ils se cachent de leurs poursuivants et apprennent à se connaître et à survivre seuls.

Pourquoi ce jeu ?

Tout d'abord, l'équipe derrière ce jeu a pris le parti de reconstituer le contexte historique du jeu (décors, paysages, bâtiments, organisation de la société…) de manière assez fidèle à ce que la société médiévale de 1348 pouvait être selon les travaux des historiens. L'intérêt pédagogique premier sera donc d'explorer et d'analyser *le magnifique travail réalisé par Asobo dans la conception et la reproduction de la Guyenne du XIVe siècle*[1] à la manière d'une visite virtuelle, même si les élèves devront avancer dans le scénario du jeu en en évitant les pièges.

1 . *Fay, P., (2019), Jeux vidéo : A Plague Tale Innocence, maudite soit la peste, Les Échos, Publié le 11 juin 2019, disponible sur https://www.lesechos.fr/weekend/high-tech-auto/jeux-video-a-plague-tale-innocence-maudite-soit-la-peste-1212310 .*

Par ailleurs, l'ambiance dégagée est assez prenante, ce qui a valu à l'équipe d'Asobo de recevoir de nombreux prix lors de sa sortie dont notamment, lors de la première cérémonie des Pégases en 2020, ceux du meilleur jeu, du meilleur univers sonore et de l'excellence visuelle[2] . Enfin, la prise en main pour faire évoluer les personnages dans les trois dimensions du jeu est assez classique et ne posera pas trop de difficultés dans les premiers temps de l'activité.

Objectifs pédagogiques :

- Caractériser le monastère médiéval de type cistercien
- Distinguer les styles roman et gothique
- Identifier les ravages de la grande peste noire de 1347-1351 en Europe occidentale

Savoir-faire et compétences travaillés :

- Lire un écrit à caractère informatif ou explicatif
- Situer l'information dans un cadre spatial et chronologique
- Comparer deux documents de nature différente qui traitent d'un même sujet
- Organiser les résultats de sa recherche en produisant un bref texte et un croquis
- Pour les élèves de 3ème secondaire, on pourra cibler la compétence terminale n°3 « *Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives* » et accompagner les élèves dans l'écriture d'une (courte) synthèse sur le monachisme médiéval.

Savoirs abordés :

- 2ème secondaire : Enquête 5, Moyen âge et Temps Modernes > Espace de vie > Abbaye, Peste. (programme FWB : http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/49-2000-240.pdf)
- 3ème secondaire : La Méditerranée, lieu de rencontre de trois civilisations > L'occident chrétien > Religion - Société - Pensée (programme FWB : http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/50-2000-240.pdf)
- 4ème secondaire : L'Europe et le monde entre 1000 et 1500 > La place du christianisme > Les ordres et les réformes monastiques (programme SEGEC : https://enseignement.catholique.be/accompagner-outiller-former/programmes-outils/secondaire/)

Cadrage pédagogique :

Utiliser le jeu vidéo en classe permet d'entraîner réellement des savoirs, des savoir-faire et des compétences disciplinaires mais il nous permettra également, de manière plus transversale, à amener l'élève, comme nous y enjoint le Décret Mission, à rendre nos élèves plus autonomes et critiques face aux contenus médiatiques. Notre approche consistera à entrainer l'élève à s'interroger sur les contenus historiques mis en scène dans les jeux vidéo, à les comparer à des sources scientifiques et à en retirer des informations pertinentes tout en veillant à aiguiser son sens critique face aux reconstitutions qui lui sont proposées.

---

2. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/03/10/jeu-video-a-plague-tale-innocence-triomphe-aux-pegases_6032420_4408996.html

Pour atteindre ces objectifs disciplinaires et transversaux, nous organiserons un déroulement de la séquence en 4 temps, basé sur les travaux de Balela & Mundy (2011) dans *Analysing cultural heritage and its representation in video games :*

1. Exploration initiale : jouer à un jeu sélectionné en suivant la trame narrative et en interagissant avec l'environnement.
2. Exploration ciblée : rejouer au jeu sélectionné en portant attention aux objets culturels représentés.
3. Analyse objective : sélectionner une variété d'objets culturels et les analyser grâce à une grille.
4. Analyse critique : analyser le rapport entre l'objet culturel réel et sa représentation dans le jeu.

Séquence du jeu ciblée et mise en garde :

La séquence d'apprentissage développée se déroulera dans le chapitre 3[3] du jeu pour deux raisons :

> - La reconstitution du monastère que nous visiterons est d'une grande qualité et nous permettra de travailler des savoirs disciplinaires en lien direct avec les référentiels.
> - Dans ce chapitre, Amicia peut évoluer sans avoir à frapper d'ennemis avec sa fronde, dans le but d'éviter les scènes de violence qui ont fait en sorte que le jeu est déconseillé aux joueurs de moins de 18 ans, ce qui pose problème dans une utilisation dans l'enseignement obligatoire. On veillera donc à éviter de voir Amicia mourir ou à la confronter à des ennemis humains.



A Plage Tale : Innocence (Asobo, 2019)

Dans la deuxième partie de l'exploration du monastère, Amicia et son petit frère seront confrontés à des rats qui peuvent tout simplement tuer nos héros mais qui vont aussi, au travers d'une cinématique, dévorer le moine que nous rencontrons dans la première partie de la découverte du monastère. Même si la perte de la vie au contact des rats n'est pas aussi violente que celle engendrée par les coups des ennemis humains, on essaiera de l'éviter.

---

[3]. *Le jeu permet de rejouer les chapitres qui ont été parcourus avec succès. Il suffira donc de relancer le jeu au chapitre 3.*

Pour éviter purement et simplement le phénomène, on pourra tout simplement se contenter d'écourter la séquence avant de rencontrer les rats, ce qui est la solution la plus frustrante mais la plus sûre.

Si l'on désire effectuer la visite du monastère jusqu'à la sortie de la crypte, ce qui donnera une sensation de mission accomplie au groupe classe, plusieurs alternatives nous sont possibles :

> -Lors de la cinématique de la mort du moine (où l'on voit une partie d'une flaque de sang, mais pas de morsure), il suffit à l'enseignant de passer devant l'écran lors des quelques secondes en question pour éviter la scène.
> - Lors des passages les plus délicats, on veillera à confier la manette aux élèves les plus habitués à ce type de jeu vidéo et à leur donner les bons conseils pour éviter la mort de nos héros. En cas de mort du personnage, ce qui reste toujours possible, on pratiquera le passage devant l'écran comme conseillé au point précédent.
> - L'enseignant pourra également se saisir de la manette pour faire avancer les personnages dans les passages les plus délicats.

Dans tous les cas, nous vous conseillons d'avoir préalablement joué au jeu pour anticiper les difficultés, la pratique l'essai-erreur n'étant pas très recommandée pour ce titre.

La séquence d'apprentissage :

Nous commençons par contextualiser la leçon à l'aide de l'introduction pour situer les élèves dans l'histoire dans laquelle ils vont entrer. Sans toutefois énoncer trop précisément les objectifs d'apprentissage, les élèves devant petit à petit identifier le lieu dans lequel ils vont évoluer durant la leçon.

La méthodologie générale sera de faire jouer un élève alors que tous les autres seront concentrés sur les tâches d'analyse. L'élève-joueur aura pour rôle de faire circuler les personnages au fil du jeu au rythme du travail à effectuer par les élèves, donc en interaction permanente avec ceux-ci. Un poste de jeu central, face à l'écran, peut être aménagé. Mais la manette sans fil pourra aussi circuler entre les bancs, les élèves volontaires jouant à tour de rôle, dans le cas où l'enseignant préfèrera ne pas les voir se déplacer en classe sur la chaise du joueur, si on a choisi d'en installer une pour fixer spatialement le rôle de l'élève-joueur.

Une fois la méthodologie expliquée, l'étape suivante consiste à expliquer brièvement les commandes de jeu et les actions possibles (se déplacer, orienter la caméra, grimper et interagir avec l'environnement). Cela se fera dans la visite de l'église au début du chapitre III. Lors de cette étape, la manette pourra être confiée à un novice en la matière car nous serons dans l'exploration initiale qui ne présente que peu d'enjeu lié à la réussite du jeu et d'avancée dans séquence. La guidance orale de l'enseignant se concentrera sur les conseils d'utilisation de la manette et les moyens pour observer les lieux.

[3].*Le jeu permet de rejouer les chapitres qui ont été parcourus avec succès. Il suffira donc de relancer le jeu au chapitre 3.*



A Plage Tale : Innocence (Asobo, 2019)

Ensuite, les élèves joueront à tour de rôle dans une phase d'exploration ciblée et identifieront le style de l'église et en réaliseront le plan annoté. Pour ce faire, ils devront circuler dans tous les recoins de l'abbatiale et comparer leurs observations avec les informations contenues dans le dossier documentaire disponible ci-dessous et sur http://artemis-histoire.weebly.com/le-monastegravere-meacutedieacuteval.html. On veillera donc à y avoir placé un schéma d'une église médiévale ainsi que les caractéristiques des architectures romane et gothique, soit au moins deux documents (les documents 1 et 2 de l'exemple fourni).

Une fois sortis de l'église, on aperçoit un moine dans un cloître. Détail qui permettra aux élèves de percevoir qu'ils sont dans un monastère. Ils pourront ensuite, après l'exploration de l'église et à la vue du cloître, identifier le courant cistercien à la base de cette construction, ainsi qu'à l'aide d'un texte explicatif sur les aspects des monastères bénédictins et cisterciens. Lors de cette analyse objective, on insistera sur l'aspect dépouillé et austère des lieux mais aussi sur les caractéristiques du cloître. On pourra ainsi situer la construction du monastère au 12ème siècle, soit durant la période romane mais après la fondation de l'ordre cistercien.

Après avoir caractérisé l'abbatiale et le cloître, le reste de l'analyse objective consistera à identifier les autres éléments constitutifs et fonctions du monastère reconstitué dans le jeu tout en profitant de son caractère ludique et immersif : le dortoir, le jardin, l'atelier, la bibliothèque, la salle capitulaire, la réserve, la cuisine, le réfectoire, l'hospice et la crypte. Cela se fera en poursuivant l'aventure dans laquelle seront plongés les élèves. On veillera également à profiter de l'ambiance sonore du jeu qui permettra une meilleure expérience.

Attention que pour identifier la clôture et la façade de l'abbatiale, il faudra commencer le jeu à la fin du chapitre II, ce qui est mieux pour la contextualisation mais qui fait débuter le jeu par une phase inévitable de combat (donc de violence à éviter) et qui demande par ailleurs d'avoir mis le jeu en pause à ce moment de la partie. Une alternative sera de montrer des images du jeu à analyser ensemble en début de séquence.

Une fois la rencontre avec les rats effectuée, ou en fin de chapitre (à la sortie de la crypte), les élèves devront établir une comparaison entre le rôle des rats dans le jeu et leur rôle dans la réalité de 1348, à l'aide de documents historiques sur la peste noire européenne qui sévit exactement à cette époque en France. En s'interrogeant sur les choix des scénaristes du jeu, qui n'ont volontairement pas respecté la réalité historique, on entrera alors dans l'étape d'analyse critique. On pourra également relever avec les élèves d'autres éléments du jeu qui paraissent peu fiables comme la présence d'un atelier d'alchimie ou d'autres artefacts présents pour favoriser le gameplay.

La dernière étape consistera à rédiger une synthèse sur le monastère médiéval. On adaptera les consignes en fonction des attendus que l'enseignant aura ciblés, en fonction de la compétence travaillée et du niveau des élèves.

Prolongements et variantes

Dans ce jeu, d'autres chapitres peuvent être intéressants à exploiter dans le cours d'histoire, mais avec le souci récurrent des ennemis qui viennent compliquer l'avancée des élèves. Pour éviter cette difficulté, on peut évidemment profiter des nombreuses vidéos disponibles sur internet de joueurs filmés en train de jouer aux différents chapitres. On pourra aussi réaliser un montage des vidéos disponibles ou réaliser ses propres vidéosg. Avec le souci de ne plus faire jouer les élèves, ce qui enlève beaucoup de sel à la pédagogie de l'intégration du jeu vidéo en contexte scolaire.



A Plage Tale : Innocence (Asobo, 2019)

Dans le chapitre 1, après l'introduction un peu effrayante au moment de la mort du chien d'Amicia, on découvre une habitation seigneuriale rurale reconstituée de manière intéressante pour découvrir le mode de vie de l'époque de cette classe sociale. On y rentrera le logis mais aussi les artisans, les cuisines, les épices, ...



A Plage Tale : Innocence (Asobo, 2019)

Dans le chapitre 2, on parcourt une bourgade rurale qui n'est autre que le village de Saint-Émilion, voisin du studio d'Asobo, que les créateurs du jeu ont tenté de reconstituer. La structure du village, les rues et les bâtiments sont agréables à observer mais on doit beaucoup courir pour fuir les ennemis dans ce chapitre, ce qui ne nous laisse pas toujours le temps de les regarder.



A Plage Tale : Innocence (Asobo, 2019)

Le scénario du chapitre 9 consiste à infiltrer une ville médiévale où l'on pourra analyser les remparts, le système défensifs (remparts, tours, portes fortifiées…), la justice à travers le pilori et le gibet (type de Montfaucon), la présence d'une université et d'une cathédrale, l'habitat, les rues, les canaux (égouts à ciel ouvert), … Au souci des ennemis et des rats à éviter, on ajoutera que l'histoire se déroule de nuit, ce qui gêne un peu l'observation. Une autre astuce pour éviter la violence, disponible à ce moment de progression dans le jeu, est d'endormir les gardes sans les tuer avec le Somnum, une poudre de « somnifère alchimique ».

Conclusion

Comme l'écrivait l'historien et testeur de jeu vidéo Aymeric Defrance en 2019, *A Plague Tale : Innocence « n'est pas un jeu à mettre à la portée de tous les yeux. Il est interdit au moins de 18 ans et c'est totalement justifié tant son univers est sombre, sale, dur, cru, violent, ... et nous pousse parfois à prendre des décisions morales assez difficiles ». Mais il ajoutait aussi que « les développeurs ont fait un immense travail de recherche afin de reconstituer la Guyenne de l'époque médiévale, parsemée de villes et de villages médiévaux, de fermes, de moulins et de châteaux dévastés par la guerre et par la peste »*.

L'utilisation de ce jeu vidéo nous fera donc marcher en permanence sur une corde raide. Il faudra donc utiliser les quelques astuces présentées dans cet article pour éviter d'heurter la sensibilité de certains élèves et pouvoir profiter des nombreuses qualités de ce jeu vidéo.

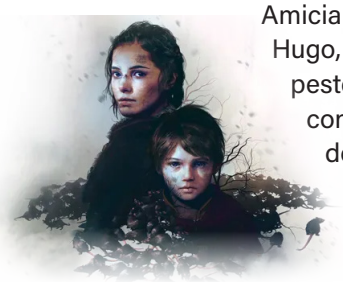
Personnellement, nous l'utilisons en Haute Ecole, dans le cadre de la formation en A.E.S.I. Sciences humaines, avec beaucoup de plaisir. Les observations sont nombreuses, le jeu est prenant, les novices peuvent explorer les zones sans danger et les experts peuvent démontrer leurs talents de gamers pour éviter les pièges. Et la qualité immersive du jeu vient surtout ajouter une ambiance très particulière en classe, ce qui favorise l'attention et la curiosité des apprenants.

Bibliographie :

Balela, M.S. & Mundy, D., (2011), *Analysing cultural heritage and its representation in video games*, University of Hull

Defrance, A., (2019), A Plague Tale Innocence, Historiagames, 2019, disponible sur www.histogames.com/HTML/test/a-plague-tale-innocence.php, consulté le 21 mai 2021.

HISTOIRE MÉDIÉVALE: ANALYSE DU CONTENU DU JEU VIDÉO « A PLAGUE TALE: INNOCENCE », ASOBO, 2019



Amicia de Rune, une adolescente âgée de 15 ans et de son petit frère, Hugo, âgé de 5 ans, sont livrés à eux-mêmes alors que la guerre et la peste font rage. Bien qu'étant du même sang, les deux enfants se connaissent peu puisque Amicia a été élevée par son père, Robert de Rune, chevalier au service du roi de France tandis qu'Hugo, atteint d'une mystérieuse maladie du sang, était gardé par sa mère Béatrice dans sa chambre. Devenus orphelins, ils vont devoir survivre et ne compter que sur eux-mêmes alors qu'ils sont poursuivis par le seigneur Nicholas, qui en a après Hugo qu'il tient pour responsable de l'apparition de la peste noire par le biais de sa maladie. Les deux enfants doivent également survivre à une invasion de rats féroces qui
ravagent les terres. Armée de sa fronde et de ses connaissances en alchimie, Amicia va devoir tout faire pour protéger son petit frère...

1. A l'aide des documents 1 et 2, réalise le plan annoté de l'église visitée par Amicia et Hugo.

2. A l'aide des documents 4 et 5, caractérise le style et l'époque de construction du bâtiment visité par Amicia et Hugo dans le chapitre III

▶ Style: .....

▶ Epoque: .....

▶ Justifications:

- .....
- .....
- .....
- .....

3. Après être sorti de l'église par l'échelle et avoir observé les lieux, et à l'aide des documents 3 à 9, caractérise précisément le bâtiment dans lequel les héros évoluent:

▶ Le bâtiment est : .....

4. Identifie maintenant les différentes partie de ce bâtiment à l'aide des documents 3 à 9 en progressant dans l'aventure d'Amicia et Hugo.

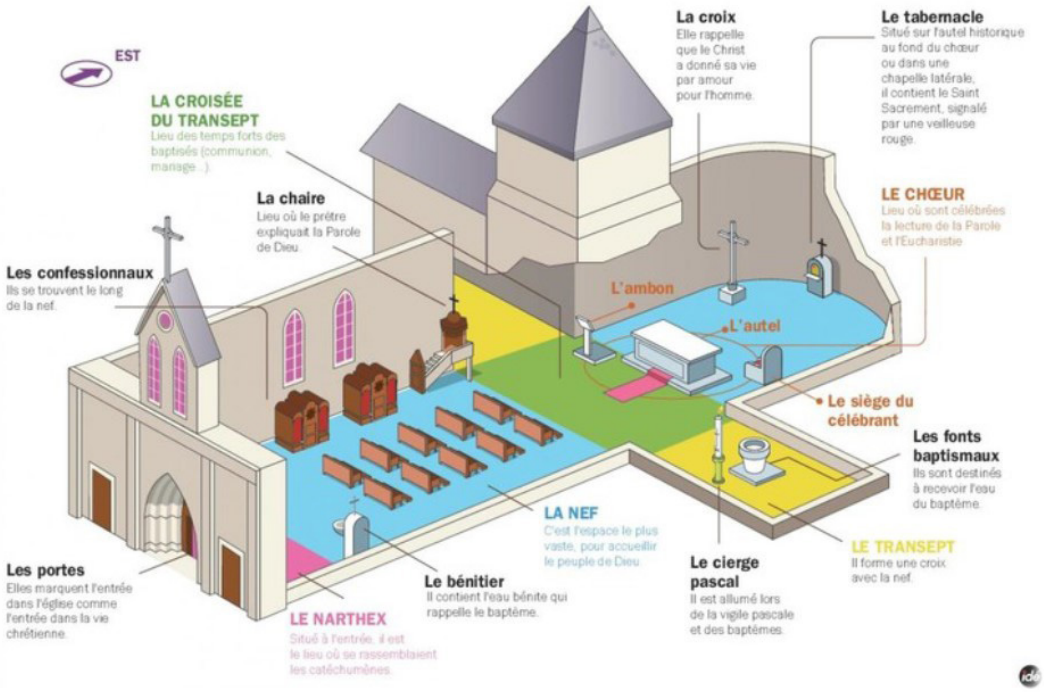
Eléments :	Fonctions
1)	.....
2)	.....
3)	.....
4)	.....
5)	.....
6)	.....
7)	.....

Eléments :	Fonctions
8)	.....
9)	.....
10)	.....
11)	.....
12)	.....
13)	.....

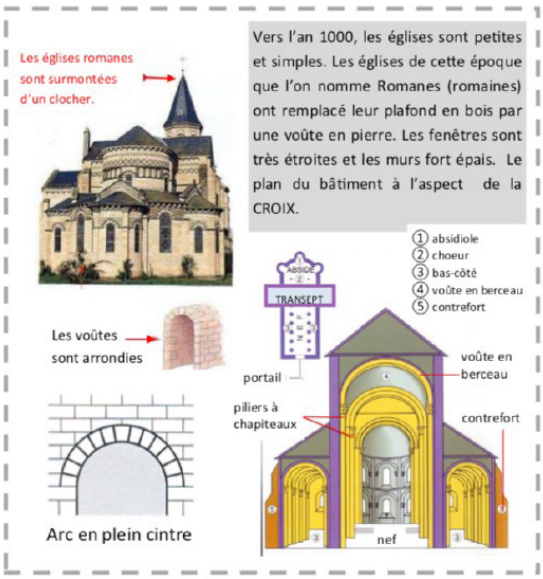
5. Synthétisons maintenant toutes les informations que nous venons de découvrir au sujet de la vie religieuse au Moyen Âge:

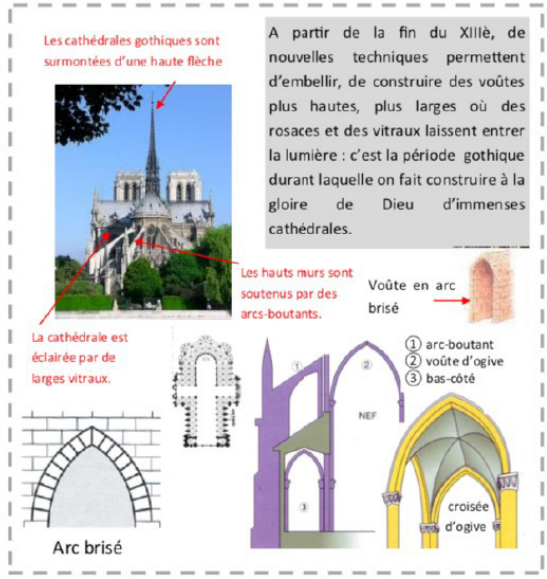
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Document 1: Schéma des parties d'une église médiévale (© idé)



Document 2: Les caractéristiques des arts romans et gothiques par « Lala aimera classe » (2013)





Document 3: Représentation d'un monastère bénédictin médiéval



Document 4: Extrait de « Histoire, hommes et culture : le monde monastique et le rôle de Cluny » par Georges Brun (2013)

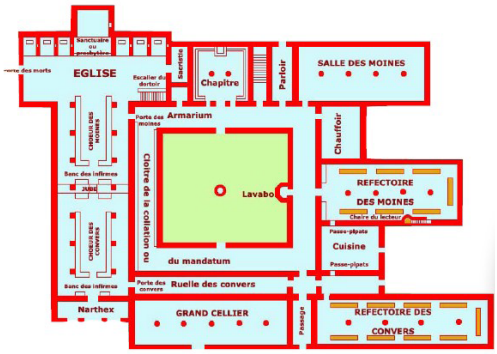
L'église abbatiale, monastique ou prieurale varie par ses dimensions et par son plan, suivant les ordres et suivant son importance.

> Chez les Bénédictins, elle est grande et richement décorée ; le vaste choeur peut être flanqué soit de collatéraux de profondeur décroissante terminés par des chapelles communiquant entre elles et avec le choeur, soit d'un déambulatoire sur lequel ouvrent des chapelles rayonnantes.
>
> Chez les Cisterciens, elle est encore vaste mais de décor austère ; le choeur, peu profond, se termine par un hémicycle ou un chevet plat ; sur les bras du transept ouvrent de petites chapelles, généralement carrées.

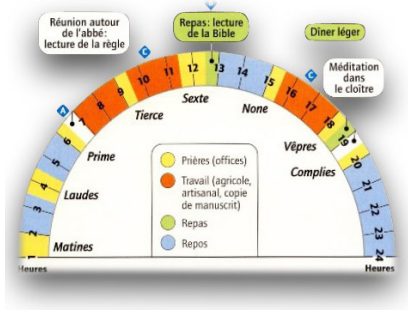
Le cloître, dans les abbayes (...), se trouve contre l'église(...). Le cloître est le centre de la vie des religieux, le lieu où ils méditent et se promènent. Des arcades font communiquer les galeries avec le préau ; au centre du cloître se trouve en général un puits et dans l'un des coins un lavabo pour les ablutions.

> Dans les cloîtres bénédictins, les chapiteaux des colonnes ou des piliers sont en général historiés et offrent de splendides décors (...).
>
> Les cloîtres cisterciens (...) sont quant à eux bien plus dépouillés : pas de chapiteaux historiés, un tel décor étant interdit par la Règle, du moins aux XIIè et XIIIè siècles, mais des chapiteaux simples aux motifs végétaux ou floraux.

Document 5: Plan idéal d'une abbaye cistercienne par Georges Brun (2010)



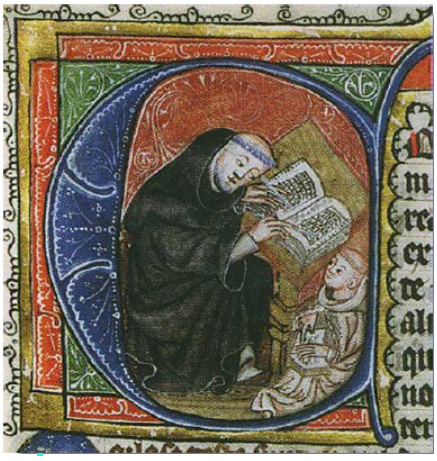
Document 6: La journée d'un moine Cistercien au 12ème siècle



Document 7: Extrait de la règle de Saint Benoît (480-547)

« Le monastère doit, autant que possible, être disposé de telle sorte que l'on y trouve tout le nécessaire : de l'eau, un moulin, un jardin et des ateliers pour qu'on puisse pratiquer les divers métiers à l'intérieur de la clôture. De la sorte les moines n'auront pas besoin de se disperser audehors, ce qui n'est pas du tout avantageux pour leurs âmes »

Document 8: Saint Benoît (480-547) expliquant la règle (lettrine de manuscrit du 14ème siècle)



Document 9: Bernard de Clairvaux (1090-1153), fondateur de l'ordre des Cisterciens, ordre Bénédictin conservateur (lettrine de manuscrit vers 1267-1276).



Tous les contenus proposés par Ubisoft dans *Assassin's Creed Origins* nous apparaissent-ils comme historiquement fiables?



En tant qu'expert de la vie monastique au Moyen Âge , identifie deux incohérences historiques que tu as pu rencontrer dans le jeu vidéo. Aide-toi des documents 10 à 12.

1ère incohérence:

.....

.....

2ème incohérence:

.....

.....

En conclusion, selon toi, peut-on apprendre des contenus historiques sérieux en jouant à A Plague Tale Innocence?:

.....

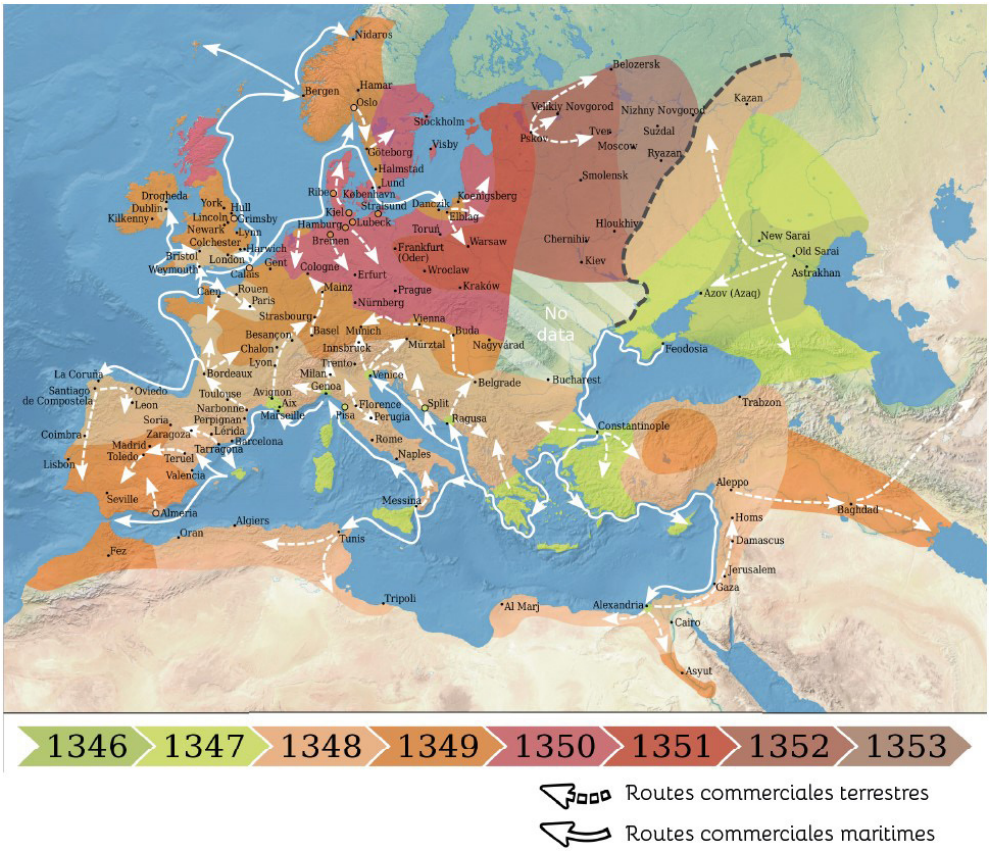
.....

.....

Document 10: Extrait de La vie des papes d'Avignon, Le règne du Pape Clement V, 14ème siècle, écrit à Avignon (France)

En l'année du seigneur 1348, sévit sur presque toute la surface du globe une telle mortalité, qu'on en a bien rarement connu de semblable. (...) lorsque dans une maison quelqu'un avait été terrassé par ce mal et en était mort, il arrivait très souvent que tous les autres habitants eussent été contaminés et fussent morts de la même manière. Bien plus, chose affreuse à entendre, les chiens, les chats, les coqs, les poules et tous les autres animaux domestiques subissaient le même sort. Aussi ceux qui étaient sains fuyaient-ils,
affolés par la peur. Et
ainsi beaucoup mouraient par manque de soins, qui, peut-être, eussent autrement échappé. Beaucoup encore, saisis par ce mal et qu'on croyait destinés à coup sûr à en mourir sur le champ, étaient transportés à la fosse pour être inhumés : aussi un grand nombre furent-ils enterrés vivants.

Document 11: Carte de l'expansion de la grande peste noire qui toucha l'Asie et l'Europe de 1338 à 1353. Par Flappiefh, disponible sur Wikipedia.



Document 12: Extrait d'un article écrit par M. Greshko dans National Geographic (2020)

Les rats ont longtemps été accusés de la diffusion des parasites porteurs de l'épidémie de peste noire qui s'est propagée dans l'Europe et l'Asie médiévales, causant la mort de millions de personnes. Une nouvelle étude vient d'établir une modélisation de cette peste et suggère que les rongeurs mal-aimés n'en seraient en fin de compte pas les principaux responsables.

L'étude (...) pointe du doigt les parasites humains, comme les puces et les poux, comme premiers responsables de la propagation de l'épidémie lors de la deuxième pandémie, qui a commencé par la peste noire (1348-1352) et s'est répercutée jusqu'à la première moitié du 20e siècle.

Parmi ces épidémies, la tristement célèbre peste noire a anéanti un tiers de la population européenne, soit 10 millions de personnes au total, au milieu du 14e siècle.

COURS PHILOSOPHIQUES

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Dans une optique transversale, ce chapitre vise à procurer des outils utilisables dans les différents cours philosophiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Morale non-confessionnelle, Religion catholique, Religion islamique, Religion orthodoxe, Religion protestante et Religion israélite.
Dans cette perspective, plutôt que des contenus spécifiques, ce chapitre propose de travailler des outils philosophiques (conceptualiser, problématiser et argumenter) et des thèmes communs aux différents cours pour réfléchir avec les apprenants sur leurs choix et leur construction en groupe/société.

MÉTHODE

Une méthode philosophique ? Il n'existe pas de « méthode philosophique » qui fasse l'unanimité pour la raison toute simple que se mettre d'accord sur les mots « méthode » et « philosophie »… c'est déjà philosopher ! Néanmoins, pour un travail rapide, oral et qui ne nécessite aucune culture philosophique, on peut choisir comme outil les quatre étapes de Michel Tozzi :

1. Faire émerger les clichés et les préjugés à propos du sujet pour montrer que souvent les idées fausses empêchent de formuler une question intelligemment. Une étape qui génère beaucoup de conflits cognitifs, parfois délicate à mettre en place avec des mineurs, que nous n'utiliserons pas dans ce chapitre ;
2. Problématiser, c'est-à-dire soulever les difficultés posées par les idées des jeux, questionner la définition qu'ils posent du réel (« pourquoi les armures des personnages féminins dans les jeux de rôle sont-elles de plus en plus réduites avec leur montée en puissance de manière à rendre la femme sexy ? », « pourquoi les joueurs qui paient pour jouer sont favorisés dans certains jeux ? ») ;
3. Définir / conceptualiser, c'est-à-dire se mettre d'accord sur ce que veulent dire les mots, sur leur sens, leur signification, car les mots sont les outils pour penser (par exemple, les droits de l'homme quand ils ont été rédigés pour la première fois lors de la Révolution française excluaient les femmes, tout comme la définition des droits du citoyen lors de la Révolution américaine excluait les esclaves, la définition du mot « homme » ou « citoyen » étant donc cruciale) ;
4. Argumenter, c'est-à-dire soutenir les idées que l'on défend, expliquer pourquoi elles sont bonnes ou meilleures que d'autres, c'est ce qui fait la différence entre une opinion (« j'aime ou je n'aime pas, c'est mon avis ») et une idée (« les hommes et les femmes sont égaux car les différences de droits résultent de choix sociaux »).

CHEMINS : JOUER POUR CONSTRUIRE DES CHOIX PHILOSOPHIQUES

Nombre d'apprenants : à partir de 4
Durée : 50 minutes de jeu et minimum 15 minutes de mise en commun
Matériel : Aucun en particulier
Âge : À partir de 16 ans



Walking Dead : A Telltale Series (Telltale Games, 2012)

Objectifs :

Utilisant les outils du jeu de rôle, le travail de Michel Tozzi et s'inspirant des mécanismes du jeu *Walking Dead : A Telltale Series* (Telltale Games, 2012), ce jeu propose de placer les apprenants dans des situations éthiques concrètes où ils doivent prendre des décisions aux conséquences dramatiques. Les règles poussent les joueurs à justifier leurs décisions et à confronter leurs arguments avec ceux des autres participants pour stimuler le débat.

Par son côté concret, *CheminS* montre que la philosophie se ne réduit à pas à son abstraction, implique des conséquences immédiates pour chacun, que les idées et les conceptions de chacun façonnent le réel. Son aspect ludique et la simplicité des règles, quant à eux, dédramatisent la pratique de la philosophie et visent à montrer que chacun peut prendre part à des débats complexes. Le commentaire le plus entendu après cent cinquante séances de ce jeu est d'ailleurs « Avant aujourd'hui, je n'imaginais pas que je pouvais comprendre quelque chose à la philo ». Enfin, l'importance des échanges entre les joueurs dans le déroulement des parties insiste sur la nécessité du débat publique.

Méthode de l'exercice :

Il s'agit d'une forme de jeu de rôle dans lequel l'animateur tient le rôle du conteur qui déroule un lien narratif entre les choix qui seront posés aux joueurs. Ces choix sont des situations éthiques que les joueurs doivent trancher en faisant appel à leurs capacités de réflexion, d'argumentation et de persuasion avec les autres joueurs.

À part un conteur impliqué, *CheminS* ne nécessite aucun matériel. Toutefois, si vous disposez d'un vidéoprojecteur, vous pouvez projeter des images pour accentuer l'ambiance du jeu, comme je le fais lors des parties en utilisant des illustrations issues de la série des *Walking Dead : A Telltale Series* (Telltale Games, 2012). Vous pouvez aussi projeter les règles du jeu ainsi que les choix possibles ou encore afficher un minuteur avec le temps restant. Sur ce point, un vidéoprojecteur n'est pas nécessaire. Notez aussi au fur et à mesure de la partie les différents choix des joueurs, leurs arguments et les interactions du groupe pour les analyser ensuite ensemble après la partie.

Règles de CheminS :

Le jeu se joue en équipe, les apprenants formant un seul et même groupe disposant de « points de vie » égal au nombre de joueurs. Chaque situation dans laquelle les règles ne sont pas respectées se conclut par une catastrophe pour le groupe.

Les règles sont au nombre de trois :

> - Après que la situation ait été expliquée aux joueurs, ceux-ci disposent de 3 minutes pour exprimer un choix ;
> - Ce choix doit être unanime, tous les joueurs doivent se mettre d'accord et exprimer un seul choix ;
> - Ce choix doit aussi être justifié, c'est-à-dire argumenté.

Une fois le temps écoulé, vous désignez un porte-parole pour le groupe, idéalement un apprenant moins volubile et à chaque tour différent. Celui-ci, et personne d'autre, doit expliquer le choix du groupe et l'argumenter. Vous pouvez demander alors si d'autres intervenants veulent donner des arguments supplémentaires en faveur de cette décision. Puis, vous posez la question fatidique « quelqu'un dans le groupe est-il en désaccord avec cette décision ? » La ou les personnes doivent alors expliquer les raisons de leur désaccord éventuel.

Si l'une des trois règles n'est pas respectée, il arrive malheur aux joueurs. C'est-à-dire que le conteur imagine une situation où le groupe va perdre des membres, soit ici des points de vie, selon la libre estimation du conteur. Ce point n'est pas crucial, il ne s'agit pas de « punir » les joueurs pour leur curiosité (« que va-t-il se passer si j'essaie autre chose que ce que le jeu me propose ? ») ou leur incapacité à s'entendre mais de les inciter à participer par la présence d'un enjeu, en l'occurrence arriver vivants au bout de la partie.

Pédagogiquement, le temps limité permet d'impliquer les participants et de cadrer les débats, l'unanimité oblige le groupe à tenir compte de tous les participants et l'argumentation est l'outil principal pour structurer les échanges.

Idéalement, n'expliquez rien aux joueurs pour leur première expérience, ils seront d'autant plus surpris d'avoir fait de la philosophie sans s'en rendre compte, loin de l'image d'inaccessibilité et de complexité de cette matière.

Scénario :

De base, les joueurs incarnent des survivants dans un monde dévasté par une apocalypse zombie à laquelle ils ont survécu en étant enfermés pendant quelques jours (dans le sous-sol d'une banque, dans un avion, dans un supermarché isolé, ...). Plus simplement, vous pouvez partir du lieu dans lequel vous vous trouvez. C'est plus immersif et simple à imaginer, surtout si les apprenants n'ont jamais pratiqué un jeu de rôle.

Ils comprennent vite la situation et décident de quitter leur refuge qui n'est plus sûr pour trouver un endroit plus sécurisé. Sur leur chemin, que l'animateur raconte et présente avec suffisamment de détails pour lier le tout, ils sont confrontés à 5 choix cruciaux qui engagent leur vie et leur morale et qui, quel que soit leur choix, ne les laisseront pas indemnes. Chaque choix leur propose plusieurs directions, les « chemins » à emprunter, avec à chaque fois une conséquence douloureuse, il n'y a pas de bons choix, juste de moins mauvais.

« Enfermés dans l'espace où se tient le jeu, vous avez décidé, après plusieurs jours à attendre les secours, de sortir pour aller les chercher, l'état des blessés s'aggravant (le nombre de blessés est égal au nombre d'apprenants divisé par deux). Entretemps, vous avez pu réaliser, sous le coup d'attaques et de morts se relevant, que vous êtes en pleine apocalypse zombie. »

> Premiers chemins : « Avant de partir, vous devez décider quoi faire des blessés.
> - Allez-vous prendre les blessés avec vous, quitte à ce qu'ils vous ralentissent ?
> - Les laisser là avec vos vivres ?
> - Ou les condamner à leur sort en les abandonnant sans vivres ?

Seconds chemins : « Vous finissez par arriver dans une large villa isolée où vous trouvez armes et vivres. Après vous y être reposés un moment, vous réalisez que ses occupants reviennent en groupe armé, sans avoir remarqué votre présence.

> - Allez-vous profiter de l'effet de surprise pour tirer dessus en anticipant l'éventuel danger posé par le groupe armé ?
> - Ou allez-vous sortir avec un drapeau blanc en essayant de trouver un compromis avec eux ?

Troisièmes chemins : « Vous finissez par arriver dans les ruines d'un petit village particulièrement bien situé (en hauteur, près d'une rivière, ...) dans lequel vous vous installez. Que décidez-vous de construire ensemble sachant que le matériel et les ressources sont limités, que vous ne pouvez donc construire qu'un seul bâtiment ? »

> - Un cellier pour conserver la nourriture plus longtemps ?
> - Une bibliothèque avec des ouvrages variés ?
> - Un espace spirituel (synagogue, église, mosquée, temple laïque, ...) pour vous ressourcer ?
> - Un mur pour entourer le village ?
> - Une école pour éduquer les futurs enfants du groupe ?
> - Ou un autre bâtiment ? Sachant qu'il ne peut offrir, comme les autres, qu'une et une seule fonction.

Quatrièmes chemins : « Après quelques semaines dans votre nouveau village (quel nom lui avez-vous donné ?), un groupe de survivants épuisés, hommes/femmes/enfants/vieillards (équivalent au nombre de joueurs +50%), se présente devant l'entrée de votre village.

> - Allez-vous les accueillir le temps qu'ils se reposent, au risque de peser sur vos réserves de vivres ?
> - Ou les rejeter, ce qui, vu leur état d'épuisement, les condamnerait à la mort ?

Cinquièmes chemins : « Plusieurs membres ont été gravement blessés lors d'une attaque zombie et se retrouvent allongés dans votre village à souffrir le temps que la transformation soit effective. Vous les savez condamnés, vous ne pouvez rien y faire. Ne vous inquiétez pas de la transformation, elle prendra 24 heures après leur mort, largement de quoi vous prémunir du danger. Ne prenez donc pas en compte leur transformation pour décider. Que décidez-vous ?

> - Allez-vous les accompagner durant les derniers jours qui leur reste à vivre en minimisant leurs douleurs comme vous le pouvez ?
> - Ou bien les achever pour mettre fin à leurs souffrances ?

Une fois cette première partie de l'activité achevée, l'animateur reprend les 5 chemins et demande aux joueurs d'en comprendre le sens (« Que venons-nous de faire ? Jouer certes mais quoi d'autre aussi ? »), de découvrir le thème abordé par chacun des chemins. Il s'agit de faire émerger, par la parole des joueurs, la conscience de l'objectif du jeu (utiliser des outils philosophiques et dédramatiser la pratique de la philosophie). Ensuite, chaque chemin est explicité, c'est-à-dire que les thèmes sont explicitement prononcés, et pour chacun deux à trois penseurs ou courants de pensée sont évoqués. Selon l'investissement et le temps disponible, l'animateur peut développer un thème en particulier (« Alors, à propos de la violence, pourquoi avez-vous choisi d'être pacifistes ? ») ou développer la pensée d'un des auteurs de manière plus classique, voire en interpellant les joueurs.

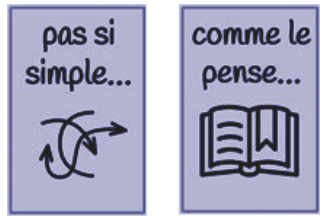
> - Première situation : La place des plus faibles. Vous pouvez travailler des auteurs comme Friedrich Nietzsche, Ayn Rand et Emmanuel Levinas.
> - Seconde situation : La violence. Thomas Hobbes et Jean-Jacques Rousseau s'opposent en symétrie complète sur cette question.
> - Troisième situation : Le politique. Ici, chaque bâtiment représente une priorité sociale (éducation, défense, ...) et donc un projet de société.
> - Quatrième situation : Les droits humains. John Locke, Montesquieu et John Rawls ont travaillé à définir les droits humains.
> - Cinquième situation : L'euthanasie. Les penseurs Peter Singer et Jean-Yves Goffi sont des ressources intéressantes sur la question.



Variantes :

Variante 1

François Jourde et moi-même avions essayé une variante pour ses élèves de rhétorique pour son cours de philosophie. Elle introduisait une quatrième règle, celle des cartes de discussion.



Objectifs pédagogiques : Distribuer la parole et mobiliser des compétences philosophiques.

Règles : Le groupe doit utiliser des cartes (de chaque type) et doit négocier l'usage des cartes dans la discussion. A chaque tour de jeu, quelques élèves (... du groupe) reçoivent des cartes de la part de l'animateur et doivent intervenir dans la discussion en accord avec leurs cartes. La recherche de positions et d'auteurs se fait par l'exploration du manuel (index, table des matières, intertexte...).

Deux types de cartes :

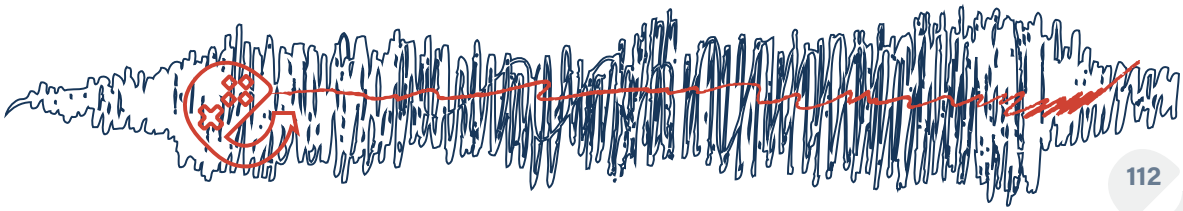
- Carte de critique et de questionnement : "Pas si simple..." > apporter une nuance, une critique, un questionnement.
- Carte de position et d'auteur : "Comme le pense..." > présenter et utiliser une position, une doctrine, une référence philosophique ou plus générale.

Exemples :

- "Pas si simple" 1 : Comment définir le niveau de douleur qui implique que la vie ne vaille plus la peine d'être vécue ? Et donc, qu'est-ce qui détermine ce qui vaut d'être vécu ?
- "Pas si simple" 2 : Quelles sont les modalités de décision que vous avez mises en place et pourquoi vous semblent-elles justes et/ou efficaces ?
- "Comme le pense..." 1 : Machiavel sur la violence politique
- "Comme le pense..." 2 : Leo Strauss sur le réalisme politique
- "Comme le pense..." 3 : Marx sur l'allocation des ressources communes
- "Comme le pense..." 4 : Jean-Yves Goffi sur l'euthanasie

Variante 2 :

Une autre variante possible serait de sélectionner des extraits de textes (10 à 20 lignes) en rapport avec les thématiques du jeu et de les travailler par groupes après la partie. Chaque groupe devant revenir sur le point de vue de l'auteur qu'il a reçu à travailler et confronter ses arguments avec ceux défendus par l'ensemble des apprenants pendant la partie.



Variante 3

Autre variante, mise en place avec Julie Hermans (UCLouvain) pour ses étudiants en Master en management. Prenez note sur un tableau au fur et à mesure du jeu de toutes remarques et interventions des joueurs puis prenez le temps de revenir sur chacune à la fin du jeu pour en analyser le sens mais aussi faire le lien avec les matières vues en cours.

Variante 4

L'objectif pédagogique change, il ne s'agit plus d'utiliser des outils philosophiques à propos de différents thèmes mais de réfléchir aux modèles politiques de décision du groupe, de les questionner pour comprendre ce qu'ils impliquent et permettre aux apprenants d'en prendre conscience.

Avant le début de la partie, distribuez à vos apprenants une feuille avec une place pour chacune des cinq décisions à prendre et une autre place pour écrire la justification de cette décision. À la fin de chacune des cinq situations de jeu, que les apprenants notent la décision prise par le groupe et, selon eux, la raison pour laquelle cette décision a été prise.

De votre côté, pendant tout le déroulement de la partie, notez les arguments avancés mais aussi les modèles de décision utilisés par les joueurs, les attitudes des uns par rapport aux autres, ...

Une fois la partie achevée, revenez ensemble sur les cinq situations et interrogez les apprenants sur le sens politique de ce qui s'est déroulé : *Pourquoi un leader s'impose-t-il ?, Y a-t-il un équilibre des temps de parole ou ceux-ci sont-ils mobilisés par une minorité ?, Y a-t-il des votes à la majorité et si oui pourquoi alors que le vote n'a pas été évoqué durant l'explication des règles du jeu ?, Y a-t-il une pression du groupe avec par exemple des menaces formulées sous le sceau de l'humour ?, Comment l'indécision est-elle gérée dans le groupe ?, Comment le silence peut-il être interprété ?, ...*

L'objectif est de bien verbaliser le mode de décision (quelle décision a été prise, pourquoi et comment ?) pour chaque situation. Si vous le souhaitez, vous pouvez verbaliser ensemble les modèles politiques mis en place par les joueurs : démocratie majoritaire, anarchie, démocratie participative, autocratie, technocratie, ... L'objectif est qu'au final les apprenants aient pris conscience de l'existence de rapports politiques dans tous les groupes humains, de l'existence de différents modèles politiques et de l'existence de leurs droits politiques qu'ils peuvent exercer.

Conclusion :

Si l'activité peut facilement prêter à rire et à l'humour, prenez toutefois bien le temps de laisser chacun s'exprimer tant les choix éthiques sont graves sous une apparence de légèreté du jeu. Raison pour laquelle nous déconseillons ce jeu aux moins de 16 ans, tant la combinaison d'une narration et de choix éthiques peut toucher émotionnellement les joueurs.

Plusieurs conclusions sont envisageables selon vos objectifs pédagogiques. Vous pouvez revenir sur les décisions prises et les arguments utilisés pour les analyser. Vous pouvez souligner que tous les participants, même ceux qui ne s'en croyaient pas capables, ont utilisé des compétences philosophiques pendant le jeu. Vous pouvez formaliser les outils utilisés (argumenter, conceptualiser et problématiser). Vous pouvez travailler des auteurs liés aux thématiques du jeu. Etc.

COMPRENDRE LES PROCESSUS DE DÉCISION :

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 50 minutes dont 25 de jeu et 25 de mise en commun
Matériel : Un à deux crayons collaboratifs, de grandes feuilles de papier, un PC/une console, 4 manettes, le jeu *Overcooked*
Âge : À partir de 6 ans pour le crayon collaboratif, 10 ans pour *Overcooked*

Le crayon collaboratif

Cet exercice est déjà présent dans le manuel dans les pages de l'atelier *Coopérer et collaborer* auquel vous pouvez vous référer pour son organisation mais il est utilisé ici un peu différemment. Il ne s'agit plus de mettre l'accent sur les stratégies de coopération mais sur les stratégies de décision qui vont se mettre en place.

C'est-à-dire que lors de la mise en commun consécutive à cet exercice, vos questions vont interpeller les apprenants sur les modèles de décision qui émergent, interroger les silences de ceux qui agissent sans participer au processus décisionnel, réfléchir aux leaderships qui s'imposent souvent sans contestation, ...

Il ne s'agit pas de critiquer les attitudes des apprenants, ni de leur faire la morale, mais de les amener à réfléchir aux rapports politiques qu'ils entretiennent entre eux, à réfléchir au sens de ces rapports et à ce qu'ils disent des sociétés que nous formons. Le débriefing doit donc amener à revenir sur ces processus, la manière dont ils se sont mis en place, pourquoi ils ont été acceptés ou contestés par le groupe, leurs résultats, l'impact sur les individus, ...

Il s'agit ici de faire prendre conscience des dynamiques politiques de tout groupe.

Overcooked (Ghost Town Games, 2017)

À nouveau, la présentation de ce jeu et l'organisation de sa mise en place se trouvent dans le chapitre *Coopérer et collaborer*. Et à nouveau, il s'agit de réfléchir aux interactions politiques entre les apprenants. Ceux-ci jouent deux à trois parties en variant les joueurs parmi les élèves. Puis vous leur demandez de verbaliser les manières dont ils se sont organisés.

Plusieurs réponses vont émerger, qui le plus souvent se classent en quatre types, qui recouvrent quatre valeurs fondamentales et quatre régimes politiques (voir l'image ci-dessous). Pour avoir expérimenté plusieurs fois cet atelier, il permet à des apprenants parfois très jeunes de mettre un exemple concret sur un modèle politique et de mieux l'appréhender. N'hésitez pas à élargir vos modèles politiques en fonction des réponses de vos apprenants.



Overcooked (Ghost Town Games, 2016)

À nouveau, le débriefing n'a pas de visée morale, il ne s'agit pas de blâmer certains comportements (sauf à relever les éventuels comportements toxiques) mais de comprendre que la politique nous concerne tous. Quel que soit notre âge ou notre position sociale, nous y sommes mêlés et y participons. Face à des jeunes souvent dépolitisés ou regardant (souvent à raison) la politique comme un domaine rébarbatif, ce genre d'atelier dédramatise et rapproche de leur vécu ce sujet.

WALKING DEAD : A TELLTALE GAME SERIES : INTRODUCTION LUDIQUE À L'ÉTHIQUE

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 2h à 4h
Matériel : Un écran ou un vidéoprojecteur, un PC ou une console, une manette ou une souris, le jeu Walking Dead : A Telltale Games Series épisode 1, des photocopies avec les moments de choix du jeu
Âge : À partir de 16 ans

Autour du jeu Walking Dead (Telltale Games, 2012), les jeunes réfléchissent à leurs choix et surtout aux justifications de ceux-ci. Concrètement, chaque jeune joue une dizaine de minutes au jeu tandis que les autres suivent ses actions et observent le déroulement du jeu sur leur feuille imprimée avec chaque choix écrit. Ils peuvent de cette manière poser leur propre choix, semblable ou pas à ceux posés par les joueurs, et puis justifier en quelques mots les raisons. Ainsi, chacun joue à tour de rôle tout en participant tout au long du jeu. De manière intéressante, si le jeu est connecté à Internet, il affiche en fin de partie les statistiques des joueurs mondiaux et leurs différents choix.

Cet atelier est déjà pratiqué en Norvège par Tobias Staaby[1], professeur d'éthique en secondaire, et il a l'avantage de ne demander qu'une manette, un ordinateur, une copie du jeu et quelques feuilles. À vous ensuite de discuter des raisons et justifications, d'argumenter pour approfondir les raisons des choix. Attention, le jeu, comme les comics et la série télévisée, comporte plusieurs scènes violentes, ne l'utilisez pas avec les jeunes de moins de 16 ans.

[1]. http://braindamaged.fr/2014/01/18/the-walking-dead-professeur-dethique/

« NOUS SOMMES LE BOURGMESTRE ! »

Nombre d'apprenants : 8 à 25
Durée : 2h à 12h
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 14 ans

Divisez vos apprenants en quatre groupes qui doivent chacun plancher sur un projet (explication, organisation, budget, ...) améliorant concrètement leur commune. Puis chaque groupe passe devant les autres, organisés en cercle comme un véritable conseil, présente son projet, argumente et répond aux critiques (constructives) des autres groupes. Après que tous les groupes soient passés devant la classe, un vote se fait pour désigner le meilleur projet amendé par les propositions des autres équipes. Puis, une lettre présentant ce projet au nom de la classe est envoyée au véritable conseil de votre commune pour, idéalement, le rencontrer et parler avec lui du travail de vos apprenants.



Quartet en crise (Mediapart, La Belle Games, Thomas Cantaloube, Nicolas Barthe-Dejean, Leo Wils, Valentin Socha,Yannig Le Guern, 2017)

En résumé :
1) Expliquer l'atelier et trouver le sujet ;
2) Construire une solution et la développer ;
3) Trouver la valeur morale que vous défendez et expliquer pourquoi vous avez choisi cette valeur ;
4) Estimer le coût détaillé du budget : travailleurs, matériel, ... ;
5) Établir une liste d'arguments (minimum 3) ;
6) Rédiger la lettre présentant votre groupe et son projet ;
7) Défendre son projet durant le « conseil communal » ;
8) Débattre à propos des différentes propositions et vote de celle choisie par tous les apprenants ;
9) Rédiger et envoyer à la commune.

[1] . http://braindamaged.fr/2014/01/18/the-walking-dead-professeur-dethique/

À noter que la notion de budget, qui peut être retirée pour les groupes les plus jeunes, sert à surtout faire prendre conscience aux jeunes de la nécessité d'une solution ancrée dans une réalité matérielle avec laquelle il faut composer, pour laquelle il faut faire preuve d'imagination face aux contraintes et aux limites.

Penser par les jeux vidéo : Jouer comme excuse pour s'initier à la philosophe

Maintenant, à vous de comprendre comment changer le monde qui vous entoure ! Concrètement, vous devrez réfléchir, en groupe, à un problème particulier concernant votre commune et ensuite trouver une solution réaliste à ce problème. Puis, il s'agira d'exposer votre solution aux autres élèves de la classe et de choisir en commun la meilleure proposition. Voici comment les choses vont se dérouler.

▶ Première étape : la réflexion

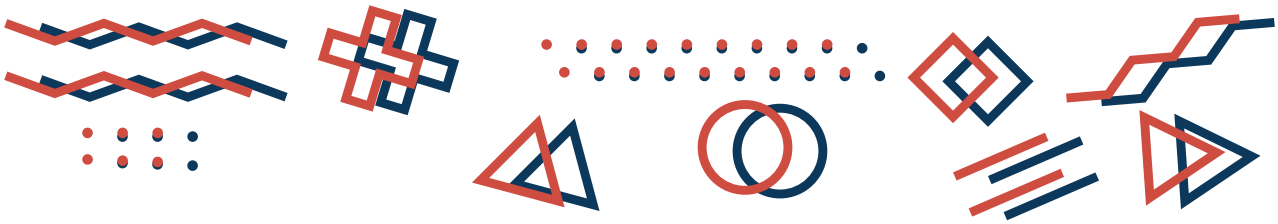
1) Le conseil communal se réunit pour autant de séances exceptionnelles qu'il y a de groupes. Les échevins, c'est-à-dire les « ministres » du bourgmestre, sont partagés en plusieurs groupes afin de travailler sur un problème en particulier, un problème qui touche la ville et vous intéresse.
2) En choisissant son problème, chaque groupe choisit son sujet puis se renseigne afin de bien savoir ce dont il va parler[2]. Ensuite, il tente d'élaborer une solution réaliste et la moins chère possible. Chaque groupe analyse la valeur que défend sa solution et pourquoi il a choisi cette valeur.
3) Une fois la solution trouvée, il faut estimer son coût et surtout préparer par écrit minimum trois arguments (pourquoi le problème est important, ce que la solution apporte à la ville, ...) pour défendre devant les autres groupes l'intérêt de votre solution ainsi que la possibilité de la réaliser (à quoi servirait une solution irréalisable ?).
4) Enfin, dernière étape en groupe, le groupe doit rédiger une lettre de présentation de son projet comme si elle était adressée au véritable conseil communal.

▶ Deuxième étape : la présentation

5) Le conseil communal se réunit alors et chaque groupe désigne un délégué pour présenter son projet, expliquer les problèmes à résoudre et défendre sa solution grâce à plusieurs arguments. Ensuite, les autres groupes peuvent poser des questions ou contre-argumenter de manière polie et toujours constructive, c'est-à-dire en proposant une solution au problème soulevé.

▶ Troisième étape : la rencontre

6) Une fois le conseil communal achevé, chaque groupe se retrouve autour de sa lettre et la modifie pour l'améliorer en fonction des arguments et contre-arguments entendus après sa présentation. Vous pouvez alors choisir d'envoyer votre lettre au véritable conseil de votre commune en demandant à rencontrer le bourgmestre ou l'échevin concerné afin d'en parler avec lui.



[2] *. Voici un lien pour avoir une idée des très larges compétences des communes belges : https://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/communes/competences*

Conclusion de l'activité :

L'idéal étant de rencontrer le bourgmestre ou l'échevin concerné, d'organiser avec les jeunes une visite de leur maison communale, de discuter avec le personnel politique en partant du travail des jeunes puis d'assister à un véritable conseil communal. Ces actions concrétisant chacune le système politique communal, le plus proche des citoyens, pour les jeunes participants.

Variantes :

Vous pouvez introduire ou conclure votre parcours par une recherche sur les compétences d'un conseil communal, une présentation voire un court documentaire sur le sujet. Pensez bien aux avantages, cela peut inspirer vos apprenants et rendre plus simple la recherche d'un sujet, ainsi qu'aux désavantages, sortir du cadre ludique et risquer de brider l'imagination des apprenants. Une version plus courte peut être mise en place en deux heures si vous insistez surtout sur les échanges entre apprenants plus que sur le travail de réflexion et de recherche d'informations.

LA MORT, LE DEUIL ET LA VIRTUALITÉ

La mort et le deuil sont deux sujets complexes à aborder tant ils sont entourés de tabous et évacués de l'espace public dans nos sociétés jeunistes et hygiénistes. Autant partir de la citation de Montaigne (1533-1592), *philosopher c'est apprendre à mourir*, pour travailler ces deux questions avec le jeu vidéo.

Vous pouvez, tout d'abord, jouer avec vos apprenants à plusieurs jeux qui abordent de manière très apaisée ces questions : *Orchids to Dusk* (Pol Clarissou, 2015), *That Dragon Cancer* (Numinous Games, 2016), *Brothers – A Tale of Two Sons* (Starbreeze Studios, 2013), *GRIS* (Nomada Studio, 2018), ...

Vous pouvez aussi travailler à partir de la courte vidéo Player Two (https://vimeo.com/162531355). Inspirée d'une histoire réelle (http://www.madmoizelle.com/player-two-xbox-544455), elle raconte comment un fils a retrouvé, dix après, une sauvegarde de son père sur un jeu de course de voitures. Puis, après avoir quasiment dépassé le fantôme virtuel de son père dans le jeu, a renoncé à le vaincre pour ne pas l'effacer.

NESBLOG a capté le débat « Le jeu peut-il parler du deuil et de la mort » lors du Stunfest qui traite de ce sujet sur https://www.nesblog-archives.com/le-jeu-peut-il-parler-du-deuil-et-de-la-mort-12/ et sur https://www.nesblog-archives.com/le-jeu-peut-il-parler-du-deuil-et-de-la-mort-22/ qui pourraient aussi vous aider au vu de la qualité des intervenants.

Enfin, vous trouverez dans les « Ressources » ci-dessous un court article sur GrosPixels (http://grospixels.com/site/grodito.php?nb=12) qui pose la question du sens de l'expérience de la mort dans les jeux vidéo.



That Dragon Cancer (Numinous Games, 2016)

« NOUS SOMMES LE BOURGMESTRE ! »

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 2 heures
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux.
Âge : À partir de 16 ans. À noter, cet atelier a majoritairement été mis en place avec des adolescents de 16 à 18 ans ainsi qu'avec des adultes. En effet, les jeux ici utilisés abordent des thématiques parfois difficiles.

Les apprenants ont librement accès à une sélection de jeux pendant une heure. Les apprenants sont encouragés à jouer ensemble, toujours dans l'idée que la coopération reste le meilleur moyen d'apprendre. C'est particulièrement vrai en verbalisant des réflexions pour échanger des analyses et faire émerger les thématiques.

S'ils se déplacent à leur guise entre les jeux, toutefois encouragés à varier les plaisirs, ils doivent positionner le jeu auquel ils ont joué sur un tableau mural à quatre entrées thématiques : politique, violence, altérité et mort. Le tableau sur lequel inscrire les jeux dans les quatre thématiques est souvent prétexte à discussions et interrogations entre les animateurs et les joueurs tout au long de la séance, notamment sur les hésitations entre les catégories voire sur la définition des catégories elles-mêmes.

Une fois le temps de jeu achevé, tout le monde se rassemble autour du tableau rempli et les apprenants viennent expliquer leurs choix en répondant de manière argumentée à 3 questions :

- Que fait-on dans le jeu ?
- Pourquoi l'avoir placé dans cette thématique ?
- Et que dit ce jeu de cette thématique ?

S'ouvre alors la partie la moins ludique mais la plus cruciale pour la formalisation des apprentissages, la « phase de distanciation critique ». Argumentation, discussion, échanges autour de chaque thématique et de chaque jeu : l'occasion de verbaliser les conceptualisations et les arguments mais aussi d'en débattre entre participants selon les règles de l'échange argumenté.

Liste des jeux :

À noter, la durée des jeux est importante dans le choix de ceux-ci. En effet, il est compliqué de travailler avec des jeux qui déploient leur propos/*gameplay* au-delà de 7 à 10 minutes dans un atelier que vous ne souhaitez pas trop long. Pensez-y en établissant, seul ou avec vos apprenants, votre sélection et si vous ajoutez des jeux à la liste ci-dessous.

Autre point qui a son importance pour un atelier qui se veut ouvert : l'accessibilité des commandes et du *gameplay*. Tous les jeunes ne sont pas joueurs et tous les jeux doivent être accessibles à tous vos apprenants. Prenez ce paramètre en compte lors de la mise en place de cet exercice, surtout quand le jeu triture ses mécanismes et les habitudes des joueurs pour exprimer son propos.

1) *Best Amendment* (Molleindustria, 2013)
2) *The Mammoth* (inbetweengames, 2015)
3) *Loved* (Alex Ocias, 2010)
4) *Beyond Eyes* (Tiger and Squid, 2015)
5) *Passage* (Jason Rohrer, 2007)
6) *The Plan* (Krillbite Studio, 2013)
7) *September 12th* (Newsgaming.com, 2003)
8) *ABZÛ* (Giant Squid, 2016)
9) *That Dragon, Cancer* (Numinous Games, 2016)
10) *Overcooked* (Ghost Town Games, 2016)
11) *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013)
12) *Orchids to Dusk* (Pol Clarissou, 2015)
13) *Plug & Play* (Etter Studio, 2016)
14) *Reigns* (Nerial, 2016)
15) *A Blind Legend* (Dowino, 2015)
16) *Luxuria Superbia* (Tale of Tales, 2013)
17) *The Stanley Parable* (Galactic Café, 2013)
18) *Botanicula* (Amanita Design, 2012)
19) *Braid* (Number None, 2008)
20) *Everything* (David Oreilly, 2017)
21) *Gorogoa* (Jason Roberts, 2017)
22) *Lieve Oma* (Florian Veltman, 2016)
23) *Little Inferno* (Tomorrow Corporation, 2012)
24) *Celeste* (Matt Makes Games, 2018)
25) *Flower* (thatgamecompany, 2009)
26) *Journey* (thatgamecompany, 2012)
27) *The Path* (Tale of Tales, 2009)
28) *Likes Roots in the Soil* (SpaceBackyard, 2017)

JOUER POUR CONNAÎTRE SES DROITS, LES DROITS HUMAINS

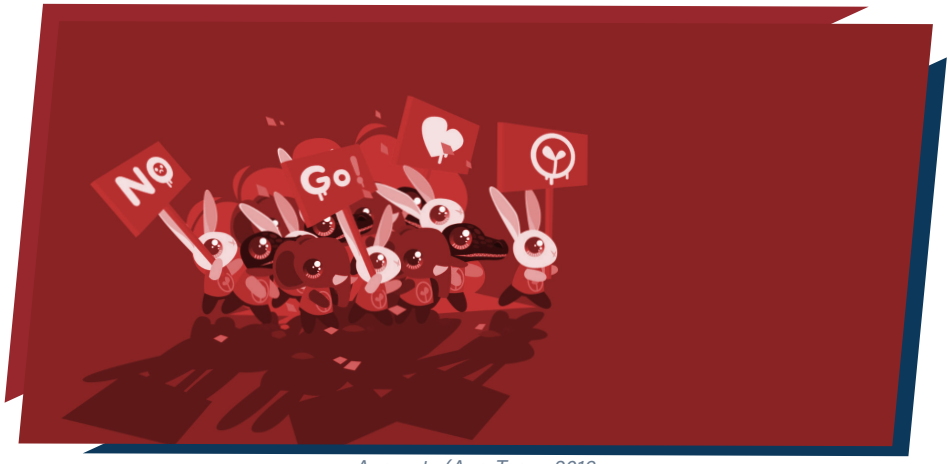
Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 2 heures
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 14 ans

Dans l'atelier suivant, il s'agit de jouer avec une série de jeux politiques comme support à la question des droits humains et des droits des citoyens. Dans une sorte de chasse aux trésors, les apprenants doivent trouver les droits humains évoqués dans les jeux exposés et expliciter leur contenu.

Installez une sélection de jeux parmi ceux proposés ci-dessous. Ensuite, remettez à chaque apprenant une Déclaration universelle des droits de l'Homme (disponible sur le site des Nations Unies : www.un.org) avec, à côté de chaque article, un espace pour indiquer quel jeu serait relié à ce droit.

Lors de la mise en commun, demandez à chaque apprenant d'expliciter et d'argumenter son choix puis demandez-lui ce que les jeux renseignés disent de chaque droit évoqué. Les apprenants peuvent aussi se situer par rapport aux propos de chaque jeu.

Vous pouvez aussi partir dans l'autre sens, c'est-à-dire donner à chacun de vos apprenants une liste des jeux avec, à côté de chacun, un espace pour indiquer quel droit humain est représenté dans le jeu ou défendu par son propos. Ce qui permet d'évoquer, lors de la mise en commun, des droits qui ne sont pas inscrits dans les droits de l'Homme, comme les droits des travailleurs, les droits écologiques, les droits sexuels, ...



Anarcute (AnarTeam, 2016

Liste de jeux potentiellement utilisables :

1) *Papers, Please* (Lucas Pope, 2013) : Droit à fuir la guerre/Droit à la vie privée
2) *Best Amendment* (Molleindustria, 2013) : Droit à se défendre/Droit à la vie
3) *September 12th* (Newsgaming.com, 2003) : Droit à un jugement/Droit à la vie
4) *Loved* (Alex Ocias, 2010) : Droit à la vie privée/Droit à l'intégrité physique et mentale
5) *A Blind Legend* (Dowino, 2015) : Protection des minorités/Droit à la différence/Droit à la vie
6) *Reigns* (Nerial, 2016) : Séparation des pouvoirs/Droit à l'information/Droit de vote
7) *Never Alone* (Upper One Games & E-Line Media, 2014) : Droits des minorités culturelles
8) *This War of Mine* (11 bit studios, 2014) : Droit de la guerre/Droit à la vie/Droit à l'intégrité physique et mentale
9) *Inside* (Playdead, 2016) : Droits individuels/Droit à l'intégrité physique et mentale
10) ***That Dragon, Cancer*** (Numinous Games, 2016) : Droit à la vie/Droits aux soins
11) *Phone story* (Molleindustria, 2011) : Droits des travailleurs/Droits écologiques
12) *Beholder* (Warm Lamp Games, 2016) : Droit à la vie privée/Droit à un procès
13) *Anarcute* (AnarTeam, 2016) : Droit à la contestation politique
14) *1979 Revolution* : Black Friday (iNK Stories, 2016) : Droit à la contestation politique/Droit à l'intégrité physique et mentale
15) *The Occupation* (White Paper Games, 2018) : Droits citoyens/Droits à un procès
16) *Orwell* (Osmotic Studios, 2016) : Droit à la vie privée/Droit à un procès
17) *Cart Life* (Richard Hofmeier, 2010) : Droits des travailleurs
18) *Chômeurs blaster* (Collectif, 2014) : Droits des travailleurs
19) *Frostpunk* (11 bit Studios, 2018) : Droits des travailleurs/Droits individuels
20) *Stanley Parable* (Galactic Cafe, 2013) : Le droit à la liberté, à la désobéissance
21) *Les 8 jeux politiques de la MédiaJam* (2016) gratuitement accessibles sur https://la-belle.itch.io

CINQ CONCEPTS PHILOSOPHIQUES À PARTIR DE JEUX VIDÉO

L'atelier possède deux qualités intéressantes dans un cadre pédagogique : tous les jeux sélectionnés sont proposés par leurs créateurs et créatrices gratuitement ou à prix libre (vous choisissez vous-même le prix que vous souhaitez payer) et il peut se pratiquer en distanciel. Dans cette dernière situation, les participants et participantes téléchargent les jeux de leur côté, les pratiquent seuls ou sur des sessions communes en ligne, remplissent le document de la même manière puis la mise en commun se fait dans la salle en ligne.

Vous trouverez ci-dessous les onze jeux utilisés pour cet atelier, classés par ordre alphabétique. Ces jeux ont été choisis pour leurs qualités propres et pédagogiques mais aussi car ils sont gratuits ou à prix libre. Lorsque vous cliquez pour télécharger le jeu, il vous suffit ensuite d'appuyer sur « No thanks, just take me to the downloads » pour lancer le téléchargement du jeu. Faites bien attention à télécharger une version en rapport avec votre machine (Windows, Mac ou Linux). Notez enfin que tous ces jeux sont en anglais et que les instructions ainsi que les commandes sont disponibles en anglais sur la page du jeu.

1) *Baba is you* par Hempuli, 2017, disponible (Windows) gratuitement sur https://hempuli.itch.io/baba-is-you

2) *Best Amendment* par Molleindustria, 2013, disponible (navigateur, Windows et Mac) gratuitement sur https://molleindustria.org/the-best-amendment/

3) *Dr. Langeskov, The Tiger, and The Terribly Cursed Emerald* : A Whirlwind Heist par Crows Crows Crows, 2015, disponible (Windows et Mac) à prix libre sur https:// crowscrowscrows.itch.io/dr-langeskov-the-tiger-and-the-terribly-cursed-emerald-a-whirlwind-heist

4) LOVED par Alexander Ocias, 2010, disponible (navigateur) gratuitement sur https://ocias.com/works/loved/

5) *Orchids to Dusk* par Pol Clarissou, 2015, disponible (Windows, Mac et Linux) à prix libre sur https://polclarissou.itch.io/orchids-to-dusk

6) *Passage* par Jason Rohrer, 2007, disponible (Windows, Mac, Linux et iOS) gratuitement sur http://hcsoftware.sourceforge.net/passage/

7) *StorySeeker* par Miles Äijälä, 2017, disponible (Windows, Mac, Linux) à prix libre sur https://qwertyprophecy.itch.io/storyseeker

8) *Temporality* par James Earl Cox III, 2014, disponible (navigateur et Widows) gratuitement sur https://just404it.itch.io/temporality

9) *The Fallen* par gold extra, 2016, disponible (Windows et Linux) à prix libre sur https://causacreations.itch.io/the-fallen

10) *The Plan* par Krillbite Studio, 2015, disponible (Windows, Mac et Linux) à prix libre sur https://krillbitestudio.itch.io/the-plan

11) *Walking Talkie* par Daniel Linssen, 2016, disponible (Windows) gratuitement sur https://managore.itch.io/walkie-talkie



Loved (Alexander Ocias, 2010)

Premier exercice : Quel(s) jeu(x) pour quels concept et conceptualisation ?
Après avoir pratiqué les jeux indiqués ci-dessus, indiquez selon vous quel jeu traite de quel concept puis argumentez votre décision d'un point de vue philosophique. En d'autres mots, selon vous, que dit le jeu de ce concept, quelle conceptualisation développe-t-il ?

1. La liberté
Nom du jeu :
Argument(s) :

2. L'altérité
Nom du jeu :
Argument(s) :

3. La mort
Nom du jeu :
Argument(s) :

4. Le temps
Nom du jeu :
Argument(s) :

5. Le langage
Nom du jeu :
Argument(s) :

Second exercice : Quel texte pour quel jeu ?
Même exercice mais, cette fois-ci, liez chaque texte à un jeu. C'est-à-dire, selon vous, quel jeu reflète le mieux chaque texte, développe la même conceptualisation du concept travaillé ?

1. La liberté

René Girard, *La Violence et le Sacré, 1972*
▶ Jeu:
Le désir est essentiellement mimétique, il se calque sur un désir modèle ; il élit le même objet que ce modèle. [...] Une fois que ses besoins primordiaux sont satisfaits, et parfois même avant, l'homme désire intensément, mais il ne sait pas exactement quoi, car c'est l'être qu'il désire, un être dont il se sent privé et dont quelqu'un d'autre lui paraît pourvu. Le sujet attend de cet autre qu'il lui dise ce qu'il faut désirer, pour acquérir cet être. Si le modèle, déjà doté, semble-t-il, d'un être supérieur désire quelque chose, il ne peut s'agir que d'un objet capable de conférer une plénitude d'être encore plus totale. Ce n'est pas par des paroles, c'est par son propre désir que le modèle désigne au sujet l'objet suprêmement désirable [...] Deux désirs qui convergent sur le même objet se font mutuellement obstacle. Toute mimesis portant sur le désir débouche automatiquement sur le conflit.

Étienne de La Boétie, Discours de la servitude volontaire, 1548/49 (publication posthume en 1576)

▶ Jeu:

Et pourtant ce tyran, seul, il n'est pas besoin de le combattre, ni même de s'en défendre ; il est défait de lui-même, pourvu que le pays ne consente point à la servitude. Il ne s'agit pas de lui rien arracher, mais seulement de ne lui rien donner. Qu'une nation ne fasse aucun effort, si elle veut, pour son bonheur, mais qu'elle ne travaille pas elle-même à sa ruine. [...] vous pouvez vous en délivrer, si vous l'essayez, non pas de vous en délivrer, mais seulement de le vouloir faire. Soyez résolus de ne servir plus, et vous voilà libres. Je ne veux pas que vous le poussiez ou l'ébranliez, mais seulement ne le soutenez plus, et vous le verrez, comme un grand colosse à qui on a dérobé sa base, de son poids même fondre en bas et se rompre.

2. L'altérité

Donatien Alphonse François Marquis de Sade, Justine ou les malheurs de la vertu, 1795

▶ Jeu:

Il ne faut jamais calculer les choses que par la relation qu'elles ont avec nos intérêts. La cessation de l'existence de chacun des êtres sacrifiés, est nulle par rapport à nous. Assurément nous ne donnerions pas une obole pour que ces individus-là fussent ou en vie ou dans le tombeau ; conséquemment si le plus petit intérêt s'offre à nous, avec l'un de ces cas, nous devons sans aucun remords le déterminer de préférence en notre faveur ; car dans une chose totalement indifférente, nous devons, si nous sommes sages et maîtres de la chose, la faire indubitablement tourner du côté où elle nous est profitable, abstraction faite de tout ce que peut y perdre l'adversaire ; parce qu'il n'y a aucune proportion raisonnable entre ce qui nous touche, et ce qui touche les autres ; nous sentons l'un physiquement, l'autre n'arrive que moralement à nous, et les sensations morales sont trompeuses ; il n'y a de vrai que les sensations physiques.

Emmanuel Lévinas, Éthique et Infini, 1982

▶ Jeu:

Le visage est exposé, menacé, comme nous invitant à un acte de violence. En même temps, le visage est ce qui nous interdit de tuer. Le visage est signification, et signification sans contexte. Je veux dire qu'autrui, dans la rectitude de son visage, n'est pas un personnage dans un contexte. D'ordinaire, on est un « personnage » : on est professeur à la Sorbonne, vice-président du Conseil d'Etat, fils d'untel, tout ce qui est dans le passeport, la manière de se vêtir, de se présenter. Et toute signification, au sens habituel du terme, est relative à un tel contexte : le sens de quelque chose tient dans sa relation à autre chose. Ici, au contraire, le visage est sens à lui seul. Toi, c'est toi. En ce sens, on peut dire que le visage n'est pas « vu ». [...] []()C'est en cela que la signification du visage le fait sortir de l'être en tant que corrélatif d'un savoir. Au contraire, la vision est recherche d'une adéquation ; elle est ce qui par excellence absorbe l'être. Mais la relation au visage est d'emblée éthique. Le visage est ce qu'on ne peut tuer, ou du moins dont le sens consiste à dire : « tu ne tueras point »

3. La mort

Cicéron, Les Tusculanes, 45 ACN

▶ Jeu:

Philosopher, c'est apprendre à mourir.

Martin Heidegger, L'être et le temps, 1927

▶ Jeu:

Cette fin que l'on désigne par la mort ne signifie pas, pour la réalité-humaine, être-à-ma-fin, être –finie ; elle désigne un être pour la fin, qui est l'être de cet existant. La mort est une manière d'être que la réalité-humaine assume, dès qu'elle est : Dès qu'un humain vient à la vie, déjà il est assez vieux pour mourir.

4. Le temps

Saint Augustin, Les Confessions, 400

▶ Jeu:

Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne m'interroge, je le sais ; si je veux répondre à cette demande, je l'ignore. Et pourtant j'affirme hardiment, que si rien ne passait, il n'y aurait point de temps passé ; que si rien n'advenait, il n'y aurait point de temps à venir, et que si rien n'était, il n'y aurait point de temps présent. Or, ces deux temps, le passé et l'avenir, comment sont-ils, puisque le passé n'est plus, et que l'avenir n'est pas encore ? Pour le présent, s'il était toujours présent sans voler au passé, il ne serait plus temps ; il serait l'éternité. Si donc le présent, pour être temps, doit s'en aller en passé, comment pouvons-nous dire qu'une chose soit, qui ne peut être qu'à la condition de n'être plus ? Et peut-on dire, en vérité, que le temps soit, sinon parce qu'il tend à n'être pas ?

Emmanuel Kant, Critique de la raison pure, 1781

▶ Jeu:

Oui, le temps est quelque chose de réel ; c'est en effet la forme réelle de l'intuition interne. Il a donc une réalité objective par rapport à l'expérience intérieure, c'est-à-dire que j'ai réellement la représentation du temps et de mes représentations dans le temps. Il ne doit donc pas être réellement considéré comme un objet, mais comme un mode de représentation de moi-même en tant qu'objet. Que si je pouvais avoir l'intuition de moi-même ou d'un autre être indépendamment de cette condition de la sensibilité, ces mêmes déterminations que nous nous représentons actuellement comme des changements nous donneraient une connaissance où ne se trouverait plus la représentation du temps, et par conséquent aussi du changement. Il a donc bien une réalité empirique, comme condition de toutes nos expériences ; mais, d'après ce que nous venons de dire, on ne saurait lui accorder une réalité absolue. Il n'est autre chose que la forme de notre intuition interne. Si l'on retranche de cette intuition la condition particulière de notre sensibilité, alors le concept du temps disparaît aussi, car il n'est point inhérent aux choses mêmes, mais seulement au sujet qui les perçoit.

5. Le langage

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Encyclopédie des sciences philosophiques, 1817

▶ Jeu:

C'est dans les mots que nous pensons. Nous n'avons conscience de nos pensées déterminées et réelles que lorsque nous leur donnons la forme objective, que nous les différencions de notre intériorité, et par suite nous les marquons d'une forme externe, mais d'une forme qui contient aussi le caractère de l'activité interne la plus haute. C'est le son articulé, le mot, qui seul nous offre une existence où l'externe et l'interne sont si intimement unis. Par conséquent, vouloir penser sans les mots, c'est une tentative insensée.

Yuval Noah Harari, Sapiens : Une brève histoire de l'humanité, 2011 (2015 pour la traduction française)

▶ Jeu:

Sapiens domine le monde parce que Sapiens est le seul animal sachant créer et croire en des histoires fictives. Et dès lors que tout le monde croit aux mêmes fictions, tout le monde suit les mêmes règles et les mêmes normes. [...] Nous, Sapiens, nous utilisons notre langage non seulement pour décrire la réalité, mais aussi pour créer des réalités complètement nouvelles ! Les réalités fictives, bien entendu !

Friedrich Nietzsche, Le livre du philosophe, 1873

▶ Jeu:

Comparées entre elles, les différentes langues montrent qu'on ne parvient jamais par les mots à la vérité, ni à une expression adéquate : sans cela il n'y aurait pas de si nombreuses langues. La « chose en soi » (ce serait justement la pure vérité sans conséquences), même pour celui qui façonne la langue, est complètement insaisissable et ne vaut pas les efforts qu'elle exigerait. Il désigne seulement les relations des choses aux hommes et s'aide pour leur expression des métaphores les plus hardies. Transposer d'abord une excitation nerveuse en une image ! Première métaphore. L'image à nouveau transformée en un son articulé ! Deuxième métaphore. Et chaque fois saut complet d'une sphère dans une sphère tout autre et nouvelle. [...] Nous croyons savoir quelque chose des choses elles-mêmes quand nous parlons d'arbres, de couleurs, de neige et de fleurs et nous ne possédons cependant rien que des métaphores des choses, qui ne correspondent pas du tout aux entités originelles.

RESSOURCES

Michel Tozzi et son livre *Penser par soi-même* qui propose une méthode et des exercices pour faire de la philosophie à partir de tous les sujets.

Mathieu Triclot avec son ouvrage ***Philosophie des jeux vidéo*** dont vous trouverez de nombreuses interviews sur Internet résumant son propos. L'auteur y réfléchit sur ce que l'expérience du jeu vidéo, ce que le joueur y vit, a d'unique. Excellente introduction à la méthode philosophique et à une véritable réflexion sur ce que sont réellement les jeux vidéo par rapport aux autres médias.

Pour de la philosophie à partir d'exercices concrets et ludiques, nous vous conseillons *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine* de Ruwen Ogien dont le ton décalé et les propositions concrètes en éthique fonctionnent très bien avec les jeunes.

Le magazine mensuel *Philosophie Magazine* propose souvent des rubriques variées, courtes, accessibles voire ludiques en-dehors du dossier principal et des interviews. Il peut vous être utile et vous donner des pistes de travail.

Le livre *Le Monde de Sophie* de Jostein Gaarder est aussi une sympathique introduction historique à la philosophie.

En Belgique francophone, l'ASBL Philocité (http://www.philocite.eu) propose aussi des formations et des animations pour utiliser la philosophie autrement avec tous les publics.

Autre référence, François Jourde enseigne à l'Ecole Européenne de Bruxelles et tient un site (http://www.jourde.eu/) et un compte Twitter (https://twitter.com/jourde) riches en ressources, idées, séquences, outils, ...

Le vidéaste en ligne Dorian Chandelier a abordé dans son travail plusieurs thématiques proprement philosophiques autour du jeu vidéo.

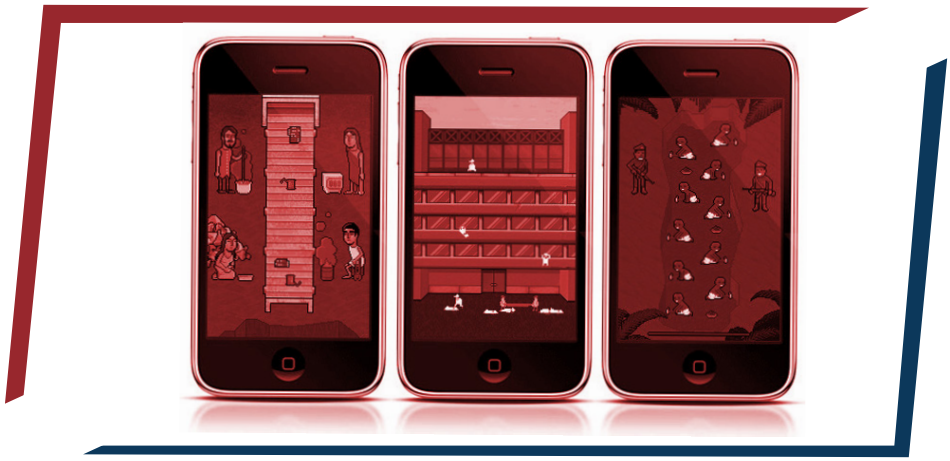
Le Centre d'Action Laïque de Charleroi (http://www.cal-charleroi.be) propose plusieurs ateliers ludiques de philosophie très intéressants, dont celui autour du jeu de société « Le Passager » créé spécifiquement pour initier à la philosophie.

Le site Internet de chaque commune de Belgique propose une présentation de ses compétences, une ressource utile pour réaliser l'utilité concrète et quotidienne de la démocratie représentative.

De même chaque commune doit mettre en place un conseil communal des jeunes, n'hésitez pas à prendre contact avec les autorités compétentes à ce sujet.

Inspirée par le Québec, la FWB organise depuis deux décennies le Parlement des Jeunes (https://www.parlementjeunesse.be/), une session parlementaire à partir de 17 ans qui prend la forme d'un jeu de rôle d'une semaine. Très utile pour comprendre le processus législatif.

Le magazine mensuel *Sciences Humaines Magazine* résume souvent très bien dans des articles courts les grandes idées des sciences humaines (économie, sociologie, droit, psychologie, ...) pour décrypter les mécanismes à l'œuvre dans nos sociétés. Une ressource utile si vous cherchez du grain à moudre.
Avec des apprenants plus âgés, vous pouvez consulter les jeux de manifestation créés par Molleindustria et Harry Josephine Giles. Ils sont gratuitement disponibles en français sur http://www.protestgames.org/index-fr.html



Phone Story (Molleindustra, 2011)

Vous pouvez aussi lire ci-dessous l'article *Jeux vidéo politiques*, un outil d'éducation populaire ? que j'ai rédigé pour le magazine *Agir Par la Culture* n°48[3] en novembre 2016 :

Longtemps, le jeu vidéo, et particulièrement celui soutenu par les grands constructeurs, a voulu se définir comme une simple industrie du divertissement. Et pourtant, la politique l'a toujours accompagné. Jusqu'à porter un discours progressiste ? Par Julien Annart
Le jeu vidéo a toujours été lié au politique de près ou de loin. Né dans les laboratoires de recherche informatique liés au complexe militaro-industriel, il dépend dès ses premières heures des deniers publics généreusement attribués pour cause de Guerre Froide.

Comme support culturel, une politisation implicite a toujours parcouru le média avant de devenir beaucoup plus explicite avec l'arrivée de la 3D et en particulier des jeux d'action militaires. Une série à succès comme *Call of Duty* (Activision, depuis 2003) reproduit par exemple le discours néoconservateur américain en vogue dans les années 2000. Au-delà, les universitaires s'emparent du média pour donner à comprendre cette politisation dès les années 90 aux USA, puis la décennie suivante avec l'OMNSH[4] en France et enfin le Lab JMV[5] en Belgique francophone depuis 2014. Plus marqué encore, les militants progressistes investissent aussi le terrain dans les années 2000, contestés à partir de 2014 par une militance conservatrice qui se structure autour du mouvement « #gamergate[6] ».

DES JEUX POLITIQUES, PAS FORCEMENT PROGRESSISTES

C'est entendu, les jeux vidéo sont un objet politique, comme l'affirmait notre dossier « Jeu vidéo : loisir multiple, objet politique » paru dans notre numéro 43. Mais sont-ils pour autant devenus un lieu de débat politique voire un vecteur d'expression progressiste ? Les créateurs « indés » publient des jeux souvent auto-édités, gratuits ou à prix libre, remplis d'audace et d'innovation et majoritairement pensés autour des questions individuelles ou sociétales, loin de la politique classique. Mais l'individu n'est-il pas, pour le meilleur et pour le pire, le champ politique des années 2000 et 2010 en Occident ? À remarquer pourtant, le travail du chercheur et animateur socioculturel belge Pierre-Yves Hurel qui interroge avec son jeu vidéo **#JEUDEBOUT** la possibilité de faire de la politique en jouant et d'explorer les modalités de prise de parole développé par le mouvement politique d'occupation des rues Nuit Debout.

Du côté de studios indépendants comme Dowino, 11 bit Studios, ThePixelHunt, Molleindustria, Osmotic Studios, des titres franchement politiques traitent de sujets complexes (les libertés numériques, les droits humains pendant les conflits ou encore la place des handicapés) au sein de jeux forts, ludiques tout en étant souvent sombres ou à l'ironie grinçante, des expériences qui ne laissent pas indemnes. On remarquera le fait qu'une majorité de ces studios politisés sont issus du Vieux Continent, et en particulier de France, comme le reflet d'une autre culture et surtout d'autres sources de financement que les seules industries commerciales.

UN MEDIA PUISSANT POUR S'AMUSER MAIS AUSSI INTERPELLER

Entre les deux mondes, les structures associatives elles-mêmes voient de nombreuses initiatives politiques et sociales émerger avec souvent un crédo commun suivant lequel les jeux vidéo sont un média puissant capable tout à la fois d'amuser, de faire penser, de toucher voire de remuer ceux qui les pratiquent. On pourra citer Games for Change, Game Impact, Kiss Your Teacher ou encore la Médiajam soutenue par La Belle Games et... Médiapart. Médiajam est un travail de collaboration entre journalistes et concepteurs qui a donné lieu à la production de tout une série de jeux mettant en scène la relation entre médias et monde politique, interrogeant gouvernementalité et élections présidentielles françaises à venir[7]. Qu'un média aussi prestigieux et politiquement marqué que Médiapart s'engage dans une telle initiative illustre bien les changements conceptuels qui s'opèrent et les rapprochements à venir entre acteurs d'univers très différents.

Un jeu vidéo explicitement politique s'est affirmé depuis une dizaine d'années, pour le meilleur et pour le pire. Si les plus grandes structures défendent souvent une vision classique voire conservatrice du réel, les « indés » osent pour leur part des thématiques sociétales tandis qu'émergent depuis peu des jeux politiquement marqués à gauche qui offrent des expériences fortes, immersives, ludiques et propres à déclencher chez les joueurs un regard critique. Une forme bienvenue d'éducation populaire à travers un média pop et centré sur le faire.

DES JEUX VIDÉO ENGAGÉS

En complément de l'article, voici une sélection de jeux politiques et progressistes. Paolo Perdercini, principale force vive du site Molleindustria (www.molleindustria.org), marxiste revendiqué et l'un des seuls créateurs vidéoludiques politiquement affirmés, crée régulièrement depuis 2003 des jeux gratuits jouables sur son navigateur internet. Ceux-ci questionnent aussi bien un sujet d'actualité que des thématiques sociopolitiques ou le discours politique d'autres jeux vidéo. Une référence.

---

[3]. https://www.agirparlaculture.be/category/agir-par-la-culture-n48/
[4]. Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines - www.omnsh.org
[5]. Laboratoire jeux et Mondes Virtuels – www.labjmv.hypotheses.org
[6]. À propos de cette controverse mettant à jour un conflit entre un courant réactionnaire d'une part et un progressiste d'autre part dans la communauté des « gamers » (les joueurs de jeu vidéo les plus impliqués) voir notre article « Jeux vidéo : polémiques, enjeux et perspectives », page 10 à 12 du N°43 d'Agir Par la Culture (Automne 2015).
[7]. Les jeux sont téléchargeables gratuitement sur https://la-belle.itch.io/

De son côté, le créateur Lucas Pope, après avoir longtemps travaillé pour de gros studios, tente l'aventure indépendante en 2010 et sort *Papers, Please* trois ans plus tard. Ce simulateur d'administration réussit le tour de force, en plaçant le joueur dans le rôle d'un garde-frontière face à une crise humanitaire, de le confronter à des dilemmes moraux dramatiques et de lui faire toucher du doigt la banalité du mal chère à Hannah Arendt. Réalisé en 2014 par les Polonais de 11 bit studios, *This War of Mine* propose la gestion d'un groupe de civils dans un conflit inspiré du siège de Sarajevo (1992-1996). Très sombre, ambiance encore renforcée par des graphismes en noir et blanc, le jeu combine avec talent questions éthiques, gestion morale et propos pacifiste, ce qui ne l'empêcha nullement de rencontrer un grand succès. *Peacemaker* (Impact Games, 2007) est l'un des tout premiers serious game et aussi l'un des plus réussis. À la tête de l'État israélien ou palestinien, le joueur doit construire une paix réelle en évitant toute relance du conflit. Par son portrait complet des difficultés de la situation, le titre offre une étonnante immersion dans un sujet complexe. Devant son succès pédagogique, les auteurs ont d'ailleurs rendu le jeu gratuit (disponible sur www.peacemakergame.com). Enfin, signalons également *Cart Life* (Richard Hofmeier, 2010), un simulateur de travailleur pauvre, *September 12th* (Newsgaming.com, 2006), une satire grinçante de la guerre contre le terrorisme de George W. Bush, et *Passengers* (Nerial, 2015), où le joueur tient le rôle d'un passeur de migrants illégaux.

Enfin, cet article que j'avais rédigé en 2010 pour le site www.grospixels.com, la référence francophone du rétroludisme :

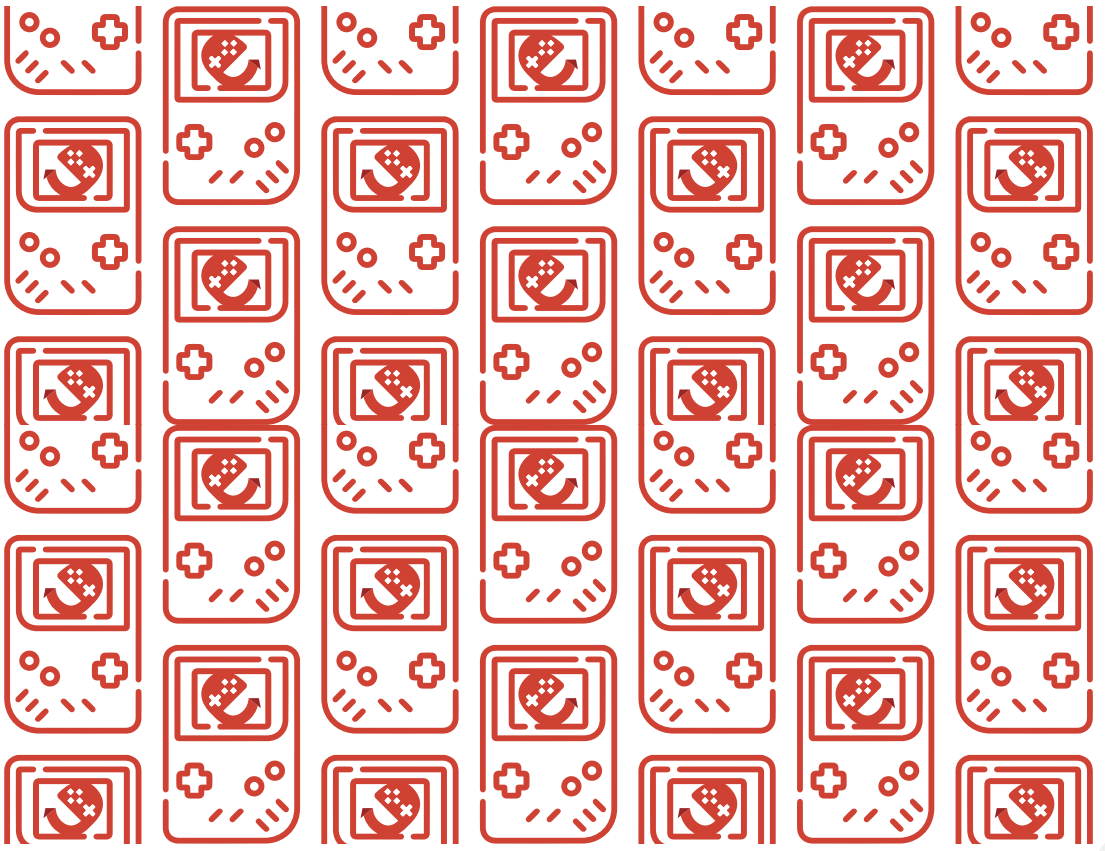
Philosopher, c'est apprendre à mourir

Quelle meilleure manière d'entamer cet article que par cette petite phrase de Montaigne ? Inspiré par Cicéron, l'essayiste français résume en un aphorisme bien senti son immense travail de réflexion concrétisé dans les *Essais*. Il a bien raison, la mort est le seul événement inévitable pour chacun de nous ainsi que l'expérience commune à toute l'humanité, à toute forme de vie d'ailleurs ne soyons pas mesquins. Pour parler de la mort, Montaigne insiste donc sur la notion d'apprentissage et par là d'expérience, de vécu. Nous nous retrouvons donc avec trois concepts : la *mort*, la *vérité* (ici la philo) et *l'expérience*. Attaquons-les par le biais des jeux vidéo pour les comprendre.

La mort constitue un élément central des jeux vidéo. De *Spacewar* à *Gears of War*, la mort est souvent donnée et reçue dans les jeux vidéo et en incarne aussi souvent le cœur du gamplay. Mais cette mort diffère radicalement de la réalité qu'elle représente avec plus ou moins de fantaisie par la possibilité du continue, que ce soit en remettant une pièce dans la borne d'arcade ou en recommençant la partie. Le joueur, à la différence du monde réel, peut donc vivre *l'expérience* de la mort, en tirer un apprentissage (« le second monstre vert n'est sensible qu'aux tirs à rayon gamma ») et recommencer à vivre/jouer.

Vous me répondrez que d'autres formes esthétiques ou d'autres activités permettent de vivre après la mort, de sortir de cette fin inéluctable : lorsque je lis Aristote, je plonge dans un monde disparu et je rencontre des idées bien vivantes près de 2.500 ans après leur formulation ; lorsque je regarde une pièce de théâtre écrite par Shakespeare, je vais à la rencontre de l'Angleterre du XVIème siècle ; je peux profiter d'un film d'Orson Welles malgré la disparition de l'ensemble de ses participants ; lorsque je touche un casque spartiate dans les gorges de Thermopyles, je peux m'imaginer concrètement la bataille qui s'y est tenue en 300 ACN ; même chose avec une peinture, une partie de jeu de rôle, ...

Mais là où les jeux vidéo proposent quelque chose de tout à fait inédit, c'est dans la notion de participation, d'action réalisée par celui qui la vit. Vous ne vous contentez pas de regarder en spectateur, votre imagination ne se charge pas d'inventer un monde infini à partir de mots lus ou entendus voire de notes de musique ; non, vous vivez virtuellement la mort. Et c'est là que la notion d'expérience, de vécu, mise en avant par Montaigne, devient passionnante. En effet, si l'on ne peut pas apprendre la mort réelle, puisqu'une fois la leçon donnée il n'y a plus d'élève, qu'en est-il de l'apprentissage de la mort virtuelle, répétable à l'envi ? S'agit-il encore d'une expérience de la mort ? Bien que cette mort soit finalement issue de l'imagination des game designers, y trouve-t-on une vérité, une sagesse pour revenir à l'étymologie du terme philosophie (littéralement traduit du grec comme amour de la sagesse) ? De la vérité dans les jeux vidéo, voilà qui ne serait pas banal !



PRATIQUER LA PHILOSOPHIE : DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES AU DÉPART D'EXPÉRIENCES VIDÉOLUDIQUES

INTRODUCTION

Objectifs pédagogiques

Faire de la philosophie avec le jeu vidéo, c'est ce que nous vous proposons au travers de trois dispositifs eux-mêmes ludiques. Ces derniers sont conçus pour permettre d'exploiter le potentiel philosophique des jeux vidéo. Il s'agira de percevoir la philosophie dans le jeu vidéo mais aussi d'utiliser les jeux vidéo pour rendre ludique l'accès à la philosophie. L'expérience vidéoludique permet en effet aux joueurs de questionner philosophiquement ses actions, les ressorts narratifs ou ludiques ainsi que l'expérience ludique dans sa globalité. Les jeux vidéo offrent également la possibilité d'expérimenter des univers programmés de multiples manières. En ce sens, ils permettent au joueur de questionner son environnement et d'en remettre en question les normes en rendant visibles d'autres possibilités d'organisations et de structurations.

Méthodologie générale

Pour arriver à comprendre, il faut d'abord désirer et s'étonner de ne pas comprendre. Plus encore, pour se lancer dans la recherche de réponses, il faut vivre les questions. Vivre les questions, c'est se rendre ouvert à l'expérimentation et à la pensée hors cadre. C'est précisément ce que permettent les jeux et plus spécifiquement encore le jeu vidéo. L'étonnement constitue une piste de réflexion interne à la discipline d'enseignement pour la mobilisation des apprenants. Les dispositifs présentés ci-après auront à minima pour objectifs d'offrir une occasion de rompre les évidences. L'étonnement est un processus *d'étrangéification* du réel, une rupture avec le sens commun qui conduit à une reconfiguration des habitudes du sujet et à l'ouverture de nouveaux paradigmes de pensée. L'étonnement est, pour le dire encore autrement, une comparaison implicite de ce qui advient avec ce que l'on attendait ou avec ce que l'on estimait devoir se produire. C'est donc la « continuité de l'expérience qui est touchée[1] » (Mayen, 2014). L'étonnement constitue donc, de ce fait, une force motrice ou mobilisatrice pour débuter : « *l'effort méthodique pour saisir quelque chose que nous ne possédons pas, et que nous avons besoin de posséder, avec une rigueur telle, qu'elle nous oblige à nous arracher à cela que nous possédons déjà sans l'avoir recherché*[2] » (Zambrano, 2002). Il s'agit donc d'opérer une conversion du regard pour reconsidérer les principes qui guidaient notre pensée et nos actions ou d'une « *restructuration des représentations qui contextualisent les informations de façon opérative*[3] » (Teiger et Lacomblez, 2006).

---

[1] . Mayen, 2014, Apprendre à s'étonner in Education permanente, n°200, p.53.
[2] . Zambrano, M., 2002, Poésie et philosophie, trad. Jacques Ancet, Editions José Corti, p.20.
[3] . Teiger, C., et Lacomblez, M., 2006, L'ergonomie et la transformation du travail ou des personnes, Education permanente, p.15

DISPOSITIF 1 : Jouer pour problématiser : diviser pour gagner

Niveau : Dès la première secondaire
Compétences : Elaborer un questionnement philosophique
Durée : 3 X 50 minutes ou plus si on veut ménager une durée plus importante pour l'expérience de jeu
Nombre d'apprenants : De 6 à 25
Matériel : Matériel nécessaire à l'expérience vidéoludique en fonction des jeux sélectionnés + 1 feuillet A6 par participant

Objectifs pédagogiques

Ce premier dispositif permet d'approcher la philosophie au travers d'expériences de jeux qui peuvent être ajustées. Il ne s'agira pas de travailler un contenu spécifique mais plutôt d'y exercer les habiletés de penser. Philosopher est en effet une activité où pensée critique, créative et attentive sont en constante interaction. Cette activité s'inscrit dans le cadre social de la communauté de recherche. Il s'agit, par le dispositif proposé ci-après, de mener à l'issue de l'expérience de jeu une recherche délibérative, processus complexe exigeant le recours à plusieurs gestes qui sous-tendent l'acte de raisonner philosophiquement. Les habiletés prioritairement travaillées seront la problématisation et la conceptualisation. Nous ne sommes évidemment pas à l'abri de bénéfices collatéraux. Il s'agit de mettre en place un dispositif pour trouver des questions clivantes, non consensuelles, et donc potentiellement porteuses d'un sens philosophique. L'objectif sera de donner aux élèves les moyens de transformer un dispositif ludique (le jeu vidéo) en dispositif de pensée (un outil pour se poser des questions et pour élaborer des scénarii de réponse).

Déroulement :

▶ Temps 1 : Expérience vidéoludique (50 minutes)

Dans un premier temps, conviez les apprenants à expérimenter différents jeux. Tous les jeux présentent un potentiel philosophique exploitable. Vous pouvez sélectionner des jeux présentant une complémentarité ou une similarité thématique mais ce n'est pas nécessaire. La durée de cette expérience vidéoludique peut varier mais il importe de laisser au moins 45 minutes de temps de jeu.



The Mammoth A Cave Painting (inbetweengames, 2015)

Clôturez la séance de jeu en demandant aux participants d'inscrire 4 mots sur un petit carton, directement en lien avec son expérience de jeu (thématique déployée dans le jeu, enjeux sociaux, politiques, ... tout ce qui fait écho à l'expérience vécue dans cette première phase). Reprenez les cartes de chacun des participants.

▶ Temps 2 : Une question qui divise pour gagner (50 minutes)

Proposez aux participants un jeu qui permettra d'employer les cartes conçues par leurs soins dans le temps 1.

Chacun des joueurs (ou groupes de joueurs si le groupe est vraiment nombreux) pioche une carte avec 4 mots-clés rédigée lors du temps 1 et imagine une question dont la réponse est OUI ou NON, en utilisant au moins 2 mots de sa carte. L'objectif est de diviser les autres joueurs, car moins ils sont d'accord, plus cela rapporte de points.

> *Par exemple, avec une carte comportant les mots : moyens, violence, sécurité, liberté, on peut faire : « La fin justifie-t-elle le recours à des moyens violents ? », « Sécurité rime-t-elle avec réduction des libertés ? », « Exercer sa liberté, est-ce une forme de violence ? ».*

Un premier joueur pose sa question, puis les autres joueurs répondent, en même temps, avec leur pouce (vers le haut = oui, vers le bas = non) ou en se déplaçant dans la salle de part et d'autre d'une ligne imaginaire déterminée au préalable (vers la gauche = non, vers la droite = oui). Le joueur (ou l'équipe) marque autant de points qu'il obtient de réponses minoritaires.

> *Par exemple, dans une partie à 16 joueurs, si les 15 autres répondent pareil, le premier ne marque aucun point ; si 3 répondent oui (ou non) et 12 répondent l'inverse, il a 3 points.*

L'animateur.rice ou l'enseignant.e veille à prendre note des questions ainsi construites par les participants au fur et à mesure de la partie.
Le joueur qui a réalisé le meilleur score de la manche devient le « maitre du débat » et peut jouer la finale. Il sépare les joueurs en deux camps et pose une question qu'il choisit sur une dernière carte à piocher. Un représentant de chaque camp est désigné pour répondre. Si leurs pouces vont dans des sens opposés, le « maitre du débat » devient le « grand maitre du débat » et pourra choisir la question qui sera travaillée ensemble dans le temps 3. Mais si leurs pouces vont dans le même sens, le « maitre du débat » a perdu car il n'a pas divisé et c'est l'animateur.rice qui choisira, parmi les questions débattues, laquelle sera retravaillée.

▶ Temps 3 (50 minutes)

L'animateur.rice propose ensuite aux participants de reprendre une question (soit choisie par le « maitre du débat », soit par ses soins) et demande si un ou plusieurs jeux testés en phase 1 apportent une réponse à la question et si oui, quelles réponses apporte le jeu. Proposer ensuite aux participants d'élaborer collectivement leur réponse à la question et confronter éventuellement les réponses du groupe à celles du ou des jeu(x).

DISPOSITIF 2 : Des cartes entremêlées pour conceptualiser la justice

Niveau : Secondaire supérieur
Compétences : Conceptualiser
Références au programme : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré - UAA 3.2.4. La justice
Durée : 2 X 50 minutes ou plus si on veut ménager une durée plus importante pour l'expérience de jeu
Nombre d'apprenants : De 6 à 25
Matériel : Matériel nécessaire à l'expérience vidéoludique en fonction des jeux sélectionnés + environ une douzaine de questions philosophiques inscrites sur un grand tableau + environ 35 feuillets A6

Objectifs pédagogiques

Le second dispositif est un atelier thématique au départ d'une sélection spécifique de jeux. Nous y aborderons la thématique de la justice. Outre ce focus thématique, les habiletés prioritairement travaillées y seront : la conceptualisation et dans une moindre mesure l'argumentation. Le présent dispositif sera plus précisément axé sur le mécanisme d'appariement dans un effort de traduire un ressort vidéoludique dans un questionnement philosophique.

Déroulement :

▶ Temps 1 : Expérience vidéoludique (50 minutes)

Proposez aux participants d'expérimenter les différents jeux sélectionnés. Sur la thématique travaillée, nous conseillons :

- *Chut !*, Them Game, 2018
- *Papers*, please, 3909 LLC, 2013
- *The Mammoth, a cave painting*, Inbetweengames, 2015
- *The Best Amendment*, Molleindustria, 2013
- *September 12th*, Gonzalo Frasca, 2003
- *Reigns*, Devolver Digital, 2016
- *Beholder*, Alawar Entertainement, 2016
- *Oiligarchy*, Molleindustria. 2007
- *Stanley Parable*, Davey Wreden et William Pugh, 2013
- *Inside*, Playdead, 2016
- *Little Missfortune*, Killmonday Games, 2019
- *Getting over it with Benett Fody*, Humble Games, 2017.
- *Enduring Indymedia*, Molleindustria, 2004

Confiez, au préalable, à des duos de participants une question philosophique (indiquer les prénoms des responsables au tableau à côté de la question). Chaque duo a pour mission d'expérimenter plusieurs jeux et doit associer sa question à un jeu dont il pense que le questionnement est prégnant dans le ressort narratif ou ludique ou encore dans la posture de joueur à endosser. Le duo doit se mettre d'accord pour sélectionner un jeu à associer à sa question et être capable de justifier oralement son association en faisant référence à des éléments du jeu.

Voici les questionnements philosophiques pouvant être déployés autour du thème de la justice :

- *Recourir à la violence peut-il être juste ?*
- *Qu'est-ce qu'une loi juste ?*
- *Qu'est-ce qu'une loi injuste ?*
- *Toutes les inégalités sont-elles injustes ?*
- *La justice, est-ce donner la même chose à chacun, ou à chacun selon son mérite, ou à chacun selon son besoin ?*
- *Ce qui estw juste est-il toujours bien ? Ce qui est bien est-il toujours juste ?*
- *L'égalité est- elle garante de justice ?*
- *Qui a le droit de juger ?*
- *La fin justifie-t-elle les moyens ?*
- *Peut-il être juste de désobéir ?*
- *À quelle(s) condition(s), une autorité est-elle juste ?*
- *Est-on responsable si nous ne sommes pas libres ?*
- *La justice est-elle une affaire de sentiment ou de raison ?*

▶ Temps 2 : approche ludique du concept de justice (50 minutes)

Nourri de cette expérience de jeu et des justifications apportées dans le temps 1, le temps 2 permet de travailler le concept de justice de façon ludique.

Deux cartes vierges sont distribuées aux participants afin qu'ils puissent écrire un mot ou une expression par carton qui les inspire quand on parle de justice et qui serait indispensable pour définir la justice. Avant le jeu, l'animateur.rice peut éventuellement compléter une dizaine de cartes supplémentaires pour ouvrir les échanges (par exemple : loi, peur, valeur, juge, choix, liberté, état, pouvoir, puissance, gouverner, opprimer, révolter, égalité, équité, devoir, droits, ensemble, différence, légalité, légitimité, autorité, sacré, force, ...). Annoncez la consigne clairement : « Je vous donne 5 minutes pour réfléchir individuellement et écrire en lettres capitales sur chacun des cartons un mot permettant d'expliquer ce qu'est la justice, une idée par carton ». On ramasse l'ensemble des cartons en les mélangeant avec les cartes non distribuées et complétées au préalable par l'animateur.rice.

Ensuite, redistribuez 3 cartes au hasard à chacun et demandez aux participants de les classer par ordre de préférence (du mot le plus crucial pour comprendre la justice au mot le moins crucial). Pendant ce temps, on installe l'ensemble des cartes restantes sur une table centrale ou par terre au milieu d'un cercle constitué par les participants, face visible vers le ciel. On propose alors aux participants de venir regarder ces cartes. Chacun peut échanger une de ses cartes avec une disponible sur la table qui lui conviendrait mieux pour améliorer sa « main ».

Proposez ensuite de troquer une carte avec un.e camarade volontaire pour un échange.

Ensuite, demandez aux participants de former des binômes. Ils devront, en 5 minutes, se mettre d'accord pour sélectionner 3 cartes parmi leurs 6 cartes. Après cette étape, les binômes se rassemblent par 4 et procèdent à la même démarche : ils doivent à présent dire quelles seront les 8 cartes à conserver. À chaque étape, prenez soin de remettre les cartes rejetées face visible sur la table centrale. Proposez aux différents groupes de venir échanger à nouveau une carte avec une présentée sur la table. Proposez enfin à plusieurs groupes de 4 de fusionner (pour garder environ 3 groupes de 8 pour une classe standard). Le groupe ultimement constitué devra sélectionner 10 cartes et constituer sa définition de la justice.



INSIDE (Playdead, 2016)

Pour clôturer : Sur de grandes feuilles, chaque groupe va devoir dessiner son idée de la justice, sans mots, ni chiffres. Les productions seront ensuite présentées oralement au reste du groupe. L'animateur régule les interventions. Une discussion est enfin animée autour des propositions amenées par le groupe : qu'est-ce qui revient souvent ?, pourquoi est-ce qu'il y a des choses qui vous étonnent ?, ... Concluez par un retour sur les jeux : quelles conceptions de la justice présentées dans les affiches se retrouvent dans les jeux ? Comparez les définitions produites par les participants aux conceptions de la justices présentées dans les jeux.

DISPOSITIF 3 : Je joue donc je suis

Niveau : Dès la première secondaire
Compétences : Conceptualiser
Durée : 3 X 50 minutes ou plus si on veut ménager une durée plus importante pour l'expérience de jeu
Nombre d'apprenants : De 6 à 25
Matériel : Matériel nécessaire à l'expérience vidéoludique en fonction des jeux sélectionnés

Objectifs pédagogiques

Ce troisième dispositif permet de questionner la posture du joueur lors de ses différentes expériences de jeu. Aucun jeu vidéo n'étant neutre idéologiquement et étant avant tout une expérience impliquant le joueur et exigeant de lui d'endosser une posture, nous questionnerons celle-ci dans ce troisième dispositif. Tuer tout le monde pour s'en sortir ou coopérer sont, par exemple, deux expériences de jeu radicalement opposées et qui se réfèrent à des univers philosophiques différents. Pour beaucoup, le jeu est la première pédagogie de la vie, le moyen de découvrir et de se découvrir. Le jeu offre la possibilité de relativiser le réel. Il permet de prendre une place dans le groupe, sa place, celle que l'on prend, que l'on donne. Le jeu autorise aussi à communiquer, à manifester son accord, son désaccord, à estimer ce qui doit être dit ou gardé pour soi. Le jeu pousse à agir, à réagir et à co-agir. A chacun de voir quelle posture il convient d'adopter. L'objectif global est donc de prendre conscience des choix que l'on pose à travers nos postures de jeu et des enjeux qui sont liés à ces choix.

Déroulement :

▶ Phase 1 : Course à la victoire (50 minutes)

Constituez trois ou quatre groupes (en fonction du nombre de participants). Placez-les en file indienne à 3 ou 4 mètres du tableau. Désignez un capitaine d'équipe et remettez-lui un papier sur lequel seront inscrits des concepts (en lien avec ce que vous souhaitez aborder durant la séance, voire ci-après). Il faut sélectionner des concepts différents pour chacune des équipes. Le capitaine placera ses équipiers en file indienne derrière une marque au sol, face au tableau. Le capitaine doit faire deviner son concept, soit en faisant passer les lettres, soit en réalisant un dessin pour faire deviner son idée. Il devra dessiner la première lettre de la citation ou son dessin avec son doigt dans la paume de la main du joueur situé derrière lui. Celui-ci transmettra au troisième joueur avec la même technique et ainsi de suite. Le dernière membre de l'équipe ira rapporter la lettre ou le dessin au tableau. Celui-ci reviendra dans son équipe le plus vite possible. Un fois revenu, le capitaine peut transmettre la seconde lettre ou un second dessin si nécessaire et ainsi de suite. La première équipe qui finit sa liste remporte le jeu.

> *Exemple de mots-concepts sur la thématique de la posture de jeu : coopération, solidarité, compétition, empathie, équipe, solitaire, victoire, perdant, gagnant, puissance, force, intelligence, ruse, tricherie, sacrifice, collectif, individuel, meneur, allié, adversaire, ...*

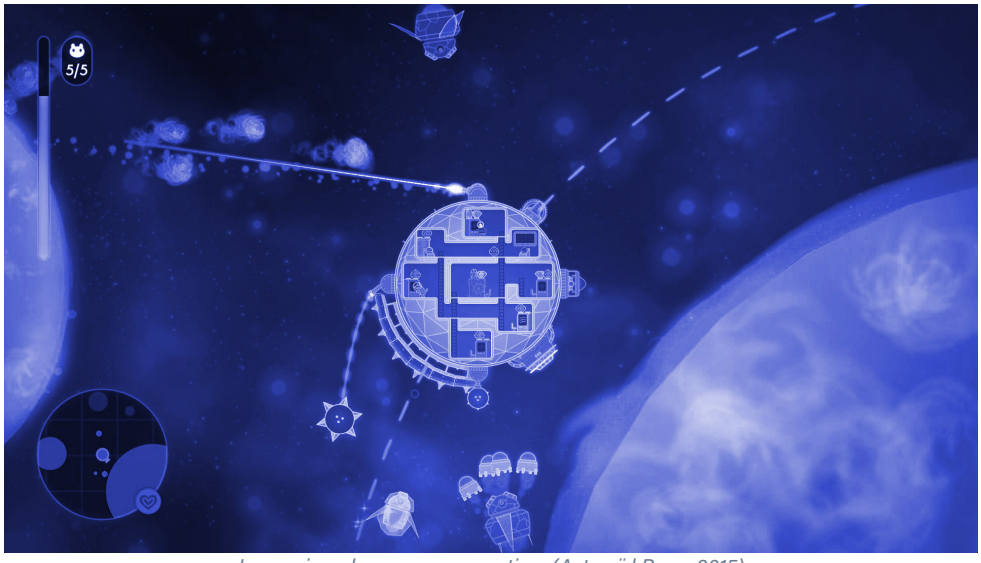
Petit à petit, chaque groupe peut découvrir son mot qui s'écrit progressivement au tableau. Mais attention, les autres groupes peuvent essayer de deviner également et ainsi empêcher les autres groupes de finir leur liste. À chaque tour de jeu, plusieurs options s'offrent au groupe :

> - Soit continuer à faire deviner sa liste en traçant soit un dessin soit chaque lettre dans la paume des mains tour à tour.
> - Soit un groupe peut choisir de passer son tour (il ne pourra pas faire passer une lettre ou un indice supplémentaire pour faire avancer son équipe) afin de faire une proposition pour le concept d'un autre groupe.
> - Soit passer son tour pour changer de capitaine.

Une fois les items trouvés, l'animateur mène avec son groupe une réflexion sur les indices donnés pour trouver le concept, sur le contenu et les interprétations à donner à la citation ainsi que sur la façon dont le jeu s'est déroulé.

Demandez aux participants de lister les différentes postures de joueurs que l'on pouvait adopter dans le jeu (ex : le compétiteur, l'altruiste, le tricheur, le loup solitaire, mauvais perdant, mauvais gagnant, ...). Vous pouvez les aider en formulant d'abord les questions suivantes :

- Diriez-vous que ce jeu est un jeu de compétition ou de coopération ?
- Tous les coups sont-ils permis dans le jeu ? Y a-t-il des interdits ? Lesquels ?
- Quels sont les avantages de la coopération pour la réalisation de cette tâche ? Quels en sont les désavantages ? Quels sont les buts communs à tous les joueurs ?
- Dans ce jeu, les joueurs ont-ils besoin les uns des autres ? À quoi le voit-on ?
- Dans ce jeu, la communication est-elle importante ? À quoi le voit-on ?
- Dans ce jeu, tous les joueurs étaient-il à égalité ? À quoi le voit-on ?
- Comment je me sens avant/ après/pendant ce jeu ? Comment nous sentons-nous avant/après/pendant ce jeu ?
- Est-ce que je me suis impliqué dans l'équipe ? Pourquoi ?
- Est-ce que j'ai su aider les autres ? Est-ce que j'ai su demander de l'aide ?
- Est-ce que j'ai eu plaisir à faire ce jeu ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que j'ai appris avec ce jeu ? Qu'avons-nous appris avec ce jeu ?
- Qu'avons-nous appris les uns des autres ?
- Avons-nous mis en place une stratégie commune ?
- Avons-nous réussi le jeu ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Quels sont nos critères de réussite ou d'échec ?



Lovers in a dangerous space time (Asteroïd Base, 2015)

▶ Phase 2 : Expérience de jeux et posture de joueurs (50 minutes)

Confiez à chaque participant une posture de joueur parmi celles établies ensemble lors de la phase 1 et proposez-leur d'endosser cette posture dans cette phase de jeu.

Sur la thématique travaillée, nous conseillons :

- *Chut !*, Them Game, 2018
- *The Mammoth, a cave painting,* Inbetweengames, 2015
- *The Best Amendment,* Molleindsutria, 2013
- *Overcooked,* Ghost Town Games, 2016
- *Unravel Two,* Electronic Arts, 2016
- *Lovers in a dangerous space time,* Asteroïd Base, 2015
- *September 12th,* Gonzalo Frasca, 2003
- *A blind legend,* Dowino, 2015
- *Ibb and Obb,* Sparpweed Games, 2013
- *Tamatipico,* Molleindustria, 2002
- *Everyday the same dream,* Molleindustria, 2009

▶ Phase 3 : Clôture (50 minutes)

Proposez enfin un retour sur l'expérience de jeu et les postures endossées.

- Quelles valeurs sont liées à la compétition ? Quelles sont les valeurs liées à la coopération ?
- Dans quelles situations est-il préférable de coopérer ?
- Que le meilleur gagne, vraiment ?
- La compétition a-t-elle du bon ? Dans quelle situation ?
- Quelle est la différence entre un bon et un mauvais joueur ?
- Qu'est-ce qu'un bon perdant ? Qu'est-ce qu'un mauvais gagnant ?

Vous pouvez conclure en sélectionnant une ou deux citations et en demandant aux participants d'indiquer à quel jeu il relie la citation. Demandez-leur aussi de justifier cette association.

Recueil de citations

- « Tout seul on va plus vite, ensemble, on va plus loin. » Proverbe africain
- « Pour gagner, il faut risquer de perdre. » Jean-Claude Killy
- « J'avais plutôt le sentiment que la seule compétition valable était celle que l'on avait avec soi-même. Se surpasser plutôt que dépasser. » Laurent Gounelle
- « À vaincre sans péril on triomphe sans gloire » Pierre Corneille
- "Commencer une compétition et ne pas vouloir la gagner, c'est être un compétiteur malhonnête." Michel Novak
- "Qui a perdu l'honneur n'a plus rien à perdre. " Publius Syrus
- "L'important est de tirer une leçon de chaque échec." John McEnroe
- "Le secret du bonheur ne consiste pas à rechercher toujours plus, mais à développer la capacité d'apprécier avec moins." Dan Millman
- "Idéalement nous sommes ce que nous pensons. Dans la réalité, nous sommes ce que nous accomplissons." Ayrton Senna

- « Moi, je ne joue pas pour gagner ou pour perdre. Je joue pour savoir si je vais gagner ou si je vais perdre." Alfred Capus
- "La confiance est le ciment invisible qui conduit une équipe à gagner." Bud Wilkinson
- « On apprécie toujours un bon perdant ; surtout quand il fait partie de l'équipe adverse." Milton Segal
- "Je ne joue pas contre une équipe en particulier. Je joue pour me battre contre l'idée de perdre." Eric Cantona
- "Les performances individuelles, ce n'est pas le plus important. On gagne et on perd en équipe." Zinédine Zidane
- "L'impossible est le seul adversaire digne de l'homme." Andrée Chedid
- "Ce qui perd toujours le vainqueur, c'est de croire en sa supériorité alors qu'il ne devait considérer que la faiblesse de son adversaire." Pierre Juillet
- "Autrui joue toujours dans la vie de l'individu le rôle d'un modèle, d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire. " Sigmund Freud
- « On ne peut battre son adversaire que par l'amour et non la haine. La haine est la forme la plus subtile de la violence. La haine blesse celui qui hait, et non le haï." Gandhi
- "Il est moins grave de perdre que de se perdre." Romain Gary
- "Gagner et perdre sont temporaires. L'amitié est permanente." Comité Olympique de Chine
- "C'est toujours l'impatience de gagner qui fait perdre." Louis XIV
- "C'est être bien riche que de n'avoir rien à perdre. "Proverbe chinois

FAIRE L'EXPÉRIENCE DU JURY POPULAIRE AVEC LE JEU INTIME CONVICTION

FICHE SIGNALÉTIQUE

Jeu de plateau proposé : La collection de jeux Intime Conviction
Niveau : à partir de 15 ans. Possibilité de jouer à partir de 12 ans avec un plus grand accompagnement de l'enseignant/de l'animateur.
Compétences : Voir Objectifs pédagogiques
Durée : 1 à 2h
Nombre de participants : de 2 à 12 joueurs. Au-delà de 12 joueurs, plusieurs exemplaires du jeu seront nécessaires.
Matériel : 1 à 3 affaires 'Intime Conviction' (15€/jeu), www.editionsfika.com



1. Objectifs pédagogiques

Avec *Intime Conviction*, les joueurs se glissent dans la peau d'un jury populaire. La tâche consiste à prendre connaissance d'une affaire criminelle et à rendre un verdict sur base de son *Intime Conviction*. En plus de compétences argumentatives, il s'agit d'exercer son métier de citoyen au sein d'une société démocratique.

La découverte des différents éléments de l'affaire criminelle implique une série de tâches liées à la compétence 'LIRE'. Il s'agira de :
- **Construire du sens :** Sens littéral et sens inférentiel (résultat d'un raisonnement).
- **Exercer son esprit critique :** Distinguer le vraisemblable de l'invraisemblable et le fait de l'opinion, identifier l'énonciateur du texte et le point de vue, identifier des valeurs inhérentes au texte.
- **Identifier, comprendre et interpréter différents types de textes.**
- **Développer une réflexion critique sur sa propre lecture :** Identifier et expliciter les hypothèses de lecture que l'on construit, les valeurs que l'on projette.

Les débats qui mènent chacun des participants à éprouver son Intime Conviction et à prendre une décision impliquent la compétence 'PARLER/ÉCOUTER'. Les joueurs seront amenés à :
- **Élaborer des significations :** Sélectionner des informations, confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore, reformuler des informations.
- **Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse :** Produire des signes qui favorisent l'écoute et la parole, distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de références, utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message.
- **Utiliser à l'oral des techniques de la conviction :** Utiliser des stratégies pour emporter l'adhésion du groupe.
- **Réfléchir à sa propre manière de parler, d'écouter :** Développer une réflexion critique sur la manière dont on produit ou perçoit du sens.

2.Brève description des ressources techniques ou conseillées

La collection de jeux *INTIME CONVICTION* comprend plusieurs scénarios à jouer : *L'affaire des Poissons de Chine, L'affaire du Passeur, L'affaire du Bouchon de Liège, L'affaire de La Croque-mort*, etc. Vous pouvez les commander sur www.editionsfika.com.
Les étudiants peuvent tous jouer à une même affaire ou à différents scénarios. Le nombre maximal de participants autour d'un jeu est de 12. Par conséquent, s'il y a 25 participants par exemple :
Option 1 – Formez deux groupes de 8 et un groupe de 9 et procurez-vous 3x *L'affaire des Poissons de Chine.*
Option 2 – Formez un groupe de 8 qui jouera à *L'affaire des Poissons de Chine* par exemple, un groupe de 8 qui jouera à *L'affaire du Passeur* et un groupe de 9 qui jouera à *L'affaire du Bouchon de Liège*.

3.Le jeu *INTIME CONVICTION*

▶ AVANT LA SÉANCE

Généralement, on conseille aux professeurs/animateurs de pratiquer au préalable le jeu qu'ils comptent proposer à leurs élèves. C'est d'autant plus vrai avec le jeu Intime Conviction ! En effet, c'est dans la pratique que vous sentirez la manière dont vous aurez envie d'introduire le jeu auprès de vos étudiants, vous qui les connaissez bien.
Lors de la séance, vous pouvez adopter une posture extérieure, tout comme vous pouvez prendre le rôle du juge d'instruction. Dans ce cas, les élèves pourront vous appeler « Votre Honneur » et vous serez responsable de l'organisation du vote final.

La (Idée) En amont de la séance, faites monter le suspense et formez les groupes en remettant une convocation personnelle du type :
« Cher citoyen-ne, ...(nom du participant)
Vous êtes convoqué-e par la cour d'assises de ..... (lieu) comme membre du jury populaire dans L'affaire .....(titre du scénario 'Intime Conviction').
Merci de répondre présent le .....(date) à .....(heure).
Le service de Justice Fédéral de l'école de ..... (nom de l'institution) »

▶ LE JOUR-J

Préparez la classe/l'espace de jeu pour accueillir les groupes. L'idéal est d'isoler chaque groupe au maximum (pour éviter les nuisances sonores). Il est aussi préférable que les participants s'asseyent en rond autour d'une table où seront disposés les éléments (afin que chacun puisse bien voir le matériel).



(Idée) Avant de faire entrer les élèves dans la classe, mettez-les dans l'ambiance du huis clos. Par exemple, rappelez-leur l'obligation de secret par rapport à l'affaire et aux débats (ce qui se dit dans le huis clos, reste dans le huis clos), rappelez l'objectif de la séance (rendre un verdict) et surtout, insistez sur le fait que le jeu contient des éléments qui ne doivent pas être dévoilés avant que cela soit indiqué.

Une fois les groupes installés, partagez cette liste de recommandations :

Pour une délibération entre jurés dans de bonnes conditions :

- Écoutez-vous les uns les autres.
- Valorisez les différents points de vue que vous apportez chacun à l'affaire.
- Tentez de persuader les membres du jury qui ne partagent pas votre point de vue mais veillez aussi à vous laisser vous-même persuader. C'est-à-dire se laisser convaincre par les arguments des autres, être ouvert au fait de changer d'avis, ne pas rester bloquer sur ses positions et ne pas considérer que changer d'avis est une faiblesse.
- Ne vous inquiétez pas, il est normal de changer d'avis au fil du débat.

Ensuite, les règles du jeu peuvent être soit découvertes de manière isolée (c.à.d. par groupe), ou avec l'ensemble de la classe.

Règles du jeu

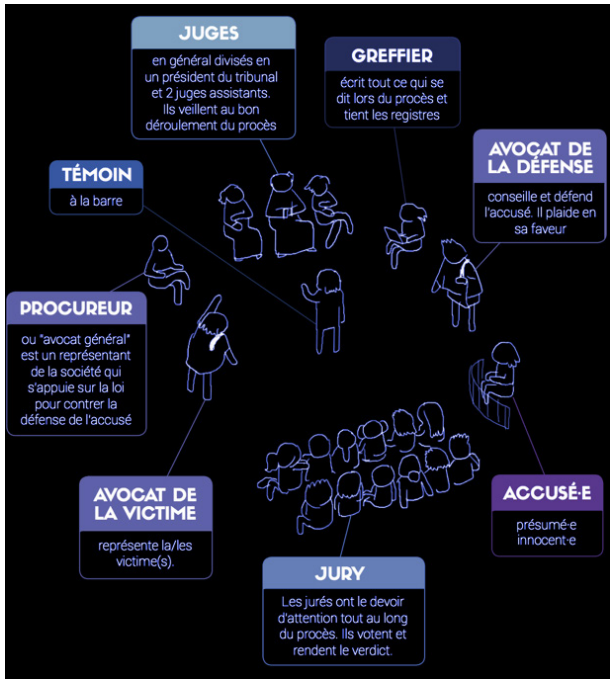


Le jeu ne nécessite pas d'intervention de la part du professeur/animateur (au moins jusqu'au moment du vote final). Cela étant, pour vous assister face aux éventuelles questions des participants, voici quelques précisions sur la cour d'assises :

Les catégories de crime



Les intervenants en cour d'assises



Une fois les 12 cartes de jurés révélées et leurs actions effectuées, le jury peut voter.
Pour cela, une règle d'or : le vote doit rester anonyme ! Le fait de prendre une décision sur base de son intime conviction est un acte très personnel. Légalement, un citoyen n'a pas à se justifier sur les raisons profondes qui l'ont poussé à voter 'coupable' ou 'non coupable'.

Le moment du vote final appelle à un petit rituel. Par exemple, utilisez l'emballage du jeu pour en faire une urne qui sera déposée sur votre bureau. Au moment du vote, chaque juré se présente avec ses deux cartes ('coupable' et 'non coupable'). Il dépose la carte de son choix dans l'urne et vous donne l'autre (que vous mélangez avec le reste des cartes, pour ne pas qu'il y ait de problème de confidentialité). N'hésitez pas à demander le silence tout au long du vote et à encourager vos étudiants à prendre un dernier moment de réflexion personnel.

Une fois tous les votes rendus, il faut procéder au dépouillage. Invitez l'élève qui aura été désigné Président du jury (par le jeu et de manière aléatoire) pour vous assister dans cette tâche.
Deux idées sur la manière de procéder :
Option 1 (à la « Koh Lanta ») – Le Président du Jury décompte les votes à haute voix : « COUPABLE », « NON COUPABLE », « COUPABLE », etc. Il déclare ensuite le résultat.
Option 2 (cérémoniel, proche de la réalité) – Le Président du Jury décompte les votes (sous vos yeux). Une fois qu'il est prêt, vous lui posez la question :

> « Le jury est-il prêt à rendre son verdict ? »
> « Oui, votre Honneur. Le jury déclare l'accusé-e .....(réponse) à ..... voix contre ..... »

3.1. CONCLUSION DE LA SÉANCE

Avant de découvrir la révélation finale...

Une fois le verdict rendu, les participants peuvent alors découvrir la révélation finale. Avant cela, une prévention est de mise : la révélation finale ne donne pas de réponse ferme. Coupable ou non coupable ? En tout premier lieu, c'est le verdict des jurés qui le déterminent. La révélation finale est donc un simple « petit + » pour confirmer ou remettre en doute, le ressenti profond et personnel de chaque joueur.

La question à se poser en découvrant la révélation finale est donc la suivante : suis-je toujours en accord avec ma décision, ou non ?

La révélation finale laisse délibérément une marge d'interprétation afin d'offrir une expérience de l'intime conviction plus proche de la réalité. Dans une situation réelle de jury populaire, rien ni personne ne vous dira si vous avez eu raison, ou non...
Le fait de répéter l'expérience du jeu tend à donner un sentiment de maîtrise plus grand sur sa capacité à prendre la bonne décision.

Une Quelques explications complémentaires à propos de la notion d'intime conviction

La notion d'intime conviction implique une contradiction importante entre l'intime, qui est de l'ordre du subjectif, et la conviction qui se veut plus objective. En effet, les deux termes semblent contradictoires dans une conception abstraite : « Alors que la conviction [...] rassure dans son objectivité, l'intime fait courir le risque du ressenti et du jugement arbitraire »[1] . Cependant, selon Célia Gissinger[2] , l'expérience que font les jurés de l'intime conviction permet aux deux notions de se compléter. Elle défend l'importance de la notion d'intimité dans la conviction qui n'a finalement rien à voir avec l'idée de subjectivité ou d'objectivité. Elle rejoint la thèse défendue par Damasio : « la capacité à ressentir des émotions est indispensable à la mise en œuvre des comportements rationnels.» [3]

"Les questions judiciaires ne se démontrent pas,elles se discutent"

-Benoît Frydman, sur base de la Rhétorque d'Aristote

De ce fait, le débat est au centre des préoccupations.
« Les hommes s'opposent, se combattent ou au contraire, cherchent à se retrouver sur un lieu commun qui leur semble acceptable[4] . » Pour négocier la distance qui sépare nos convictions, nous produisons des arguments, nous nous basons sur des preuves. Et cette démarche se retrouve aisément dans le domaine juridique puisque, comme l'expose Benoît Frydman à partir d'Aristote, « Les questions judiciaires ne se démontrent pas, elles se discutent». [5]

Pour terminer...

N'hésitez pas à nous partager votre expérience du jeu avec votre classe. Avec votre permission, vos messages et photos éventuelles seront publiés sur notre site ...
Racontez-nous aussi comment vous avez procédé, quelles ont été les réactions, ce que nous pourrions améliorer, etc.

Enfin, vous avez d'autres envies ? Idées de projet autour du jeu 'Intime Conviction'?
N'hésitez pas à nous contacter !

Contact :
Céline Pieters
celine@editionsfika.com
+32(0)499/28.52.62

---

[1] . Célia Gissinger-Bosse, Vers une conversion démocratique : analyse du dispositif de parole de la cour d'assises, thèse de doctorat, Strasbourg, Université de Strasbourg, 2012, 565 p, in PIETERS C., L'aveu, reine ou présidente des preuves, Université Libre de Bruxelles (mémoire de fin d'études), 2013
[2] . Idem
[3] . Antonio R. Damasio, L'erreur de Descartes, La raison des émotions, traduit de l'anglais par Marcel Blanc, Paris, Odile Jacob, 1995
[4] . Michel Meyer, « préface », in Aristote, Rhétorique, Paris, Librairie générale française, 1991, p. 6
[5] . Benoît Frydman, Le sens des lois, Bruxelles, Bruylant, Paris, L.G.D.J., 2005, p.41

ÉDUCATION AUX MÉDIAS À PARTIR DES JEUX VIDÉO

Nombre d'apprenants : 25
Durée : 1 heure à 2 heures selon l'activité
Age : À partir de 12 ans selon l'activité
Matériel : De quoi projeter ou partager des extraits vidéo

Journaux, films, JT, … ces formats « traditionnels » sont les supports habituels d'une éducation qui vise à permettre la compréhension critique du fonctionnement des médias et de leur relation avec la société. Si le jeu vidéo apparait souvent comme un objet à part, difficile à saisir pour les non-pratiquants et complexe à mobiliser dans une classe, il reste pourtant un média particulièrement riche en enjeux, se prête aisément à l'analyse et constitue lui aussi une porte d'entrée efficace à une réflexion plus large.

Parmi les outils classiques de l'éducation aux médias, l'analyse en « six thématiques » permet de questionner un objet médiatique et d'identifier les aspects qui posent question au regard des enjeux sociaux et culturels contemporains, autrement dit : de le problématiser. Conçue dans les années 1980 autour du cinéma, elle s'adresse à toutes les formes de média, fictionnels ou non. En interrogeant le média sous diverses portes d'entrée, elle permet d'identifier des dimensions qui questionnent par extension l'environnement médiatique dans son ensemble. Autrement dit, elle permet de généraliser le raisonnement auquel elle invite à partir d'un exemple concret et de l'étendre à d'autres formes.

Adressée au jeu vidéo[1], cette approche permet de le décloisonner de la niche dans laquelle il semble parfois être enfermé. En réalité, les méthodes d'analyse d'un jeu vidéo peuvent ne pas être très différentes de celles d'un magazine ou d'un film et permettent aussi d'inclure ceux qui s'estiment « profanes » dans l'exercice.

Les quelques activités proposées ici sont pensées pour atteindre essentiellement deux objectifs :

1) souligner des dimensions particulières qui mobilisent un type de raisonnement pouvant être étendu à d'autres formes médiatiques ;

2) miser sur la culture pratique que les personnes, ici les élèves, ont déjà de l'univers vidéoludique. Il ne s'agit donc pas tant de transmettre un bagage théorique que d'inviter les apprenants à structurer leur expérience de ce média pour nourrir une perspective critique.

- Les activités sont pensées dans la philosophie du référentiel de compétences en éducation aux médias tel que validé par le Conseil Supérieur de l'éducation aux médias (CSEM).
- Le matériel nécessaire se limite à la possibilité de projeter ou de partager des extraits vidéo.

---

[1]. Détaillée ici : Les six thématiques de l'éducation aux médias et le jeu vidéo, https://media-animation.be/Les-six-thematiques-de-l-education.html

1. LE PRODUCTEUR : QUESTIONNER LE MODÈLE ÉCONOMIQUE

Qui a produit ce média, pourquoi et dans quelles conditions ? Cette question interroge l'identité de l'émetteur du message et les motivations qu'il poursuit. S'il peut s'agir ici d'identifier des opérations de communication (à des fins politiques ou commerciales), cette perspective aboutit surtout à s'interroger sur les paramètres économiques qui entourent la production médiatique. Les médias peuvent être classés par coûts de production, eux-mêmes souvent déterminés par les perspectives de rentabilité (et donc d'audience). Les contraintes économiques d'un média s'étendent aussi aux coûts techniques de sa création (un film est matériellement plus onéreux qu'un blog) mais aussi au volume de travail nécessaire. Les médias peuvent être distingués selon qu'ils mobilisent un seul auteur (comme un roman, un article de presse, voire une BD) ou un grand nombre (une équipe technique pour une émission de radio, des centaines de personnes pour un film d'animation). La dimension collective d'une œuvre médiatique interroge d'ailleurs la question de la responsabilité et de la paternité : y a-t-il vraiment un seul cerveau derrière l'œuvre ?

Les paramètres économiques sont liés à toute une série de critères : le nombre de travailleurs, le temps de production, la nécessité de combiner des métiers différents mais aussi l'existence des capitaux nécessaires à la réalisation, ceux-ci étant principalement motivés par des promesses de rentabilité. Sur ces aspects, l'univers vidéoludique est un espace médiatique où la réalisation du média est parmi les plus longues, complexes et onéreuses qui soient. Prendre conscience de cette complexité permet de mettre en perspective le marché du jeu où la rentabilité est le couperet qui pèse sur les œuvres dès leur développement (mieux vaut arrêter les frais à temps).



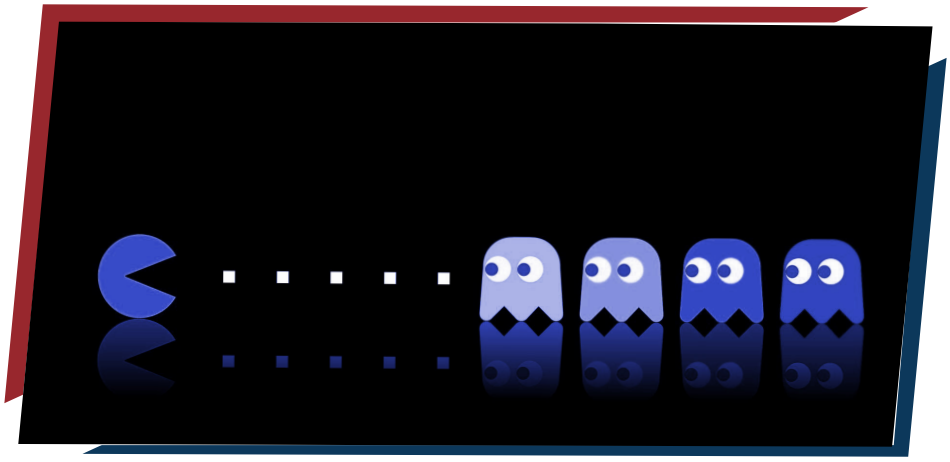
Fornite (Epic Games, depuis 2017)

Par ailleurs, comme l'argent est le nerf de la guerre, le jeu doit aussi définir par quel moyen il en rapportera. À ce titre, il existe une grande diversité de modèles économiques. Certains jeux sont gratuits à télécharger et misent sur la vente de produits dérivés au sein du jeu (comme *Fortnite*, Epic Games, 2017), d'autres sont payants et se vendent sur forme physique (comme la plupart des jeux sur console) ou dématérialisée, sur abonnement, comme une suite (comme un *FIFA*, *EA*, depuis 1993), etc.

Activité : faire du rentable avec du vieux
Pour les élèves à partir de 14 ans

Le premier modèle payant populaire du jeu vidéo est la borne d'arcade. Pour jouer, il fallait glisser une pièce de monnaie et continuer à payer pour franchir les étapes ou gagner de nouvelles chances. Souvent sans fin, ces jeux offraient d'inscrire son pseudo dans une liste de scores et avoir la chance de devenir la star de la salle d'arcade. Le modèle économique du jeu vidéo a depuis fortement évolué.

1. L'activité consiste à répertorier, dans la suite éventuelle de la partie 6 sur la typologie, les modèles économiques des jeux pratiqués par les élèves (sur tous les supports). Autrement dit : comment ce jeu gagne-t-il de l'argent ? Il se peut que la question reste sans réponse, il faudrait alors tenter de comprendre ensemble l'intérêt commercial du jeu (certains sont devenus gratuits pour être des produits d'appel d'une plateforme de vente[2]). L'activité peut être complétée par une prise de connaissance des modèles économiques existants présentés dans l'article du journal Le Monde sur le sujet[3].



2. Une fois la liste des modèles économiques établie, l'activité consiste à détourner le jeu *Tetris*[4] (Alekseï Pajitnov, 1984) ou un autre ancien jeu comme *Pac-Man* (Namco, 1980) ou *Space Invaders* (Taito, 1978). Plus exactement, il s'agit d'imaginer comment le transformer pour l'adapter à l'un ou l'autre modèle économique. Le rendre multijoueur ? Pouvoir acheter des *skins* ? Le scénariser ? Pouvoir le jouer à deux avec une console ? Miser sur de l'e-sport ? Etc.
3. Pour finaliser l'exercice, chaque réflexion pourrait s'accompagner d'une analyse de ce que les changements imaginés induiraient en termes de coûts de production. Quelle infrastructure technique devrait être en place ? Quels types de métiers devraient être investis (graphistes ? scénaristes ? Community manager ? Gens de marketing ?) ?

---

[2]. Ce qu'a fait l'Epic Store, concurrent de Steam, de l'éditeur de Fortnite, en offrant gratuitement et pour un temps limité des jeux payants en d'autres circonstances.
[3]. William Audureau, « Free to play », « games as a service »… Comprendre les modèles économiques du jeu vidéo, Le Monde, 3 décembre 2017, https://www.lemonde.fr/pixels/article/2017/12/03/free-to-play-games-as-a-service-comprendre-les-modeles-economiques-du-jeu-video_5223910_4408996.html
[4]. Jouable gratuitement en ligne sur plusieurs sites dont celui-ci : https://www.freetetris.org

Résultats attendus et finalité

Les propositions issues de la réflexion ne doivent pas forcément être évaluées en termes de faisabilité. L'intérêt de l'exercice est de se confronter au fait que développer un jeu s'accompagne d'une réflexion sur sa rentabilité et que celle-ci impacte le jeu tel qu'il est. Car, finalement, les jeux proposés sont-ils toujours semblables à celui détourné ou, au contraire, l'expérience de jeu est-elle radicalement transformée ? Les contraintes économiques et de marché pèsent fortement sur la production d'un média et, souvent, en dictent jusqu'au contenu. La réflexion peut aussi aboutir à se demander si tous les joueurs sont égaux devant les jeux imaginés. Autrement dit, les besoins matériels ou les coûts pratiques d'un média peuvent réduire l'audience d'un jeu tout en permettant une rentabilité plus forte (un jeu qu'on achète pour une console onéreuse est peut-être plus rentable qu'un jeu gratuit pratiqué par des millions de personnes).

2. LE PUBLIC : QUESTIONNER L'IMPORTANCE DU PUBLIC

Là où la dimension "producteur" interroge l'émetteur du jeu, la dimension "public" propose d'en questionner le récepteur. Un jeu vidéo ne s'adresse pas à tous les publics et tous les publics ne jouent pas aux mêmes jeux vidéo. Par exemple, l'industrie sait que proposer des jeux pour les jeunes n'est pas la même chose que d'en proposer pour les « gamers » les plus aguerris. C'est d'ailleurs les recommandations de l'industrie elle-même qui, avec le système PEGI, prétend classer les jeux en fonction de l'adéquation qu'elle juge entre le jeu et le public (ce qui convient pour les plus de 7 ans ou 12 ans etc.). Par ailleurs, si un jeu vidéo propose une expérience ludique, force est de constater que l'appropriation qui est faite par certains publics dépasse ce qui a été imaginé par les concepteurs. On peut penser aux *speedrun*[5] les plus fous ou encore les détournements et autres *mods*[6] les plus aboutis ou invraisemblables. D'une certaine manière, un jeu vidéo ne se suffit jamais à lui-même tant que l'on ne prend pas en compte ce que les joueurs en font.

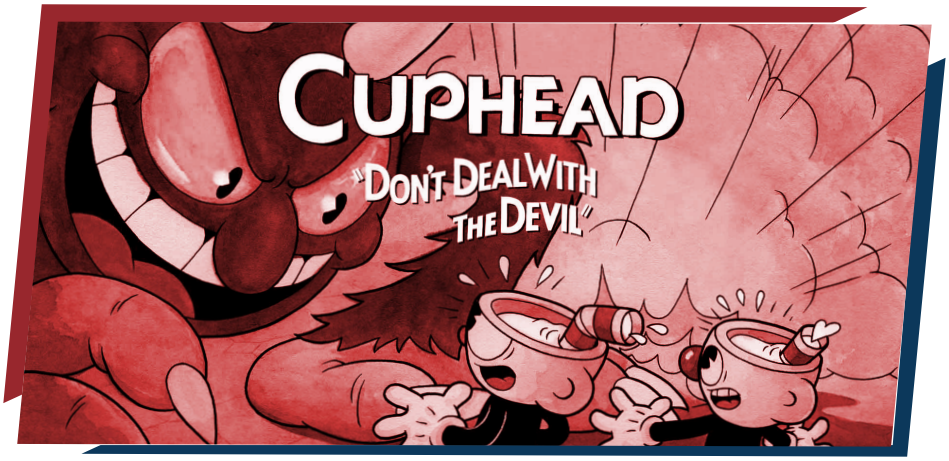
Il est donc important de comprendre l'importance de la réception pour déconstruire le média. Dans cette optique, s'intéresser à ce que les joueurs font du jeu et comment ils communiquent dessus est intéressant. Les vidéos en ligne, abondamment regardées[7], sont un moyen intéressant d'aborder la question. Par exemple, la démarche d'un joueur qui veut promouvoir un jeu, l'expliquer, le terminer ou en faire un divertissement (narratif) n'aboutit pas aux mêmes types de médias.

Activité : écrire un commentaire audio pour un public

Pour les élèves à partir de 12 ans
À partir d'une même vidéo, l'activité consiste à imaginer différents commentaires audio en fonction d'un public défini.

1. Pour commencer l'activité, l'enseignant demande quels types de vidéo parlant de jeu vidéo les élèves connaissent ou regardent. Il est attendu ici d'avoir différentes réponses : des joueurs qui jouent bien ; qui jouent et qui postent leur partie en ligne ; qui veulent faire acheter (pub) ; les vidéos sur Youtube de Squeezie ; live ; de streaming ; … L'enseignant recueille l'ensemble des types de vidéo et les note au tableau.

[5] .Pratique consistant à achever un jeu le plus rapidement possible.
[6] . Terme général désignant des programmes modifiant tout ou partie d'un jeu vidéo.
[7] . e-sport10 chiffres fous sur le streaming de jeux, Geeko, 20 avril 2019, https://geeko.lesoir.be



Cuphead (Studio MDHR, 2017)

2. Par la suite, l'enseignant prend un exemple de jeu, *Cuphead* (MDHR, 2017). Pour ce jeu, l'enseignant prévoit plusieurs vidéos qui parlent du même jeu mais sur des tonalités différentes : bande-annonce (https://www.youtube.com/watch?v=eGaniC9FoQw), speedrun (https://www.youtube.com/watch?v=f-H8.mtjhQY) ; divertissement (https://www.youtube.com/watch?v=ZNoc9utfbpg), test (https://www.youtube.com/watch?v=qEExjf74CTQ), ... et propose une comparaison des types de vidéos sur base des publics : acheteur potentiel, expert du jeu, tout public, ... L'enseignant précise que ces vidéos sont construites d'une certaine manière et prennent sens auprès des différents publics.

3. Les élèves vont maintenant écrire un commentaire audio sur base d'une vidéo présentée. Chaque élève (ou groupe d'élèves) choisit une vidéo et un public cible :

> Le public qui veut voir le jeu comme un divertissement ;
> Le public qui veut voir une prestation technique (*type speedrun, game design*, ...) ;
> Le public qui veut voir un test/un avis sur le jeu ;
> Un parent qui s'interroge si son enfant peut y jouer ;
> Un enseignant qui se demande l'intérêt pédagogique du jeu.

Les élèves choisissent une vidéo, parmi celles présentées, et écrivent un commentaire (une voix off) pour répondre à leur objectif. À la fin de la rédaction, les élèves partagent leur commentaire avec la classe.

4. Pour clôturer, l'enseignant propose de revoir la vidéo de Squeezie et pose la question : *Qui est le public-cible de Squeezie ?*

Résultats attendus et finalité

L'objectif est d'avoir différents commentaires sur un même jeu qui renvoient à des attentes/publics différents. Les objectifs travaillés lors de l'activité sont les suivants :

1. Produire un message qui parle de jeu vidéo en s'adressant à un public spécifique.
2. Prendre conscience que ce qui est mis en avant dans les vidéos de gaming dépend de ce que le public en attend.
3. Aborder des phénomènes culturels et sociaux périphériques à la pratique du jeu vidéo.

3. LE LANGAGE : QUESTIONNER L'INTERACTION HOMME-MACHINE

Et si le jeu vidéo n'était qu'une série d'entrées physiques dans une machine algorithmique ? Il s'agit de l'analyse du langage qui dit que concrètement, jouer, c'est entrer des commandes dans une machine : appuyer sur des touches, agiter des capteurs VR, ... Comme le jeu de société reviendrait à déplacer du matériel sur un plateau selon des règles, le jeu vidéo serait une suite d'inputs dans une machine. D'un point de vue éducatif, comprendre ce phénomène permet de mieux comprendre la pratique du jeu vidéo.

Activité : quels supports pour quels jeux ? Pour les élèves à partir de 13 ans

1. Pour commencer l'activité, l'enseignant diffuse la vidéo Les pires manettes de *jeux vidéo* : https://www.youtube.com/watch?v=47d6mJ.0fqU et propose un cadrage sur l'interaction humain-machine en soulignant l'absurdité des exemples présentés dans la vidéo.



Guitar Hero (Activision, depuis 2005)

2. L'enseignant prépare des cartes avec les illustrations suivantes : manette de console classique, *Wii remote*, des capteurs *VR*, un écran tactile et le mouvement du swap, clavier ordinateur et souris, une console portable (Switch par exemple), ... Il distribue ces illustrations aux élèves et présente des bandes-annonces de jeux vidéo. Pour chaque jeu, les participants lèvent la feuille qui correspond à la technologie idéale. Exemples de jeu : *Temple Run* (Imangi Studios, depuis 2011), *Guitar Hero* (Activision, depuis 2005), *Skyrim* (Bethesda, 2011), *Batman* : *Arkham VR* (Rocksteady Studios, 2016), *Ace Combat* (Namco, depuis 1993), *Fortnite* (Epic Games, 2017), ...Eventuellement, une discussion peut être abordée pour savoir avec quel support les élèves se sentent le plus à l'aise pour jouer.

3. Pour clôturer l'activité, les élèves, choisissent un moyen d'interagir ci-dessus et imaginent un jeu ou une expérience ludique qu'ils voudraient jouer avec le matériel choisi. Par exemple, un match de football en *VR* ou en un *RPG* avec une Nintendo Switch et pourquoi ce moyen serait l'idéal en fonction du jeu. Les élèves partagent leur idée à la classe.

Résultats attendus et finalité

A travers cette activité, les élèves sont invités à déconstruire les interactions humain-machine à travers le fait qu'un jeu intègre, dans son ergonomie, un matériel qui favorise l'immersion.

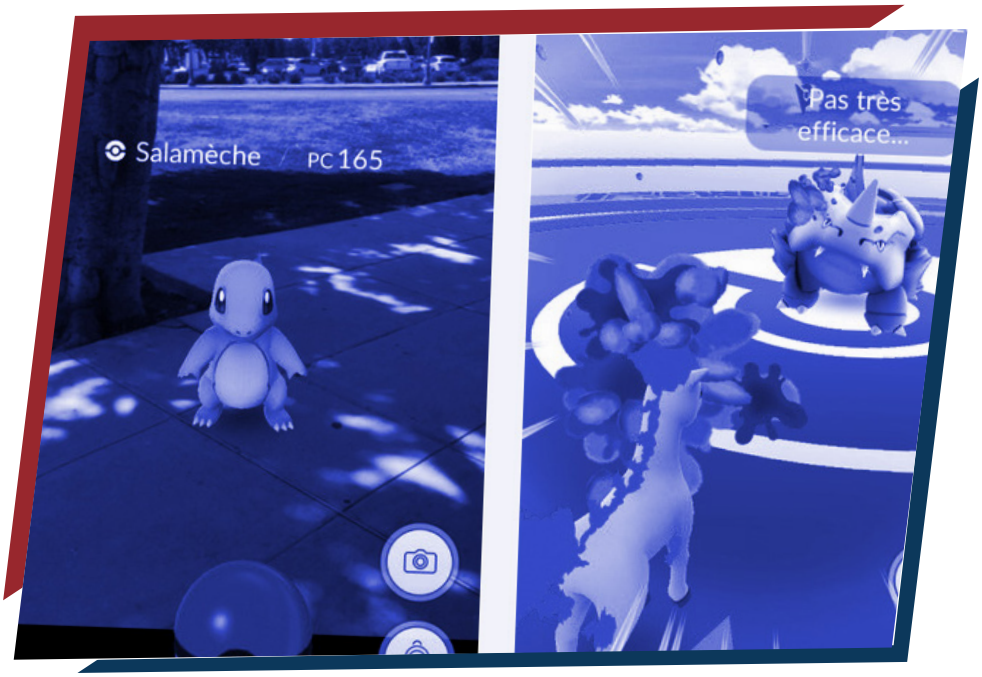
4. LES TECHNOLOGIES : QUESTIONNER LE DISPOSITIF TECHNIQUE

Que serait le jeu vidéo sans support technologique ? Bien souvent, la technologie est brandie comme gage de qualité de l'expérience de jeu. Dans cette logique, une console avec plus de bits, la recherche de plus de performance graphique et les accessoires *VR*, semblent être autant d'attirails techniques qui ne cessent de réinventer la définition même du jeu vidéo. Questionner les technologies dans le jeu vidéo revient à déjà identifier les technologies que supposent un jeu et aussi en questionner les plus-values.

Activité : créer un jeu qui exploite des technologies
Pour les élèves à partir de 12 ans

En se basant sur un univers existant (film, série, livre, ...), les élèves sont invités à imaginer un jeu sur smartphone qui exploite différentes technologies : géolocalisation, réalité augmentée, appareil photo, filtres photo, l'horloge, musique, information personnalisée, ... L'objectif est de mettre l'accent sur la qualité de l'expérience de jeu, les possibilités d'interactions sociales entre joueurs et la transposition d'un univers narratif existant dans un jeu en réalité augmentée.

La séance s'ouvre sur une présentation des jeux *Pokemon Go* (Pokemon Company, 2016) et *Harry Potter* : Wizard Unit (Portkey Games, 2019). Après une rapide présentation des jeux, l'enseignant dresse un tableau avec 3 colonnes qui regroupent : l'expérience de jeu (ce que le joueur est amené à faire) ; la dimension sociale (comment différents utilisateurs sont invités à jouer ensemble) ; les technologies du smartphone qui sont exploitées : géolocalisation, appareil photo, réalité augmentée, filtre, ...



Pokémon Go (Nintendo & Niantic & Pokémon Company, depuis 2016)

L'enseignant complète les différentes colonnes pour les jeux *Pokemon Go* et *Harry Potter : Wizard Unit*. Chaque élève ou groupe se constitue autour d'un univers narratif existant (par exemple : Riverdale, Stranger Things, Les nouvelles aventures de Sabrina, les mangas, ...) ou une cause spécifique (écologie, lutte pour la cause animale, ...). Chaque groupe dispose de 30 minutes pour imaginer à quoi peut ressembler le jeu. Les propositions doivent s'articuler autour de 3 axes :

> Progresser en tant qu'avatar dans le jeu (niveau, compétences ...) ;
> Avoir au moins une dimension de socialisation avec les autres joueurs ;
> Avoir une interaction entre l'univers du jeu et le monde réel (utilisation de la géolocalisation).

Pour les guider dans cette réalisation, voici différentes questions :

> Quel est le but du jeu ?
> Quel est l'avantage d'avoir ce jeu en réalité augmentée et en quoi cela améliore-t-il l'expérience de jeu ?
> Quelles autres technologies du smartphone peuvent être utilisées pour le jeu ?
> S'il y a plusieurs joueurs connectés en même temps, quelles en seraient les plus-values ?
> Y a-t-il un intérêt à proposer des microtransactions ?

A la fin de l'exercice, chaque groupe doit avoir une fiche de jeu qu'il présente à la classe. L'enseignant fait une synthèse des idées qui exploitent la technologie du smartphone, la dimension sociale et l'expérience de jeu.

Résultats attendus et finalité :

L'objectif de l'activité consiste à compiler différentes propositions de jeux qui mettent en avant les possibilités technologiques du smartphone. Les objectifs suivants sont travaillés :

> 1. Partir d'un univers narratif existant pour l'imaginer dans un jeu en réalité augmentée sur smartphone/tablette.
> 2.Intégrer différentes technologies d'un smartphone dans un projet de jeu, en particulier la réalité augmentée en lien avec l'environnement réel du joueur (ville, campagne, ...).
> 3.Imaginer des dispositifs de socialisation (entre joueurs) au sein du jeu.

5. LES REPRÉSENTATIONS : QUESTIONNER LE RAPPORT AU RÉEL DES JEUX

Un média représente quelque chose : il évoque une réalité qui lui est extérieure tout en lui donnant une forme particulière. Cette représentation est toujours réductrice d'une réalité plus complexe et tend souvent à se résumer à un stéréotype, c'est-à-dire à un concept préconçu, partagé par le public auquel il s'adresse. Face à un personnage féminin dans un film, on peut se demander comment le film représente cette féminité et comment il la définit à sa manière. On pourra aisément constater que dans beaucoup d'œuvres, les personnages féminins sont cantonnés à certains rôles et semblent guidés par des préoccupations spécifiques que la culture associe à leur genre (s'occuper de leur famille, fonder un couple, ...). Dans la plupart des médias, ces représentations se manifestent à travers la place du thème représenté dans le récit et par la mise en images. Par exemple, un monsieur âgé sera présenté comme le grand-père qui donne de bons conseils mais incapable d'utiliser des nouvelles technologies et on le reconnaîtra à ses cheveux blancs, sa canne et son attitude voutée.

Les représentations peuvent se questionner de deux manières : sont-elles originales et manifestent-elles l'idéologie ou la culture du producteur ? Par exemple, un personnage de femme guerrière pourrait-il manifester une volonté de faire contrepied aux stéréotypes habituels ? Ou ces représentations émanent-elles de la culture d'une société et apparaissent dès lors comme « normales » ?





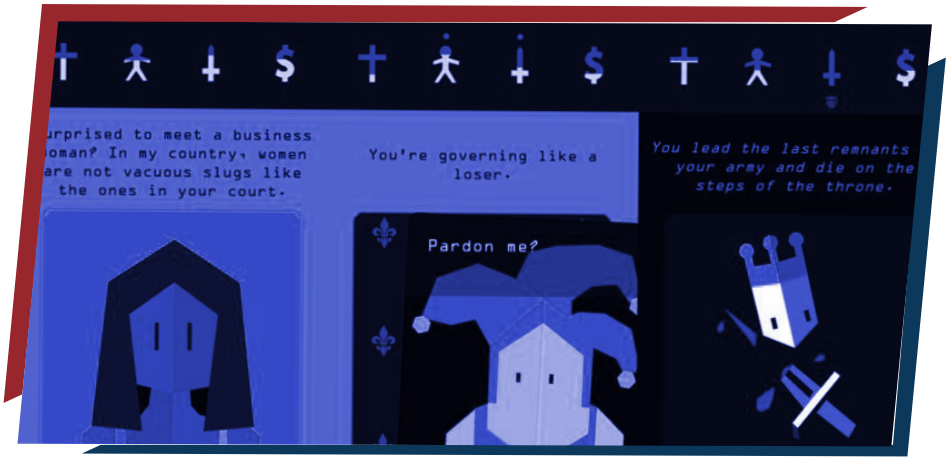
Call of Duty (Activision, depuis 2003)

Combinant récits et mise en images, les jeux vidéo abondent également de représentations. Comment un jeu de guerre représente la guerre et les soldats ? Une analyse des bandes-annonces de jeux comme *Call of Duty* (Activision, depuis 2003) révèlera sans peine que les soldats sont valorisés, ont des corps d'athlètes, que la guerre ne pose pas d'obstacles moraux et est réduite à une succession d'actes de combat quasiment sportifs et esthétisés[8]. Cependant, un jeu vidéo ajoute une autre dimension à la représentation à travers une caractéristique qui lui est spécifique : la simulation. Dans un jeu, un type de personnage est, non seulement, mis en images et situé dans une intrigue, mais il est aussi calculé, transformé dans une série de paramètres chiffrés qui permettent d'interagir avec lui mais qui retiennent certains aspects et non d'autres. Par exemple, dans un *Call of Duty*, un soldat sera représenté mathématiquement par un nombre de points de vie et une vélocité qui détermine la vitesse à laquelle il se déplace. Mais la santé mentale n'est presque jamais prise en compte : elle disparait donc de la simulation. Est-ce un choix conscient du créateur ou une correspondance avec ce qu'est un soldat dans l'imaginaire collectif ?

Une activité : si mon école était un jeu ?
Pour les élèves à partir de 15 ans

L'activité s'inspire du jeu mobile *Reigns* (Nerial, 2016). Le joueur incarne un roi dont les choix influencent quatre paramètres du pouvoir féodal : la religion, la chevalerie, le trésor et le peuple. Le but est de maintenir un équilibre entre ces paramètres le plus longtemps possible. Si un de ces paramètres est trop élevé ou trop bas, le roi est destitué. Il s'agit là d'une simulation qui incarne une certaine idée du Moyen- ge. Voici une présentation des mécanismes du jeu : https://www.youtube.com/watch?v=1JTw7-H2dX4

[8] *Voir par exemple Call of Duty®: Modern Warfare® | Multiplayer Reveal Trailer, https://www.youtube.com/watch?v=J7Ivdq5E-fs*



Reigns (Nerial & Devolver Digital, depuis 2016)

Imaginons maintenant de transposer ce mécanisme à d'autres situations, par exemple une école. Quels seraient les quatre paramètres à maintenir en équilibre pour que l'école reste saine. Le salaire des enseignants ? Le niveau socioculturel des élèves ? Le budget ? La satisfaction des parents ? Les résultats Pisa ? L'état du bâtiment ? La discipline des élèves ? etc. Pour compléter l'exercice, on pourrait imaginer quelques situations où un choix devrait être fait entre l'option A et B, choix qui influencerait les paramètres à la baisse ou à la hausse. Par exemple : faut-il passer la cantine au bio ? Quelles seraient les conséquences (sur le budget, sur le bonheur des élèves, la satisfaction des parents) ?

Résultats attendus et finalité

A travers ce mécanisme de simulation simple, beaucoup de thèmes pourraient être représentés dès lors qu'on simule une situation où le joueur est en position de gérer quelque chose (une ville, une prison, une famille, ...). L'exercice pourrait surtout amener à débattre de pourquoi tel paramètre a été retenu plutôt que tel autre ? Ce choix traduit-il une analyse empirique du sujet, une vision utopiste de comment cela devrait fonctionner ou simplement la traduction d'un imaginaire social, autrement dit, d'une représentation ?

6. LA TYPOLOGIE : QUESTIONNER LES CATÉGORIES DE JEUX

Les médias peuvent se classer par genres : les magazines sportifs, féminins, les films d'horreur, les comédies françaises, un reportage d'une chaîne d'info continue, un plateau de TV littéraire, etc. Ces genres constituent des sortes de familles où des règles existent et sont reproduites par chaque nouvelle production qui lui est rattachée. Les genres facilitent et encadrent la production du média et sa réception par les publics. Selon les types de pratiques médiatiques que nous avons, chacun se constitue un paysage médiatique où l'identification d'un genre permet d'anticiper si un média, un reportage, un article sera susceptible de nous plaire ou non. Ce paysage sera plus ou moins étoffé selon la fréquence de nos pratiques et l'idée qu'on s'en fait participe parfois de la définition de ses propres goûts.

Les enjeux de cette typologie sont liés à la culture médiatique générale de chacun et à l'autonomie qu'on peut avoir lorsqu'il s'agit de naviguer à travers une offre culturelle incroyablement diversifiée. Les genres apparaissent, maturent et disparaissent. Leur fluctuation peut aussi signifier une évolution culturelle relative à des intérêts questionnables pour certains thèmes. Les jeux vidéo sont eux aussi animés par différents genres aux popularités variées. Or, l'offre vidéoludique souffre encore d'être en partie masquée par des stéréotypes sur le type de jeux existants. Derrières les jeux de guerre (une thématique plus présente dans le jeu que dans tout autre format), de sport, les jeux de rôle ou de gestion, il existe une vaste gamme de jeux aux mécanismes originaux. Le marché vidéoludique est également traversé par des clivages entre les supports : PC, consoles, smartphone, ... Il est intéressant de relever, par exemple, que les jeux mobiles souffrent d'une dépréciation qui se manifeste jusqu'au fait que ceux qui les pratiquent estiment souvent, et paradoxalement, ne pas être eux-mêmes des joueurs de jeux vidéo.

Activité (1) : d'un genre de format à l'autre
Pour les élèves à partir de 14 ans

L'appartenance à un genre pèse fortement sur les attentes des consommateurs. Pour un jeu, se situer dans une famille permet d'ailleurs de construire un « horizon d'attente » qui facilite la diffusion du jeu en l'emmenant à la rencontre des joueurs susceptibles de l'apprécier. Mais les différents formats médiatiques ne sont pas toujours compatibles. Pour s'en rendre compte, on peut proposer l'activité suivante qui vise à prendre conscience de ce qu'on attend d'un média quant à la présentation qu'il fait de lui-même :



Starcraft (Blizzard Entertainment, depuis 1998)

- Dans un premier temps, projeter la bande-annonce du jeu Starcraft II : Heart of the Swarm (Blizzard Entertainment, 2013), disponible sur https://starcraft2.com/fr-fr/media#videos-5
- Ensuite, interroger les élèves sur le genre de jeu auquel ils croient avoir à faire (en demandant à ceux qui le savent de ne pas s'exprimer). Il probable que les spectateurs s'accrochent à une définition du jeu à travers une perception du genre de la vidéo : science-fiction, aventure, horreur, ... en réalité ces références relèvent sans doute du cinéma, des anime voire de la BD.

- Puis, vérifier le genre du jeu auprès de ceux qui le sauraient et/ou sur base de la présentation que l'on trouve sur le site Web : *Starcraft II : présentation du jeu*, https://starcraft2.com/fr-fr/game ou de la vidéo de présentation du mode gratuit (https://starcraft2.com/fr-fr/media#videos-3). Il s'agit d'un jeu de stratégie en temps réel mais rien dans la vidéo ne le laissait supposer.
- Enfin, il s'agira de questionner la démarche de l'éditeur Blizzard. Pourquoi fait-il appel à des références cinématographiques pour soutenir un produit qui n'a rien à voir ? Sans doute pour attirer l'attention. Mais qu'est-ce qu'un joueur aurait aimé savoir avant d'acquérir le jeu ?

Activité (2) : cartographier nos pratiques vidéoludiques
Pour les élèves à partir de 11 ans

L'activité qui peut être menée en classe consiste assez simplement à établir une liste des jeux pratiqués et d'imaginer ensemble des critères qui permettent de les classer. Durée de jeu, support, type de simulation (combat, gestion, ...), jeux gratuits, payants, multijoueur ou solo, etc.

Une fois cette cartographie établie, l'exercice peut être prolongé en soumettant à la classe une série de jaquettes de jeux, ou éventuellement de bandes-annonces, en invitant chacun à situer ces médias dans le paysage établi collectivement.

Résultats attendus et finalité

L'activité consiste d'une part à exercer sa capacité à classer les médias, à valoriser la culture collective et peut aboutir à un débat sur les formes de jeux qui seraient aujourd'hui dépassées, voire sur les genres inexistants. Certains joueurs pourraient constater que des genres auxquels ils jouent sont peu visibles, ce qui pourrait amener à s'interroger sur les raisons de cette rareté.

7. POUR CONCLURE

Les activités proposées dans ce parcours peuvent être menées isolément pour illustrer le rapport entre ce thème, les jeux vidéo et les médias en général. Ou toutes être poursuivies, ce qui serait le plus riche, avec le même groupe d'élèves. L'intérêt d'un parcours complet serait précisément d'ouvrir l'horizon de l'analyse critique et de désenclaver le jeu vidéo du sentiment qu'il faut bien le connaître pour le commenter.
L'éducation aux médias est une discipline transversale : elle vise à l'exercice d'une pensée critique complexe qui mobilise un grand nombre de domaines de connaissance : économiques, sociologiques, techniques, politiques, artistiques, médiatiques, etc. L'approche multidisciplinaire présentée dans ce parcours a aussi pour ambition de montrer que plusieurs manières de voir peuvent être mobilisées par l'analyse médiatique. Celle-ci permet finalement de faire retour sur les matières qu'elle mobilise. La réflexion économique ou politique peut permettre la critique d'un jeu vidéo mais cette même critique permet ensuite de revenir sur la matière elle-même : qu'est-ce que le marketing, quelles sont les représentations sociales, comment communique-t-on envers un public, qu'est-ce que le langage humain/machine, comment évoluent les technologies, de quoi se nourrit notre culture médiatique, ... ?

MINECRAFT, UN OUTIL D'APPRENTISSAGE POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES ET TRANSVERSALES EN PRIMAIRE

1. INTRODUCTION

Lors de la rentrée 2017-2018, la petite école rurale de Borlon (commune de Durbuy), a failli fermer ses portes à cause d'un manque d'élèves. L'école s'est alors réinventée en proposant un projet pédagogique innovant basé, entre autres, sur la psychologie positive, les intelligences multiples, le jeu d'échecs, l'intégration du numérique dans les apprentissages, le tout en visant en priorité le bien-être de l'enfant.

Aujourd'hui, le nombre d'élèves a doublé et les enfants développent une série de compétences dites du XXI^{ème} siècle. Ils y construisent leurs propres projets comme une base lunaire en impression 3D, un site internet pour échanger sur leurs apprentissages, programment des robots, font des présentations dynamiques, etc. Ceci dans des classes flexibles, décloisonnées et transversales (de la 1ère à la 6e primaire avec parfois les élèves de 3e maternelle), tous ensemble et de manière collaborative.

C'est dans cette transition d'une pédagogie dite traditionnelle vers une pédagogie active que *Minecraft*, en tant qu'outil parmi d'autres, a été également introduit afin de développer des apprentissages disciplinaires et transversaux de manière ludique et via un média, le jeu vidéo, appartenant dans ce cas-ci aux enfants.



Minecraft (Mojang Studios, depuis 2009)

2. Présentation du jeu

Officiellement sorti en 2011, *Minecraft* est disponible en 95 langues et a été vendu à plus de 180 millions d'exemplaires. Cela en ferait le 8ème pays le plus peuplé au monde derrière le Nigéria. Il est caractérisé par un *gameplay* non linéaire[1] où le joueur mobilise sa curiosité et sa créativité avec ou sans objectif prédéfini. On parle alors d'un jeu de type "bac à sable" dans lequel on est directement plongé dans un monde créé dynamiquement, ressemblant à la Terre.

Minecraft pourrait être défini comme la facette numérique du jeu Lego. Comme avec les jeux Lego, les joueurs ont la possibilité de déplacer, produire et construire tout ce qu'ils souhaitent à partir de cubes pixélisés et a *contrario* de tout détruire. Les joueurs peuvent construire de manière individuelle ou en multijoueur en totale liberté avec, comme seule limite, leur imagination. Ils sont représentés par un personnage de forme humanoïde sans genre prédéfini pouvant être customisé et habillé (*skin*[2]).

Une version éducative du jeu est sortie en 2016, *MinecraftEdu*. Elle est complétée par un site ressource proposant de nombreuses pistes et activités à réaliser en classe : https://education.Minecraft.net/. Le jeu est accessible sur la plupart des consoles et/ou systèmes (PS4, Xbox, Switch, Android, iPad, PC/MAC, etc.). Il existe également une version Open Source : http://www.minetest.net/.

Le jeu propose trois modes de jeu différents : Aventure, Survie et Créatif. Les deux premiers poussent le joueur à survivre face à des monstres qui apparaissent la nuit avec pour contrainte la récolte et fabrique de blocs. Le mode créatif, quant à lui, permet de construire à volonté en accédant sans limite à toutes les ressources du jeu disponibles dans un inventaire (de l'eau, du bois, de l'or, du fer, etc.)

Les deux séquences pédagogiques présentées dans ce chapitre illustrent des activités mises en place à travers le mode créatif. Il est néanmoins intéressant d'utiliser les autres modes avec des objectifs de coopération entre élèves, comme par exemple survivre ensemble.

3. Présentation des séquences pédagogiques

Étant donné qu'il existe un nombre très important de possibilités d'exploitation du jeu en classe, nous avons fait le choix, dans ce chapitre, de présenter deux séquences pédagogiques avec chacune des liens avec des compétences différentes du socle de compétences de l'Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire[3] .

Les deux séquences représentent chacune un projet d'une année scolaire et sont proposées à 18 élèves en classes transversales de la 2e année à la 6e année primaire. Elles ont une durée similaire, soit entre 12 et 15 fois 2 périodes de 50 minutes sur l'année (correspondant à une après-midi à l'école) et respectent chacune un même déroulement "ritualisé".

---

[1] . *Dans un jeu vidéo, les joueurs ont la possibilité de compléter des épreuves selon des séquences variables. Ils peuvent suivre l'ordre qu'ils souhaitent pour réaliser des épreuves et ne sont pas obligés de les réaliser toutes.*

[2] . *Skin : costume du personnage.*

[3] . *Référence choisie car pour tous les réseaux, pour toutes les écoles, pour toutes les classes, les Socles de compétences définissent les compétences de base à atteindre.*

En effet, de manière générale chaque moment commence par un temps d'organisation, durant lequel les élèves discutent, négocient par rapport aux objectifs à atteindre, s'organisent et effectuent des recherches. Ensuite, Les élèves jouent approximativement entre 30 minutes et 45 minutes dans ce qu'on appelle le temps de jeu. Enfin, un débriefing sur l'activité, le déroulement et les réalisations de la séquence est proposé.

Parfois, les après-midis sont consacrées à des moments d'apprentissage, avec ou sans temps de jeu, à travers lesquels les élèves se sentent réellement investis et acteurs parce qu'ils en ont besoin pour progresser dans leurs réalisations. À travers ces temps d'apprentissage, l'enseignant propose de développer des compétences plus disciplinaires. Par exemple, effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat, au service de leurs projets Minecraft. Celles-ci sont explicitées dans les descriptifs des séquences.



En outre, à travers ces 4 temps différents, les élèves développent la plupart des compétences transversales que l'on retrouve dans les socles de compétences, à savoir :

> -Saisir, traiter et utiliser l'information,
> -Planifier et gérer le temps d'une activité
> -Se connaître et prendre confiance en soi (se prendre en charge, prendre des responsabilités, faire preuve de curiosité intellectuelle, être sensible à la vie, à la nature, à l'art.)
> -Connaître les autres et accepter les différences (écouter, dialoguer, travailler en équipe, laisser s'exprimer).

Enfin, au niveau de l'organisation spatiale, les 18 participants ont l'occasion de vivre ces activités dans un espace modulable et flexible. C'est à dire que, comme pour d'autres moment d'apprentissage, les enfants ont la liberté de choisir leur assise et posture - assis sur une chaise, un pouf, une chaise collaborative, couchés sur un tapis, debout avec un support, etc.- mais surtout de se déplacer et de changer de place et de position en cours d'apprentissage. Ceci leur permet de rejoindre des élèves ayant le même objectif dans le jeu et ainsi de collaborer de manière plus efficace sur des micro-objectifs tout en favorisant leur attention.

Besoins matériels

Enfin, l'école a investi dans deux licences *Minecraft* pour les portables et dispose de l'application pour iPad.

Concernant les plus petits projets d'initiation pour apprendre le jeu, nous avons privilégié l'utilisation d'un support numérique par groupe de 2 ou de 3 élèves afin que les enfants échangent, partagent, s'organisent et ne se focalisent pas uniquement sur le jeu.

A. 1ère Séquence pédagogique : Représentation de l'école à l'échelle.

Le premier projet que nous avons proposé aux élèves a été de représenter l'école à l'échelle dans un monde *Minecraft*.

Les différents étapes-clef de la mise en place de ce projet ont été les suivantes :

1. Réaliser un plan de l'école.
Qu'est-ce qu'un plan ? Quels sont les critères nécessaires à la réalisation d'un bon plan ? Quelle échelle choisir ? etc.
2. Maîtriser le plan et le comprendre.
Comment orienter le plan ? Comment me déplacer à l'intérieur ?
3. Réaliser la maquette de l'école.
Comment passer en 3D ? Comment tenir compte de la hauteur ? Quels sont les solides à utiliser ?
4. Réaliser l'école dans le jeu Minecraft en respectant l'échelle définie.
Comment s'organiser ? Par où commencer ? Quelle échelle devons-nous choisir ? Pourquoi ?
5. Décorer l'école et y proposer des aménagements (éclairage, etc.)
Comment exploiter les principes du jeu pour améliorer notre école ? Que pourrions-nous installer dans notre école virtuelle et/ou réelle pour l'améliorer ?
6. Présenter l'école dans Minecraft sous format vidéo.
Comment présenter notre école ? Comment utiliser un storyboard ? Comment réaliser un film de présentation ?



Minecraft (Mojang Studios, depuis 2009)

Au-delà des nombreuses compétences transversales développées tout au long du projet, les élèves ont eu l'occasion de progresser dans les compétences disciplinaires suivantes :

Mathématiques	
Mathématiques	▪ Dénombrer ▪ Dire, lire et écrire des nombres dans la numération décimale de position en comprenant son principe. ▪ Identifier et effectuer des opérations dans des situations variées. ▪ Estimer, avant d'opérer, l'ordre de grandeur d'un résultat. ▪ Choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation ▪ Utiliser, dans leur contexte, les termes usuels et les notations propres aux nombres et aux opérations.
Les solides et figures	▪ Se situer et situer des objets. ▪ Se déplacer en suivant des consignes orales. ▪ Représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données. ▪ Reconnaître, comparer des solides et des figures, les différencier et les classer ▪ Construire des figures et des solides simples avec du matériel varié. ▪ Tracer des figures simples. ▪ Comprendre et utiliser, dans leur contexte, les termes usuels propres à la géométrie.
Les grandeurs	▪ Effectuer le mesurage en utilisant des étalons familiers et conventionnels et en exprimer le résultat. ▪ Construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, des aires et des volumes. ▪ Établir des relations dans un système pour donner du sens à la lecture et à l'écriture d'une mesure. ▪ Calculer des pourcentages ▪ Résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe.
Français	
Lire	▪ Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel. ▪ Découvrir les informations implicites
Ecrire	▪ Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative).
Parler	▪ Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

À noter que l'enseignant peut en profiter pour lier à ce projet de nombreuses autres activités ou compétences moins utiles à la réalisation de l'école dans Minecraft mais bien pour les élèves dans leur scolarité comme par exemple : découvrir les quadrilatères, faire des tableaux de proportionnalités, découvrir les types de sol et sous/sol, imaginer et écrire une histoire dans notre école, etc.

B. 2ème séquence pédagogique : Création d'un écoquartier

Le second projet est né de la situation actuelle autour de la nécessité de changer nos habitudes et comportements pour prendre soin de notre Terre, question à laquelle sont très sensibles nos élèves. Ceux-ci se sont donc mis en projet de construire un écoquartier.

Les étapes clefs ont été les suivantes :

1. **Se documenter, rechercher des informations sur l'écologie.**
C'est quoi l'écologie ? Le réchauffement climatique ? C'est quoi respecter l'environnement ?
2. **Définir les critères qui feront de notre quartier un écoquartier.**
C'est quoi un écoquartier ? Comment cela fonctionne ? A quoi dois-je faire attention ? Chauffage ? Récupération des eaux usées ? Matériaux à utiliser ? Comment gérer et exploiter l'énergie de manière responsable ?
3. **Construire l'écoquartier**
Quelles dimensions ? Comment organiser la vie dans l'écoquartier ? Comment, dans le jeu, tenir compte de nos différents critères ?
4. **Présentation de l'écoquartier.**
Comment présenter notre écoquartier ? Comment utiliser un storyboard ? Comment réaliser un film de présentation ?

Voici les critères choisis par les enfants

- Maison qui respecte l'environnement et s'intègre dans l'environnement.
- Maison qui utilise de l'énergie renouvelable.
- Maison avec des matériaux respectant la santé, l'environnement et recyclables
- Maison avec une gestion efficace de l'eau.
- Maison avec tri des déchets.
- Taille de la maison en lien avec la gestion de l'énergie.
- Maison où l'on produit sa propre nourriture.
- Maison correctement isolée.
- Projet réaliste.
- Maison et bâtiments situés de manière à réduire l'impact des déplacements.

Au-delà de vivre un projet en lien avec les préoccupations actuelles, l'intérêt de ce projet a été de permettre aux élèves de réaliser des recherches et de construire des expériences en respectant la démarche scientifique proposée dans le Socle de compétences sur les thèmes suivants :

- les êtres vivants ;
- l'énergie ;
- la matière ;
- l 'air, l'eau et le sol ;
- les hommes et l'environnement.

Comme par exemple la construction d'une éolienne pour récupérer l'énergie, le test des matières qui isolent le mieux la chaleur, la création d'un système de récupération d'eaux usagées.

4. Plus-values pédagogiques

De nombreuses plus-values pédagogiques peuvent être exploitées au travers de cette pédagogie vidéoludique et de l'intégration de *Minecraft* dans les apprentissages.

Tout d'abord, l'implication des enfants dans ce type de projet est décuplée et une extrême motivation en découle. Pour les élèves, cette séquence pédagogique hebdomadaire ne peut être "zappée" sous aucun prétexte. De nombreux enfants se forment davantage à la maison et apportent en classe de multiples ressources pertinentes et exploitables (tutoriels, livres, présentation du jeu, etc.).

L'organisation des séquences pédagogiques et l'inversion des rôles - impliquant que les enfants maîtrisent davantage le jeu et apprennent son fonctionnement au groupe classe et à l'enseignant - placent l'enfant au cœur de l'apprentissage en tant qu'acteur de sa propre formation. De surcroît, cette organisation de classe booste la confiance personnelle des apprenants.

Les séquences et le jeu en lui-même permettent de travailler les compétences dites du XXIème siècle proposées par Margarida Romero[4] :

- La collaboration : travaux de groupe, micro-objectifs à atteindre ensemble, réalisation commune, etc.
- La créativité : design, création du skin, agencement des blocs, etc.
- La résolution de problèmes : échelle, proportionnalité, agencement des blocs, etc.
- La pensée informatique : il existe dans version MinecraftEdu un mode de programmation. On peut aussi réaliser de nombreux exercices liés à la pensée informatique sur le thème *Minecraft*[5] .
- La pensée critique : débriefing, débat, analyse des productions, des comportements, des méthodes mises en place.

[4]. https://margaridaromero.me/2016/02/13/competences-du-21e-siecle/comment-page-1/
[5]. Par exemple : https://code.org/minecraft

Enfin, ce jeu a le potentiel d'être intégré dans toutes les disciplines scolaires et en fait un jeu pédagogique exploitable de manière interdisciplinaire. On peut ainsi mettre en place un projet mathématique comme la reproduction d'un bâtiment à l'échelle, la mise en scène d'une histoire en français ou la création d'une ville "Utopia"[6] en philosophie. Dans tous les cas, de nombreuses compétences de diverses disciplines peuvent être développées au travers de chaque projet.

5. Les difficultés, obstacles

L'obstacle principal est la canalisation de la motivation et de l'implication des enfants à la fois dans l'activité mais surtout dans le jeu vidéo. Sous aucun prétexte, il ne faut passer à la trappe les moments d'organisation de jeu et de débriefing. Ce sont ceux-ci qui vont permettre aux enfants de se tenir à leur objectif initial et de ne pas se perdre dans les diverses quêtes ou objectifs secondaires qu'offre le jeu. Ces deux moments-clef des séquences permettent aussi à l'enseignant de garder le cap sur ses objectifs pédagogiques.

La seconde difficulté est l'acceptation du changement de posture du professeur et de rapport de force dans l'apprentissage. Il faut pouvoir "lâcher du lest" et accepter que les enfants maîtrisent davantage le jeu que l'enseignant et que ceux-ci vont lui apprendre de nombreuses choses autour de l'univers *Minecraft*. On se retrouve dans une situation d'échange d'expertise : *Tu m'apprends comment fonctionne le jeu, je t'apprends des compétences scolaires en échange.* Il est d'ailleurs plus que conseillé de tenir compte, d'analyser et rebondir sur ce que les enfants vont amener au travers des différents projets.

Enfin, comme tout projet, il faut parfois aussi accepter que celui-ci ne sera peut-être pas terminé (cela a pris plus de temps que prévu, on a fait face à des difficultés trop importantes), que le projet va changer de sens via les décisions des enfants, qu'un moment donné la motivation autour du projet va s'essouffler, etc. La difficulté est de garder un curseur qui permet à la fois d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés et de répondre aux décisions, besoins et volontés des élèves.

6. Quelques ressources pour bien commencer

De nombreux livres et tutoriels existent sur le fonctionnement du jeu. En lire quelques-uns (*Minecraft le guide officiel pour bien débuter, Minecraft le guide,* etc.) et en tester les différents principes est pertinent.

Il est conseillé, avant de commencer des projets de plus grande envergure, de construire de plus petites réalisations avec les élèves en suivant des tutoriels (*Le guide du builder, Voyage dans le temps).*

David Plumel, enseignant innovant et professeur de technologies, a écrit un ouvrage *1,2,3 je construis avec Minecraft* (Larousse, 2018) qui explicite et illustre la manière dont on peut développer les compétences mathématiques au travers du jeu.

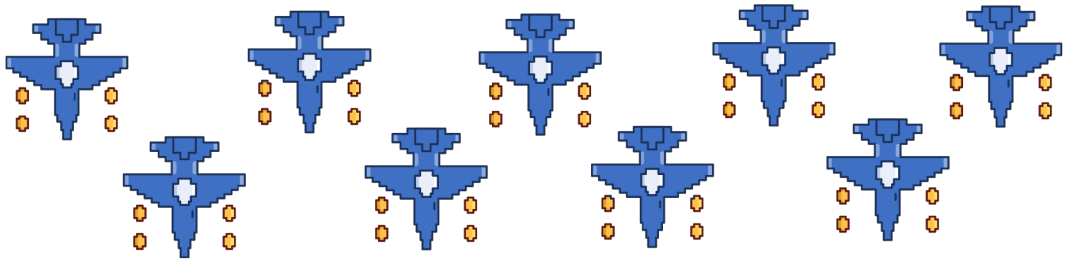
La plateforme https://education.Minecraft.net propose aussi de nombreux exemples de projets ou d'activités classés par disciplines et rassemble une communauté d'enseignants.

Enfin, les résultats d'une recherche[7] de Karsenti T. et Dugmann J., proposent de nombreuses pistes pour *Transformer l'école avec Minecraft* et notamment un système de ceintures de compétences pour évaluer les niveaux de maîtrise du jeu par les enfants.

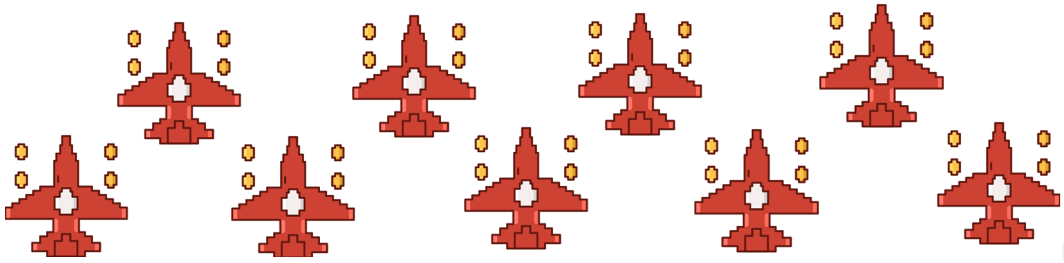
6. https://epnbertrix.be/index.php/blog/182-utopia-epn-de-neufchateau-minecraft
7. http://www.karsenti.ca/minecraft/files_files/rapport.pdf



Minecraft (Mojang Studios, depuis 2009)







PIXEL UTOPIA : UTILISER MINECRAFT/MINETEST POUR INITIER À LA POLITIQUE

UTILISER MINECRAFT/MINETEST POUR INITIER À LA POLITIQUE

Âge conseillé : À partir de 10 ans.
Compétences : Citoyen, acteur, critique et solidaire (CRACS)
Durée : 5 x 4h minimum. Idéalement, de manière continue durant une semaine.
Nombre d'apprenants : minimum 12, maximum 30.
Matériel : Trois possibilités pour le jeu :

- 1 Licence Minecraft (version Java ou Bedrock)/ordinateur – 23,95 euros/licence
- 1 Licence Minecraft Education/groupe – 4 euros/an/utilisateur si votre école, Maison de Jeunes ou institution possède Office 365 Education.
- 1 Licence Minetest– gratuit

- Matériel informatique au choix, 1 ordinateur pour 2 apprenants est suffisant :
  - PC – Windows de préférence, mais possible avec MacOS
  - Tablette Android – IOS

  Note : Selon votre choix, il sera judicieux de vérifier en amont que Minecraft/Minetest tourne sur vos configurations.
- Déguisement style « rescapé »
- Des feuilles blanches et des feuilles quadrillées ainsi que de quoi dessiner
- Vous trouverez en annexes plusieurs documents utiles à cet atelier en ligne sur https://tinyurl.com/PixelUtopia

Description :

« Si vous arriviez sur une île déserte et que vous pouviez tout recommencer, qu'est-ce que vous feriez différemment ? » C'est en partant de cette simple question que j'ai développé le dispositif *Pixel Utopia*. Les participants y incarnent un groupe de rescapés échoués sur une île déserte où ils ont l'opportunité de construire une ville à partir de rien. Au fil des activités, les utopistes créent une identité pour leur ville, un parti politique. Ils imaginent, proposent et débattent pour ensuite construire le résultat de leurs réflexions dans l'espace virtuel de *Minecraft*.

La construction de cette ville se structure en modules d'une demi-journée étalés sur une semaine. L'idée n'est pas de vous fournir un scénario pédagogique strict, mais davantage une boîte à outils dans laquelle vous pouvez venir piocher les approches qui vous intéressent tout en vous les réappropriant. Les exemples donnés sont donc uniquement là à titre d'illustration.

Objectifs pédagogiques :

- Éveiller à la citoyenneté et à la politique ;
- Susciter l'imaginaire au moyen d'une pratique innovante ;
- Rendre la citoyenneté et la politique appréhendables par tous et toutes.

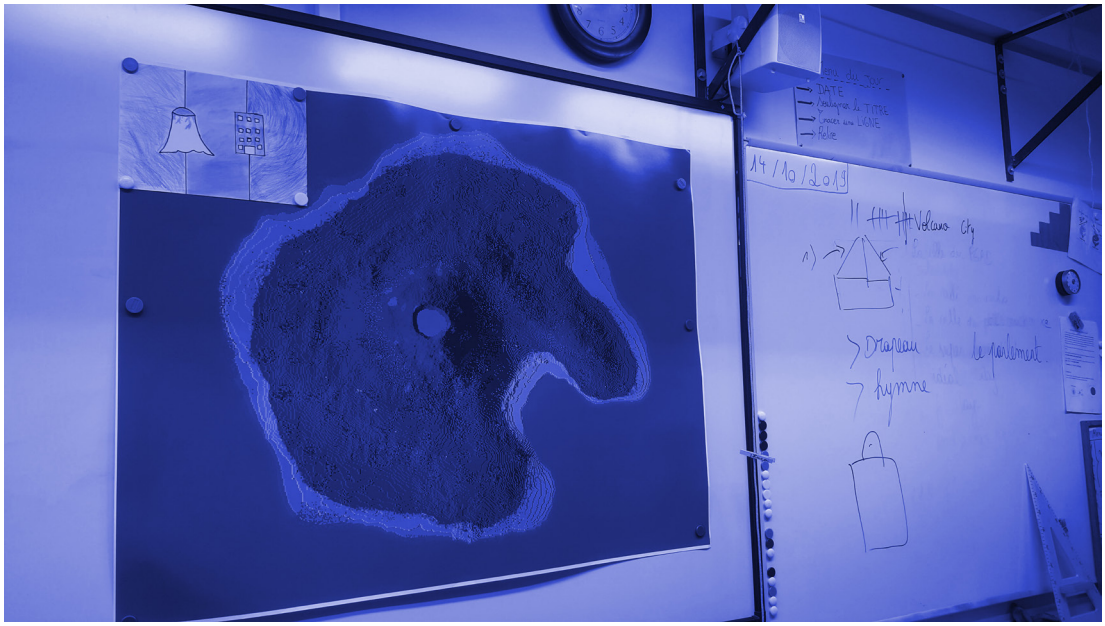
1er module : S'approprier la ville

L'objectif de la première journée est de faire entrer les apprenants dans l'univers du dispositif et permettre à ceux-ci de s'identifier et de s'approprier la société imaginaire.
Préalable : l'animateur s'habille en rescapé.

Présentation du projet et mise en scène – 30 min.

[Exemple de mise en scène] : Vous êtes en mer et « CRACK », le navire s'échoue. Vous vous réveillez sur une plage, du sable encore plein les yeux, vous essayez de distinguer votre environnement. Il semble que vous soyez sur une île perdue au milieu de nulle part. [bruit] Qu'est-ce ?! Des gémissements parviennent à vos oreilles. Vous comprenez que vous n'êtes pas seuls. « Bonjour. Je suis Ekin, mais mon nom de rescapé c'est Ekinos ! Comment vous appelez-vous ? » – laisser chaque participant.e se présenter de façon libre et demander ce qu'ils faisaient avant de venir sur cette île (l'idée est de laisser libre cours à leur imagination en inventant un métier).

Ici, le but est d'introduire la séquence en posant les bases de l'univers. Il ne faut pas hésiter à rajouter des décorations ou de la musique et jouer avec la disposition des lieux afin de donner le ressenti aux participants.es qu'ils sont dans un espace différent. Chaque élément augmente les chances pour les apprenants de se projeter dans l'univers dans lequel vous voulez les amener.



Définition de valeurs communes – 1h

Chaque société se base sur des valeurs communes. Celle des apprenants répond à la même logique. Dans cette séquence, ils sont donc amenés à réfléchir aux valeurs qui les unissent.
Pour se faire, voici le document avec lequel j'ai travaillé, partiellement repris du dossier pédagogique n°38 de Philéas et Autobule (https://www.phileasetautobule.be/numero/38-qui-a-des-pouvoirs) :

Définir ses valeurs

1) CHOISIS LA OU LES PHRASE(S) QUI TE CORRESPONDENT :

- En vacances, j'en profite pour être en famille, passer plus de temps avec mes frères, mes parents, mes tantes, mes cousins, ...
- En vacances, j'en profite pour lire des livres intéressants, apprendre plus de choses, me cultiver, ...
- En vacances, je me débrouille pour trouver du travail pour gagner plus d'argent, ...
- En vacances, je fais du sport, je mange plus sainement, je prends soin de moi, ...
- En vacances, je fais tout pour m'amuser, rigoler, faire la fête, ...

« Pourquoi ces différences dans les choix des uns et des autres ? »

On pourrait simplement dire que c'est une question de « caractère » (telle personne sera vue comme plus affectueuse si elle se consacre à sa famille, telle autre plus intellectuelle...). On peut aussi dire que c'est une question de choix, pour chacun, d'accorder la priorité à certaines valeurs (qualités, principes...) dans la vie.
« Quelles pourraient être les valeurs derrière ces différentes manières de passer les vacances ? »
Amener à formuler de diverses manières les différentes valeurs implicites.

> la famille, l'affection, ...
> les connaissances, la culture, le savoir, ...
> l'argent, la richesse, la sécurité matérielle, ...
> la santé, le sport, ...
> le plaisir, le divertissement, ...

D'autres formulations ou même d'autres valeurs peuvent être énoncées, les participants.es posant parfois des hypothèses complémentaires (si par exemple une personne doit payer seule ses études, c'est plus la sécurité matérielle ou même les études et non pas la richesse).

« Comment pourrait-on définir ce qu'est une valeur ? »

Formuler ce qu'on entend par valeur morale.

▶ *Une valeur morale est une chose qu'on pense bonne, juste. / ...une qualité à laquelle on tient. /...un principe qui nous tient à cœur. / ...qui guide nos choix. Par exemple : la famille, la santé, le savoir, le plaisir, ...*

Les exercices suivants permettront d'affiner cette définition et de commencer à construire un inventaire de valeurs morales.

2) QUEL POUVOIR AIMERAIS-TU LE PLUS POSSÉDER ? DANS QUEL BUT ? QUEL EFFET SERAIT INDÉSIRABLE ?

Si j'avais le pouvoir de ....., je pourrais .....
..... !
Mais je devrais faire attention à.....

3) COMPLÉTEZ CES PHRASES SPONTANÉMENT, DITES À CHAQUE FOIS QUEL SERAIT VOTRE VŒU LE PLUS CHER SI...

Si j'étais millionnaire, je dépenserais cet argent pour.....
Si je pouvais décider d'une loi, mon but serait .....
Si j'étais invisible pendant 24 heures, je pourrais .....
Si j'avais vingt ans de plus, je .....
Si je pouvais aller vivre où je le souhaite, avec ma famille, j'irais .....
Si j'étais le conseiller du Premier Ministre, je .....
Si j'avais eu une semaine de vacances en plus, j'aurais pu .....
« Ensuite, essayez d'identifier quelle(s) valeur(s) se trouve(nt) chaque fois derrière votre choix »

4) POUR LE MOMENT, LES TROIS VALEURS QUE JE CHOISIS LE PLUS SOUVENT PARAISSENT ÊTRE :

- .....
- .....
- .....

Il faut maintenant mettre cela en commun pour aboutir à 3 valeurs partagées par la société-groupe. À ce stade-ci, la méthode la plus simple reste de réaliser un décompte et prendre les 3 valeurs qui ressortent en majorité. La question des valeurs étant très riche, il ne faut pas hésiter à retravailler le sujet hors du dispositif.

Appropriation de la ville – 1h30

- Choisir un nom pour la société utopique – 10 min

La prochaine étape se veut plus légère et propose de créer l'identité de la société-groupe. Pour ce faire, les participants.es décident ensemble du nom de leur ville. La sélection se fait sur base d'un vote. Vous pouvez, si vous le souhaitez, poser la question des modalités de vote. Mais à ce stade, cela peut paraître lourd pour les apprenants.es d'enchainer sur une question comme celle-ci après les valeurs.

- Créer un hymne, un drapeau et une agora en groupe – 1h

« Comment identifier votre ville ? Comment on reconnait une ville ou un pays ? « Comment faisiez-vous dans votre pays avant de venir ? »
« Pour qu'une ville soit bien gérée et qu'on puisse décider ensemble il faut un bâtiment, non ? Il faut donc un endroit pour discuter et prendre les décisions »

Réponse : Drapeau - Hymne/Devise – Agora/Parlement

N'hésitez pas à partir de l'exemple belge. Écouter l'hymne belge et repérer les valeurs qui y sont associées est un bon exercice.

Une fois ces trois points définis, diviser le groupe en 3 ateliers :

1. Groupe Drapeau

Remarque : Prévoir des feuilles et de quoi dessiner.
Commencez par l'observation des drapeaux du monde à l'aide d'un ordinateur ou d'un dictionnaire et analysez les caractéristiques d'un drapeau.

Un drapeau doit être[1] :

Simple. « Le drapeau doit pouvoir être dessiné par un enfant ». Et si c'est plus compliqué que ça, c'est déjà trop compliqué. Le design de votre drapeau doit être immédiatement reconnaissable, et ce, même à distance.

Coloré. Attention à ne pas choisir plus de trois couleurs et pas n'importe lesquelles. Le livre de Ted Kaye[2] recommande les plus basiques comme le rouge, le bleu, le vert, le noir, le jaune et le blanc. D'ailleurs, si vous regardez bien, la plupart des drapeaux sont une combinaison de celles-ci. Elles doivent avoir une signification réelle pour la nation qui s'y identifie et, bien sûr, s'accorder correctement. Généralement, la création d'un contraste est appréciée.

Symbolique. Parfois, il suffit d'un tracé, d'une forme précise pour évoquer un symbole fort à la nation représentée. Prenez l'exemple du drapeau canadien ou de celui du Japon. Dans chacun de ces deux cas, la feuille d'érable et le soleil évoquent une image à laquelle les populations s'identifient fortement. Autre exemple : Les couleurs du drapeau belge sont celles de l'écu de l'ancien duché de Brabant. Il représentait un lion d'or (jaune) sur fond de sable (noir), griffes et dents de gueules (rouge). Ces couleurs signifient force (noir), sagesse (jaune) et courage (rouge)[3].

Clair. Sans aucune inscription. Qu'il s'agisse d'une phrase ou même d'une lettre, aucune n'est la bienvenue. En plus, elle ne sera certainement pas visible de loin.
Unique. Il faut vous assurer que le drapeau dessiné est bien UNIQUE. Il ne doit pas être confondu avec un autre, ce qui est un objectif très difficile à remplir vu la multitude de drapeaux qui existent déjà (on peut aller voir dans le dictionnaire pour être sûr).

« En prenant en compte ces caractéristiques et vos valeurs, créez le drapeau de votre ville. »

---

[1]. *Cf. http://www.slate.fr/story/127292/comment-dessiner-un-drapeau-parfait.*
[2]. *T. Kaye, Good Flag, Bad Flag, Trenton, NJ, North American Vexillological Association, mai 2006.*
[3]. *Cf. https://signification-drapeaux.blog-machine.info pour plus d'infos sur la symbolique des drapeaux.*

2. Groupe Hymne/devise de la ville

-« Connaissez- vous la devise nationale de la Belgique ? L'union fait la force ».

-« La Belgique n'est pas la seule à avoir adopté cette devise, trouvez d'autres pays avec la même devise dans la liste ci-dessous (cf. Annexes) »

-« Choisissez une devise parmi les différents pays et expliquez pourquoi vous l'avez choisi et ce que cela vous évoque ? »

-« Ensuite, en vous inspirant de ce que vous voyez et des valeurs précédemment choisies, créez un hymne en partant du refrain d'une chanson que vous aimez et changez-en les mots. Il faudra ensuite la chanter devant le groupe. »

3. Groupe Agora/Parlement

Ce groupe a pour but de dessiner deux plans, sur feuille quadrillée, de l'Agora (un de façade et un autre vu du dessus). Comme pour les autres ateliers, n'hésitez pas à observer les agoras antiques ou les parlements contemporains pour initier une réflexion sur leurs formes (hémicycle ou forme rectangulaire de style britannique ?). Vous pouvez également lancer un défi mathématique aux apprenants.es en leur demandant une surface précise (225 CubeMinecraft^2).
Une fois terminé, chaque groupe présente sa production devant les autres.



Construction sur Minecraft - 1h

Clôturez la journée avec de la construction sur *Minecraft* qui fera, par ailleurs, office de première prise en main.

Deux scénarios possibles. Soit, vous pouvez laisser les apprenants construire leur maison. Ce qui participe au sentiment d'habiter l'île, mais peut aussi les éloigner de l'objectif principal de création d'une ville commune. Soit, vous pouvez commencer la construction de l'agora en équipe. Attention, la construction en grand groupe peut vite tourner à la frustration. Face à cette situation prévisible, vous pouvez soit demander aux apprenants de s'organiser, soit les lancer sans instructions sur le jeu durant une dizaine de minutes. Si la construction tourne à la discorde générale, vous pouvez alors faire une pause et tirer ensemble les raisons expliquant cette situation. Travailler ensemble, ça se travaille et si on ne s'organise pas un minimum cela crée de la frustration et on finit par ne rien construire. L'idée est de faire comprendre qu'une bonne coopération est la clé d'une construction réussie.

2ÈME MODULE : COMMENT DÉCIDER ENSEMBLE ?

L'objectif de cette journée est de réfléchir sur la manière de décider ensemble. Cette session est largement inspirée du travail pédagogique réalisé par le musée Belvue[4] et prend le parti de montrer une manière de décider ensemble. Sorte de simulation de démocratie directe structurée en partis politiques. En partant de priorités politiques personnelles à une mise en commun, les apprenants.es apprennent à argumenter, échanger et comprennent par ailleurs ce qu'un parti politique signifie en pratique – un groupe d'individus qui partagent les mêmes priorités.

Retour sur les apprentissages de la première journée et expression des émotions

Il est intéressant d'avoir une séquence de 15-20 minutes à chaque début de journée ou fin de journée pour revenir sur ce qui a été appris par chacun. Vous pouvez formaliser les échanges avec un carnet de bord du projet. Cela permettra d'avoir une trace écrite, mais aussi d'avoir un espace d'expression autour du projet dans lequel ils peuvent dessiner, réaliser des textes libres dans l'univers du projet, etc. Cet espace permet, par ailleurs, d'exprimer les choses positives comme négatives liées aux projets.

La démocratie - Création d'un parti et construction – 2h30

- Pour introduire cette séquence, vous pouvez partir de l'analyse de l'exemple belge. Comment décide-t-on en Belgique ?

Exemple d'introduction « Bonjour les amis, je suis content de vous retrouver pour une nouvelle journée d'aventure ! Aujourd'hui, je vous propose de construire notre ville. J'ai déjà essayé avec mon équipage. Malheureusement nous étions désorganisés.ées et certains étaient frustrés.ées car ils n'avaient pas leur mot à dire, seul le.la plus fort.e décidait. Comment faisiez-vous dans votre pays ? »

Réponse : Démocratie représentative (de type libéral).

- Divisez le groupe en équipes de 3-5 apprenants.es.
  Explication de la liste « Mes priorités politiques » (cf. Annexes). Il ne faut pas hésiter à ramener les différentes priorités à l'univers fictionnel pour faire sens (ex : Affaire étrangère peut-être énoncée comme les relations potentielles entretenues avec les îles alentour). Demandez ensuite aux apprenants.es de grouper les priorités politiques dans la liste de 1 à 16, individuellement puis par équipe, de se mettre d'accord sur les priorités politiques communes. Attention, il faut convaincre et argumenter, il est interdit de voter - 20 min

- Ça ne fait toujours pas d'eux un parti, il faut maintenant un programme. Il faut choisir les 3 premières priorités politiques de leur groupement commun et le convertir en programme donc trouver une construction concrète à mener. – 20 min

- Il vous faut maintenant trouver un nom de parti, créer un logo et désigner un.e secrétaire (prendre note), un porte-parole (rendre compte de ce qui a été dit aux autres), un créatif (créer les éléments graphiques), etc. puis un médiateur (faire en sorte que les discussions aient lieu de façon sereine). – 15 min

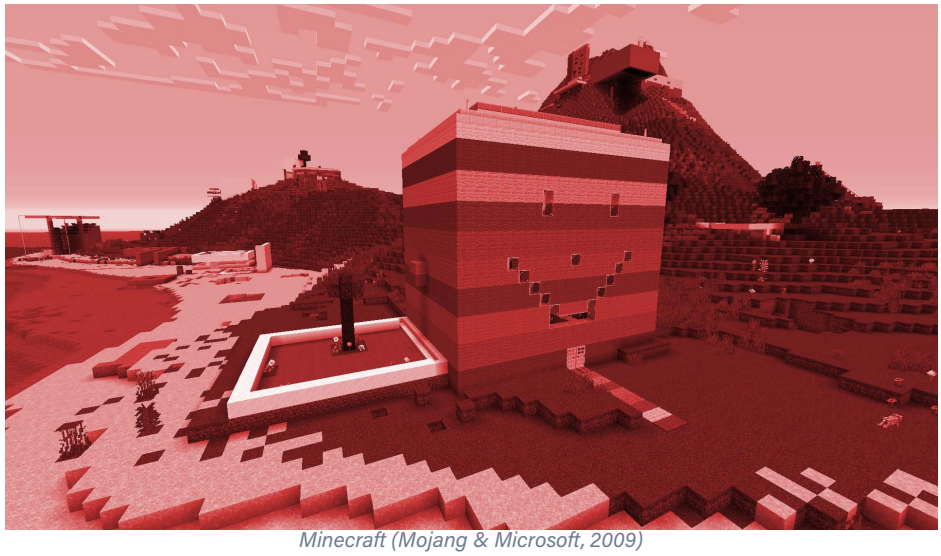
- C'est le moment de siéger en assemblée plénière. Pour cela, formez une grande table au centre qui représentera l'assemblée.

- Les porte-paroles sont invités à présenter leur parti (nom, logo, programme) aux autres députés autour de la grande table. À la fin de chaque présentation, il y a un tour de questions. L'Animateur est le.la président.e de la chambre, il s'assure du bon déroulement et du respect de la parole. Après la question, il y a un droit de réponse (attention, 1 minute par intervention, il ne s'agit pas d'un débat, 1 question = 1 réponse).– 15 min

- Retour en parti pour élaborer et choisir la construction d'un élément pour la ville en accord avec le programme. Il faut la dessiner sur une feuille quadrillée et argumenter ses choix. – 15 min

- Retour en parti pour élaborer et choisir la construction d'un élément pour la ville en accord avec le programme. Il faut la dessiner sur une feuille quadrillée et argumenter ses choix. – 15 min

- Construction du bâtiment choisi dans Minecraft en groupe – 40 min



Minecraft (Mojang & Microsoft, 2009)

Pour aller plus loin :

Vous pouvez visiter un des parlements belges ou lire de la documentation à son sujet. Voire inviter un.e parlementaire.

3ÈME MODULE : VOIR LA VILLE AUTREMENT

L'objectif de ce module est de questionner les apprenants sur le concept d'utopie et de libérer leur imagination. À quoi ça sert de rêver d'un idéal ? Quel rôle social et politique cela joue ?

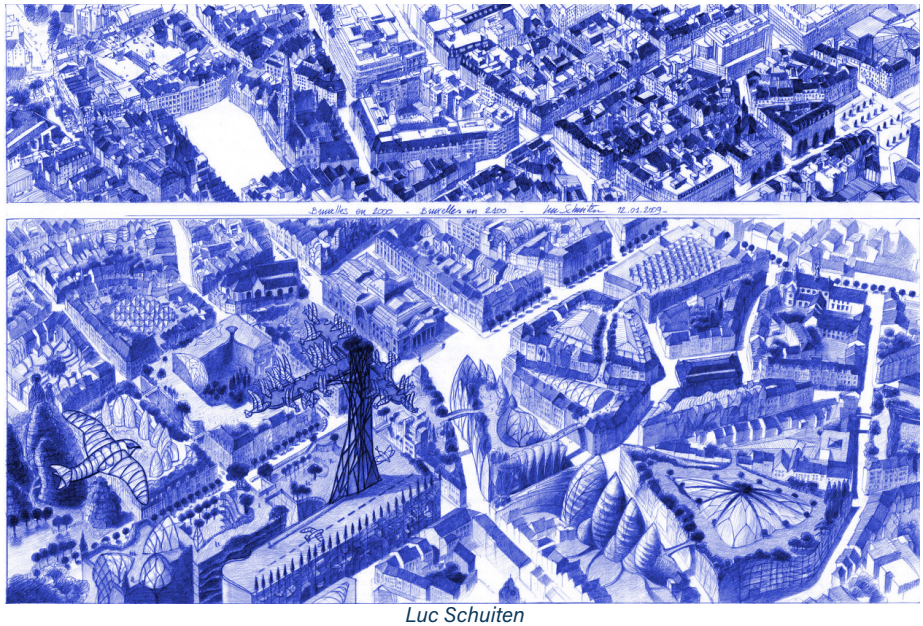
Retour sur les apprentissages et expression des émotions – 15 min
Regarder et commenter la vidéo – 45 min

Luc Schuiten (capsule vidéo de 22 min) - https://vimeo.com/122576793

La vidéo présente le travail de l'auteur sur « la cité végétale », une utopie organique qui réimagine le bâti et les transports. L'intérêt, ici, est de mettre en avant la démarche du Luc Schuiten qui part d'une critique. Celle d'un monde qu'il trouve déconnecté de la nature. Partant de là, il propose une vision utopique basée sur une valeur : la nature. Mais pourquoi, après tout, est-ce important de montrer vers quoi on veut tendre ? Derrière chaque projet politique, on peut retrouver en substance un idéal nourri de valeurs. Il tient ensuite aux porteurs de ces projets de les imaginer pour y tendre, de créer un futur désirable pour convaincre ses contemporains. Internet ou la démocratie sont tous partis d'un souhait, une envie, un idéal. L'utopie peut donc être vue comme une boussole, elle nous aide et guide pour déterminer notre action présente. A *contrario*, ne pas participer à la conception des utopies, c'est laisser les autres produire votre futur.

Il est important de faire comprendre aux apprenants que la démarche du projet est la même. Imaginer pour mieux avancer.

Aller plus loin : Une réflexion sur l'habitat de demain basé sur la Cité végétale de Luc Schuiten se trouve dans le *Dossier pédagogique Philéas & Autobule n°42* (https://www.phileasetautobule.be/numero/cest-ou-chez-toi).



Luc Schuiten

Imaginer la version utopique d'un bâtiment – 1h :

- En groupe de 4-6 participant.es, distribuez un des secteurs suivants et demandez de choisir dans celui-ci un exemple de construction que les participant.es n'aiment pas. Demandez ensuite d'en réaliser une version utopique.

> Logement : l'endroit où les habitants dorment et passent du temps. (ex : grand immeuble d'appartements, maison mitoyenne, 4 façades, etc.)
>
> Loisir/culture : les lieux d'activités quand les citoyens ont du temps libre (ex : bibliothèque, cinéma, parc d'attraction, musée, etc.)
>
> Industrie et agriculture : tout ce qui concerne la production de biens de consommation ou d'énergie (ex : les usines, les champs, les éoliennes, les centrales électriques)
>
> Les services publics : le secteur des services concerne tout ce qui rend un service. (ex : les écoles, les hôpitaux, les maisons de retraite, la sécurité, etc.)
>
> Commerce : finance, service aux entreprises, magasins (ex : banques, assurances, supermarché, etc.)
>
> Espace vert : tous les lieux verts (ex : parcs, fermes, forêts, etc.)

Chaque groupe est chargé de réfléchir à la manière dont son secteur va être présent sur l'île et en quoi il consistera. Inspirez-vous de la démarche de Luc Schuiten.

« Voici plusieurs questions pour vous aider dans votre réflexion :

1° Quelle est la fonction de votre secteur dans votre ancien monde (Belgique) ? Qu'est-ce qui pourrait être mieux fait ? (exemple : comment pourrions-nous mieux concevoir les musées ?)
2° A quoi ressemblerait ce secteur dans votre ville ? Précisez/dessinez les bâtiments auxquels vous pensez, leur fonction exacte ainsi que leur emplacement dans la ville en expliquant pourquoi vous avez choisi cet emplacement et pas un autre.
3° Dessinez les plans d'architecte de votre bâtiment après approbation de vos camarades puis construisez-le dans *Minecraft* ! »

Construction du bâtiment – 1h

4ÈME MODULE : CONCLUSION ET DEBRIEFING

Le dernier jour clôture le projet avec un retour sur tout ce qui a été vu et permet d'insister sur la nécessité de s'engager dans la société.

Retour sur les apprentissages et expression des émotions – 15 min

Fin des dernières constructions et tour de la ville – 1h

Faire le résumé des réalisations avec un tour dans la ville. Chaque groupe présente sa construction. Le tour de la ville met un terme au « cercle magique », les participant.es sont de retour en groupe et l'animateur peut sortir de son rôle.

Vidéo-débat autour du documentaire - Commune Utopie[5] (extrait de 15-20 min) – 1h

Ce documentaire réalisé par de jeunes étudiants de l'HIECS revient sur les initiatives citoyennes menées à Bruxelles et ailleurs en quête d'un futur basé sur la valeur de la collectivité. Les différents exemples cités vont permettre de créer le lien entre le projet et la réalité belge. Comme Schuiten, ces différentes initiatives sont animées par des valeurs (dans ce cas-ci la collectivité), mais au lieu d'uniquement l'imaginer, ils souhaitent mettre en place des actions concrètes qui vont dans le sens de leurs utopies.

Conclusion – 30 min

- Avis et évaluation des acquis

DIFFICULTÉS

Enfin, notons deux remarques importantes concernant les difficultés que j'ai déjà pu rencontrer dans la réalisation d'un tel projet.

D'abord, il y a de fortes chances pour que vous n'ayez pas autant de postes *Minecraft* que de participant.es. Deux solutions à cela : mettre deux participant.es par ordinateur et réaliser des tournantes entre les équipes. Dans ce deuxième cas, il faut alors prévoir de quoi occuper les jeunes pour éviter un temps mort préjudiciable. Je conseille donc d'établir en amont un petit dossier comprenant des activités secondaires autour du projet comme des feuilles de dessin sur la symétrie utilisant des personnages *Minecraft*, l'écriture d'un texte libre sur son personnage, etc.

[4]. *Cf. https://www.belvue.be/fr/activities/workshops/reporters-de-la-democratie*
[5]. *https://www.youtube.com/watch?v=XaIm5SXsBZo*

Ensuite, vous allez certainement être confronté au problème de tensions ludo-pédagogiques. *Minecraft* étant un jeu très permissif et libre, les apprenants ont parfois tendance à privilégier une forme d'amusement qui peut entrer en contradiction avec vos objectifs pédagogiques. Il est, par exemple, possible dans le jeu de poser des blocs de TNT qui font exploser les constructions. Les apprenants ne s'en privent souvent pas pour détruire les constructions voisines. Face à ce genre de comportement, vous pourriez être tenté d'intervenir directement et de rappeler à l'ordre le contrevenant. Je crois qu'en réalité, il est possible de récupérer ce genre de fait pour nourrir le dispositif. Lorsque cela arrive, je laisse faire et j'attends les premières plaintes. J'interromps alors la séquence de jeu pour une séquence de débat-réaction. Sans nommer le fauteur de troubles, j'analyse avec le groupe ce comportement : « Pourquoi le faire ? » « Est-ce chouette pour les autres ? » « Comment éviter que cela se reproduise ? ». Le but est de les amener à édicter une loi que le groupe-société adoptera à partir de cet instant. Celle-ci peut ensuite être notée dans les différents cahiers de bord et sur une grande feuille au sein du groupe. À chaque situation conflictuelle, vous pouvez alors faire la même chose en édictant de plus en plus de loin ou en amendant celles déjà existantes.

SCARC : SIMULATEUR COLLABORATIF D'ANTICIPATION ET DE RECHERCHE CRACS

âge conseillé : À partir de 10 ans.
Compétences : Les cinq axes CRACS sont abordés de façon transversale
Durée : Trois heures découpées comme suit :
Première séquence théorique d'une heure
Séquence pratique de deux heures
Nombre d'apprenants : Entre 4 et 8 participant-e-s idéalement.
Matériel : Ordinateurs connectés à Internet (si possible un par jeune ou un pour trois)
Les smartphones sont déconseillés mais pourront servir à tester les jeux s'ils sont exportés.

Le site employé sera https://twinery.org/2/#!/stories .

Les ressources sont disponibles sur le site du Forum des Jeunes : https://tinyurl.com/ampysaxp

SCARC : fictions interactives et CRACS

SCARC : FICTIONS INTERACTIVES ET CRACS

1

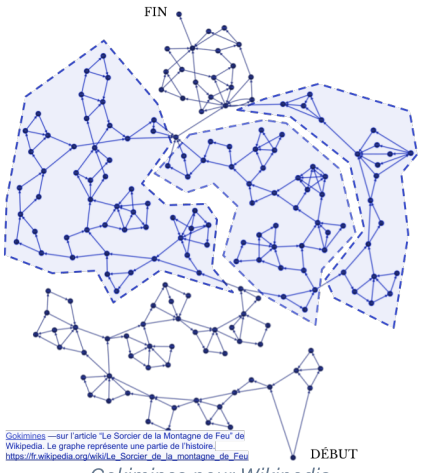
Histoire + Interaction = ?

Pour l'immense majorité de son public, l'imaginaire est un continent visité passivement, une croisière agréable et sans dangers, bercé par quelques vaguelettes disposées çà et là par des auteur-e-s plus ou moins inspiré-e-s.
A côté de ces voyages organisés, une infime partie du public optera parfois pour l'exploration sac-à-dos plus lampe-torche, un vieux billet de cinq dollars, en poche, qu'on ne dépensera pas car il porterait bonheur.
Ces personnes savent que leur voyage se terminera parfois mal, qu'un livre ne fait pas toujours de cadeaux, qu'une histoire possède plusieurs fins.
Ou encore qu'une invite de commande sur un écran est parfois une invitation au voyage.

Mais comment définir la fiction interactive ? Nous vous invitons à lire le texte qui suit, le paragraphe 2.

UNE FICTION INTERACTIVE.

La fiction interactive se définit très bien par les différentes appellations qu'elle a portées au cours du temps : livre-jeu, livre dont vous êtes le héros, aventure textuelle, littéraction, ...
La fiction interactive est un objet à la croisée de la littérature et du jeu, introduisant la prise de décisions du lecteur ou de la lectrice, influençant la narration, le déroulement ou encore l'issue d'une histoire préétablie.



Gokimines pour Wikipedia

Selon l'œuvre, cela pourra se rapprocher plutôt d'un jeu vidéo classique ou plutôt d'un texte à embranchements, c'est-à-dire que l'histoire possède plusieurs chemins plus ou moins différents les uns des autres.
Si on prenait un peu de recul, un plan de l'histoire ressemblerait à l'image ci-contre, chaque point représentant un paragraphe. Le point isolé tout en bas représente le début de l'aventure. On peut voir que si un chemin semble se dessiner, les embranchements ne sont pas tous obligatoires pour faire avancer l'histoire ou la font avancer plus ou moins rapidement. On peut voir d'ailleurs trois chemins principaux possibles, trois chemins qui se rejoignent vers la fin. Certains chemins se divisent encore en deux comme celui tout à gauche.

La spécificité du médium se trouvant dans la richesse et la cohérence des choix proposés à son public.
A propos de choix, en voici un :
Voulez-vous en savoir plus sur les fictions interactives ? En particulier, leur historique ? Alors, rendez-vous au paragraphe 3 !
Si vous voulez entrer dans le vif du sujet, rendez-vous au paragraphe 4

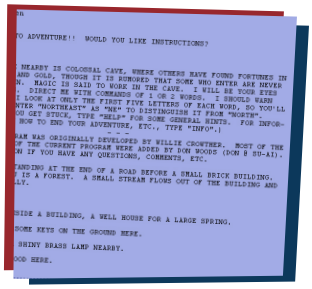
HISTORIQUE

Il est difficile de retracer précisément l'origine des fictions interactives, mais on peut estimer le début de leur popularité dès les années 70 .
Suite au succès de Donjons et Dragons (ou son concurrent *Tunnels and Trolls*), on voit, dès les années 70, l'émergence d'aventures à vivre en solitaire, inspirées des jeux de rôle et se déroulant dans des univers de la science-fiction ou de la fantasy.

Parmi toutes les séries, la plus connue, surtout dans nos régions, est la série *Défis Fantastiques*, fer de lance de la collection "Un livre dont VOUS êtes le héros" avec le classique " *Le Sorcier de la Montagne de Feu*". Cette série rendra populaire le fonctionnement par paragraphe que vous expérimentez en ce moment, avec des choix qui imposent de se rendre à tel ou tel point de l'histoire.



The Warlock of Firetop Mountain (Steve Jackson, Ian Livingstone & Russ Nicholson, 1982)



En parallèle, c'est l'émergence de l'informatique. La faible puissance de calcul des machines de l'époque favorise les aventures textuelles comme le pionnier *Colossal Cave Adventure* (ci-contre), qui demande à ce que les joueur-euses décrivent leurs actions dans une interface qui les interprète et fait avancer le jeu en conséquence.

Le genre connaît depuis quelques années un regain d'intérêt avec la scène du jeu vidéo indépendant ayant émergé début des années 2010.

En 2020, un petit jeu textuel, apparemment sans prétention, parvient même à faire parler de lui : *ORD*, dont le principe, minimaliste et génial, est de proposer des écrans de trois mots, le premier décrivant un contexte et donnant une information, les deux autres formant un choix entre deux itinéraires différents. Le jeu partant dans toutes les directions.



ORD (Mujo Games, 2019)



REIGNS (Nerial, 2016)

Dans un autre genre, *Reigns* reprend l'idée du *swipe* de Tinder pour vous permettre de diriger un royaume, l'univers se dévoilant peu à peu, au fur et à mesure des choix posés. C'est difficile, c'est décalé, c'est frais.

Toujours dans l'actualité, citons *AI Dungeon* qui utilise des outils de génération de texte (une "intelligence artificielle") pour réagir à ce que propose le joueur, parfois de façon étonnamment efficace, ce qui ne manquera pas de vous faire sourire et de passer un excellent moment.



AI Dungeon (Latitude, 2020)

Preuve de la vivacité du genre, Netflix lance même, en 2018, son propre épisode de *Black Mirror, Bandersnatch*, qui par une mise en abyme multiple raconte l'histoire d'un créateur (fictif) de fictions interactives sous la forme d'un récit à tiroir où les spectateur-rice-s peuvent choisir les embranchements du récit (du choix de la musique écoutée par le héros, Tangerine Dream ou Tomita, à la façon dont vous répondez au psychiatre qui essaie de comprendre les délires psychotiques du protagoniste). C'est brillant ou complètement raté, on vous laisse le choix, fiction interactive oblige.

Ovni littéraire, mode ludique ou phénomène de fond, la fiction interactive a donc le vent en poupe.

Savez-vous ce que sont les CRACS ? Si ce n'est pas le cas, rendez-vous au 4. Si oui, rendez-vous au 5.

CRACS

Un CRACS signifie Citoyen - Responsable - Actif - Critique - Solidaire. Les compétences ou concepts que nous, acteurs et actrices du secteur de la jeunesse, travaillons quotidiennement avec nos jeunes.
Mais quel rapport avec les fictions interactives ? Rendez-vous au 5 !

UN GENRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

La fiction interactive permet d'expérimenter, de poser des choix et d'en assumer les conséquences. Ces caractéristiques en font donc un outil précieux au service de la formation de Citoyens Responsables Actifs Critiques et Solidaires, surtout si on demande à cette fiction interactive d'interroger les évolutions de nos sociétés, dans une démarche libre, expérimentale et porteuse de débats.

FRACTURES NUMÉRIQUES

Un second enjeu de l'appropriation du jeu vidéo par toute la société est la lutte contre la fracture numérique. Si on s'approprie les outils de création, on devient certainement moins vulnérable à la fracture numérique car s'emparer d'un outil, c'est sortir de la logique du "Ce n'est pas pour moi", c'est intérioriser les codes d'un médium, c'est apprivoiser le code tout court et résoudre des problèmes techniques inévitables lorsqu'on crée un objet informatique. Créer des jeux avec les jeunes, c'est leur faire prendre conscience qu'elles-ils possèdent ces compétences et sont légitimes pour les employer.
La technologie questionne souvent à un moment ou un autre la démocratie. L'informatique n'y déroge pas et son apparente accessibilité cache souvent une difficulté à savoir ce qui se trame "sous le capot".

Un autre enjeu important est la parité dans l'accès aux jeux vidéo. Tant dans leur pratique que dans leur création. Mettre en avant des femmes, amener les hommes à collaborer avec elles est un moyen convaincant pour lutter contre les discriminations et violences subies par les joueuses et créatrices. En terme d'inclusivité, la fiction interactive est aussi ouverte aux personnes porteuses de handicap, les textes pouvant être lus par synthèse vocale par exemple.
Enfin, faire créer un jeu permet de s'approprier et de critiquer les codes du médium vidéoludique, reflet de notre société. Critiquer ce qui se joue, c'est critiquer ce qui se vit. Rendre acteurs et actrices dans la consommation de jeux vidéo se passe donc des deux côtés de l'écran. Après tout, dans les cursus de français, dans l'enseignement, des pans entiers sont dédiés à la création de textes personnels, dans tel ou tel genre. Pourquoi pas dans le jeu vidéo ?
Si vous vous sentez mieux armé-e-s pour vous lancer dans la fiction interactive, rendez-vous au 6, sinon rendez-vous au 2.

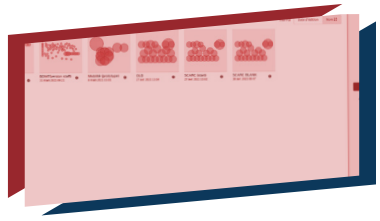
TWINE



Créé en 2009 par Chris Kilmas, Twine est un outil de création de fictions interactives. Depuis sa version 2, il est disponible en ligne, gratuitement sous la forme d'un logiciel open source. Twine est spécialisé dans les histoires à embranchements et est redoutable de facilité. Il est probable qu'en cinq minutes, vous soyez autonome pour créer votre propre jeu. D'ailleurs, de nombreuses vidéos explicatives existent en ligne (vous trouverez des liens plus bas dans ce document). Mais pour commencer, rendez-vous sur : https://twinery.org/

Derrière un écran d'accueil plutôt minimaliste se cache un langage simple et extrêmement puissant. Il n'y a pas besoin de créer de compte, il suffit de choisir "Use it online" et on est parti. On peut également le télécharger sur son ordinateur mais ce n'est pas forcément nécessaire. Twine utilise plusieurs formats d'histoire différents[1] : Sugarcube, Snowman et Harlowe par exemple. Dans le présent article, nous utiliserons Harlowe pour sa simplicité et sa documentation.

PREMIERS PAS



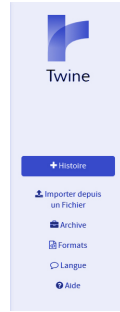
L'idée est de vous guider dans vos premières interactions avec Twine, avec le format Harlowe. Première bonne nouvelle, des guides complets existent déjà :

- http://www.fiction-interactive.fr/tutoriel-premier-jeu-en-twine/ : les premiers pas vers l'utilisation de l'outil
- http://formation.crdp-strasbourg.fr/webdoc/twine/twine.pdf : 6 pages de mise en situation des commandes principales que vous utiliserez dans vos histoires.
- https://twine2.neocities.org/ : guide officiel en anglais qui recense toutes les commandes, la bible, tout simplement.

Une fois ouvert, on est face à toutes les histoires qu'on a créées, bien que si vous lisiez ces lignes, il est probable qu'il n'y en ait aucune sur votre écran.
Très important : Twine ne stocke pas vos histoires sur un serveur mais dans le cache de votre navigateur. C'est plutôt élégant mais cela demande de sauvegarder régulièrement sur votre disque dur votre bibliothèque de jeu. C'est très facile, il suffit de cliquer sur "Archive", à droite de l'écran, ce qui télécharge instantanément toutes vos histoires. Vous pourrez, par la suite, les importer.

[1]. *Chaque format d'histoire ayant ses qualités et ses défauts. Certains formats sont très puissants mais plus difficiles d'accès, d'autres conviennent bien pour débuter.*

CRÉER VOTRE PREMIÈRE HISTOIRE



Cliquez sur [+ Histoire] pour partir à l'assaut de Twine. L'interface vous propose de baptiser l'histoire, que nous appellerons, dans une fulgurance d'originalité, : TEST.

PREMIÈRE MINUTE DE PRISE EN MAIN



1. Un passage. Un passage est un paragraphe d'un livre-jeu. Double-cliquer sur un passage permet de l'éditer. Vous pouvez le faire et écrire "Bonjour" ou tout autre message important à faire passer à l'humanité.
2. Appuyer sur "lancer"... lance l'aventure. Faites-le. Elle se terminera bien vite car il n'y a qu'un seul passage et celui-ci vous dit bonjour. Quelle aventure exaltante !

DEUXIÈME ET TROISIÈME MINUTES DE PRISE EN MAIN

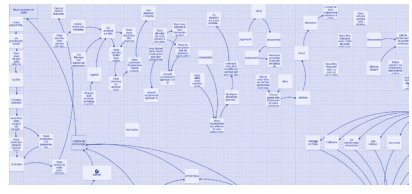


1. Qu'à cela ne tienne ! Rouvrez votre premier passage et inscrivez à l'intérieur [[Un passage secret]]. Prenez bien garde à indiquer [[au début et]] à la fin. On obtient ces symboles, peu usuels, en maintenant altGr et les touches ^ et $ de votre clavier préféré.
2. Que s'est-il passé ? Fermez la fenêtre de votre passage. Vous constatez que vous venez de créer un deuxième passage appelé "Un passage secret".
Une flèche relie votre premier passage (qui n'a pas de titre) à votre second passage.
3. Retournez dans votre premier passage pour en changer le titre (tout au-dessus de la fenêtre). Vous pouvez l'appeler "Début" par exemple.
4. Dans la fenêtre du passage désormais appelé "Début", vous pouvez ajouter une nouvelle ligne qui s'appellerait [[Oh encore un passage secret !]] Vous obtenez votre premier embranchement, soit un choix entre deux propositions.
5. Si vous avez correctement paramétré le titre du premier passage en "Début", vous pouvez désormais éditer chaque passage secret avec un lien vers "Début" en indiquant [[Début]] dans chaque paragraphe.



6. Vous vous retrouvez avec trois passages dont certains sont reliés par des double-flèches.
7. Lancez votre aventure et baladez-vous ! Vous pourrez constater les liens qui existent entre les différents passages.
8. Et si les fameux passages secrets n'étaient pas des lieux mais la suite d'une histoire tout à fait inédite ? Tout est possible, vous avez désormais toutes les clés pour créer votre propre fiction interactive !

Si vous désirez avoir quelques idées généralistes d'activités, rendez-vous au 7. Vous rendre au 8 vous amènera à une proposition concrète d'activité : SCARC.



QUELQUES PISTES GÉNÉRALISTES

7

1. Proposer de partir d'un événement marquant de l'histoire de l'humanité (la Guerre Froide est un cadre propice à des "What If" : premier pas sur la lune, crise des missiles, ...) et faire créer une histoire par les jeunes racontant un voyage dans le temps qui modifie cet évènement.
2. Partir d'un début de roman, d'une nouvelle ou d'une série appréciée par vos animées.ées et faire explorer plusieurs développements par les jeunes.
3. Faire créer par les jeunes un jeu de rôles à vivre en solo (la construction d'une escape room virtuelle s'y prête bien par exemple).
4. Faire explorer un lieu de façon virtuelle (transformer une visite d'un musée que les jeunes auraient visité et retranscription en musée virtuel, visite de maison hantée).

Rendez-vous au 8.

UNE PROPOSITION CIBLÉE SUR LE SECTEUR JEUNESSE : SCARC

8

SCARC, le Simulateur Collaboratif d'Aventures et de Recherche en CRACS consiste en un outil pour travailler Twine et le concept des CRACS par l'exploration d'avenirs à écrire par vos jeunes. A chaque choix, les jeunes vont changer drastiquement le monde dans lequel le(s) personnage(s) de l'histoire vit(vent). Par changement, on travaillera plus spécifiquement des évolutions de la société en lien avec la citoyenneté, le monde du travail, des bouleversements scientifiques ou des catastrophes climatiques pour ne citer que les événements les plus évidents.
Pour ce faire, nous vous proposons un bac à sable tout fait réalisé avec le moteur de TWINE que vous pouvez télécharger ici : Télécharger la dernière version de SCARC .

DÉROULEMENT GÉNÉRAL

Cette animation est particulièrement adaptée à des groupes de 4 à 8 jeunes mais il reste certainement possible de l'adapter pour mettre sur pied une game jam pour un plus grand nombre de participants. Il est vivement conseillé que l'animateur ou l'animatrice expérimente l'outil. Pour toute question, vous pouvez contacter mickael.scauflaire@cfwb.be ou le Forum des Jeunes.

Après avoir fait un bref historique de la fiction interactive, vous pouvez faire tester individuellement SCARC à vos jeunes. SCARC est une fiction interactive très simple, parfois volontairement dégradée pour stimuler l'imagination des joueur-euse-s.
Après ce moment de jeu, les participant-e-s vont échanger sur leurs expériences, ce qu'ils ont aimé, n'ont pas apprécié et surtout ce qu'ils changeraient.
Les jeunes sont, par la suite, réparti-e-s entre différents groupes (trois par groupe étant un bon nombre de jeunes) et sont amené-e-s à modifier le jeu existant.
Les jeunes travaillent en autonomie pendant une heure et créent leur propre proposition.
Enfin, un moment de jeu permet aux différents groupes de tester et de donner un retour vers l'équipe créatrice.
Tout au long de la méthodologie, nous emploierons l'acronyme Léa (L'Équipe d'Animation) pour remplacer animateur ou animatrice pour des raisons de lisibilité et d'inclusivité.

DÉROULEMENT DÉTAILLÉ

Introduction et brise-glace (10 min)

Léa (L'Équipe d'Animation) se présente et propose le brise-glace suivant :
À tour de rôle, les jeunes évoquent un jeu vidéo qui les a particulièrement marqué-e-s par l'histoire racontée. En quoi cette histoire était bouleversante, étonnante, amusante, percutante, … Léa peut ensuite exprimer l'idée que si une bonne histoire n'est pas toujours nécessaire pour faire un bon jeu, certains jeux sont remarquables par ce qu'ils racontent (*Enterre-moi mon amour*) ou d'autres font parler d'eux davantage sur leur scénario que sur leur gameplay (*The Last of Us Part II*).
Léa explique ensuite les objectifs de l'animation :

1. S'approprier un moteur pour construire leur jeu vidéo sous la forme d'une fiction interactive.
2. Travailler la notion de CRACS (Léa explique l'acronyme CRACS et distribue le document 1)

Historique et notions de game design (15 min)

Léa fait l'historique du genre fiction interactive en s'aidant des exemples visuels disponibles sur le document 2. Léa insiste sur la spécificité de proposer des choix de qualité et sur le système d'embranchements.

Alpha : Jeu et premiers constats (25 min)

Le groupe teste individuellement SCARC pendant 10 minutes.
A l'issue de ces 10 minutes, les jeunes sont amenés à échanger sur les points suivants :

1. Quelle fin avez-vous réussi à obtenir ? Est-ce une bonne fin ?
2. Avez-vous testé différents chemins ?
3. Avez-vous vu le système de score ? Êtes-vous content de votre score ? Qu'en pensez- vous ? Faut-il un système de score ?
4. Est-ce que l'histoire a des défauts ? Comment la modifier ?

Consignes et pistes de game design (15 min)

Léa ouvre Twine et réalise le petit tutoriel que vous avez pu réaliser au paragraphe 6.
Léa ouvre Twine et importe le fichier du jeu dans Twine (pour rappel, il est disponible sur le site du Forum des Jeunes)
Léa montre les différents passages du jeu :

1. "Commencer" : C'est le début de l'histoire. On peut y voir les deux liens qui mènent vers les deux premiers choix. Léa modifie les deux choix avec des propositions des jeunes.
2. Une fois les deux choix modifiés, Léa fait démarrer l'histoire à partir de "commencer". Léa fait constater que les choix ont bien été modifiés mais que si on clique dessus, on tombe bien sur les anciennes descriptions des choix.

3. Léa explique qu'il faut maintenant modifier les passages "Choix 1" et "Choix 2". Léa le fait avec les jeunes en discutant des différentes implications de ces choix.
4. Léa montre le système de caractéristiques et montre comment le modifier en changeant le "+x" se trouvant à la fin de chaque passage. Léa demande quelle caractéristique du personnage peut augmenter selon ce qui est décidé.
5. Léa explique que les jeunes ont toutes les clés pour travailler et leur annonce qu'ils ont une heure pour modifier le code du jeu pour créer de nouvelles histoires. Pour les aider, ils possèdent deux fiches (Document 2 et 3) avec des propositions d'évènements pour stimuler l'imagination. Les jeunes ne sont pas du tout obligé-e-s de suivre ces propositions, bien au contraire.
6. Léa insiste néanmoins sur l'intérêt de choisir des changements politiques et sociaux. Des changements technologiques sont tout à fait possibles mais il est alors intéressant d'imaginer en quoi ils changent la vie des personnages.
Léa explique que c'est précisément la raison pour laquelle leur jeu se crée en groupe. Pour pouvoir débattre des changements et de leurs implications. Il est évident qu'il n'y aura pas toujours un consensus sur les bienfaits de tel ou tel changement et qu'un compromis (ou un nouvel embranchement) devra être trouvé. Léa peut éventuellement proposer les questions diagnostiques suivantes pour aiguiller la réflexion à chaque embranchement.

a. Être CRACS, c'est :
- i. La citoyenneté : la démocratie est-elle renforcée ou menacée par les changements que je propose ?
- ii. La responsabilité : est-on arrivé à un consensus au sein de mon groupe ?
- iii. L'activité : est-ce que j'ai participé pleinement à la création de l'histoire ?
- iv. La critique : est-ce que ce changement est positif ou négatif ?
- v. La solidarité : est-ce que je me suis mis à la place de quelqu'un d'autre pour envisager ma fiction interactive ?

Nul doute que les animé-e-s auront du pain sur la planche pour réfléchir à tous ces aspects et si la tâche peut paraître ardue, elle est précisément le cœur de l'activité.
7. Léa explique que les jeunes doivent se concentrer sur les passages appelés "Choix" ou "Commencer". Les autres passages peuvent être modifiés mais ce n'est pas conseillé pour le moment.
8. Des tutoriels vidéo sont disponibles sur le site du Forum des Jeunes dans l'onglet SCARC.

Travail en autonomie (60-80 min)

1. Léa passe dans les différents groupes pour voir si tout se passe bien.
2. Léa peut proposer des idées et amener chaque groupe à diagnostiquer son jeu d'un point de vue CRACS grâce au petit guide mentionné plus haut.
3. Au bout d'une demi-heure, Léa vient montrer dans chaque groupe le passage "titre" afin de mettre un titre en lien avec leur fiction interactive. Léa montre également le passage "credits" et invite les jeunes à indiquer leurs nom et pseudo.

Beta : test et retours critiques (25 min)

Au bout de l'heure, les jeunes essaient les différentes fictions interactives créées.
Léa invite à échanger autour des points suivants :

> 1. Quels étaient les choix les plus étonnants ?
> 2. Existe-il des points communs entre toutes ces histoires ? Est-ce que ça révèle des idées communes sur ce que devrait être le futur proche ou lointain ?
> 3. Comment, en tant que citoyen-ne, peut-on avoir un impact sur ce genre d'événements.
> 4. (Question facultative) Est-ce que cela vous a donné envie de jouer à d'autres genres de jeux ? À en créer ?

A l'issue de ces questions, l'animation est terminée. Vous êtes maintenant capable d'utiliser Twine, vous disposez d'un pouvoir tout **neuf** !

9

SCARC n'est qu'une proposition. Maintenant que vous possédez les ressources pour créer une fiction interactive, pourquoi ne pas créer la vôtre ? Tout le monde a au moins une bonne histoire à raconter. Il existerait même plusieurs façons de le faire.

Ressources spécifiques (documents, fichiers, ...) :

https://forumdesjeunes.be/actualites/scarc-demain-cest-loin/

MISSION PHILO : UN PARCOURS LUDIQUE POUR PRATIQUER LA PHILOSOPHIE

Niveau : dès 12 ans
Compétences : permettre aux participants d'exprimer leurs idées de manière argumentée, de les approfondir, de les enrichir à travers l'exemplification, la contextualisation, la conceptualisation, la nuance, la problématisation pour développer leur autonomie intellectuelle
Durée : 2h30
Nombre d'apprenants : entre 6 et 20 participants
Matériel : le matériel de jeu est à télécharger gratuitement sur le site du CAL Charleroi. Il vous faudra également disposer d'un smartphone ou tablette comprenant une application de lecture de QR code et d'une connexion 4G.



ENJEUX, METHODOLOGIE ET OBJECTIFS

Mission philo se conçoit comme un jeu de piste philosophique. Aux origines, philosopher se pratiquait en déambulant dans le réel. Marcher peut se concevoir comme une expérience philosophique à part entière. Les participants pourront, au travers des chemins empruntés, vivre les méandres d'une enquête philosophique. Le fond et la forme de l'activité se répondront donc et permettront à chacun des participants d'expérimenter et de vivre un jeu de piste pour réfléchir ensemble.

Mission philo se compose d'un jeu de cartes présentant des QR code qui permettent d'obtenir des indices supplémentaires mais aussi d'encoder les mots de passe pour avancer dans le jeu. L'animateur.trice peut choisir la thématique et le parcours à relier pour son groupe. *Mission philo* se propose de sensibiliser les adolescents (les participants) à la réflexion et au dialogue philosophique.

Le dispositif ludique décrit ci-après repose sur 3 piliers forts. Premièrement, il repose sur une activité de conceptualisation visant à dresser le portrait métaphorique d'un concept tenu secret. Conceptualiser peut s'entendre, en philosophie, comme la volonté de définir une notion, de s'interroger sur son sens. Il s'agira pour les participants de semer des indices par l'utilisation d'images, de métaphores ou d'analogies, par le rapprochement ou la distinction avec d'autres notions, par l'esquisse d'un tissu notionnel ou d'une carte conceptuelle, par la critique de ses représentations spontanées, par le relevé de points communs à des exemples ou de différences avec des contre-exemples, par l'énoncé des attributs du concepts, par la reprise synthétique des différents éléments avancés ou encore par l'indication de champs d'applications des notions. Il nous a paru particulièrement important de travailler ce geste philosophique car la matière première de la pensée est le concept. Il s'agit d'une idée générale qui permet de regrouper beaucoup de choses particulières. Un concept englobe la diversité dans une unité confortable à l'esprit qui peut alors la manipuler à sa guise pour réfléchir. Il permet d'organiser notre connaissance sur le réel. En ce sens, le concept est l'entité cognitive élémentaire où nous mettons le sens des mots que nous utilisons. Le concept est donc à la philosophie ce que la couleur est au peintre. C'est une unité de base que l'on combine ou que l'on associe sans cesse avec d'autres pour créer les montages diversifiés et sans cesse à renouveler. Deuxièmement, le dispositif entend, par sa mécanique ludique, forcer l'écoute. En effet, pour mener à bien cette enquête philosophique, les participant.es devront être attentif.ves aux indices laissés par chacun. Ces moments d'écoute sont primordiaux en philosophie et il est essentiel d'apprendre à écouter car ces temps permettent à chacun de donner du poids, du sens aux mots. Ecouter c'est être attentif à ce qui se dit mais aussi à ce qui se vit, au cheminement de pensée parcouru. Dans le présent dispositif ludique, il ne s'agira pas d'écouter l'autre pour lui répondre mais pour le comprendre et déceler le concept qui est l'enjeu du parcours. Enfin, ludopédagogie et dispositif technique (QR code) se mettent au service de la philosophie pour la rendre accessible au plus grand nombre. Les QR code permettent ici d'ajouter une dimension au réel, d'apporter une interface pour demander des indices supplémentaires mais aussi pour encoder les mots de passe pour avancer.

MODE D'EMPLOI

L'univers

Afin d'embarquer les participant.es dans l'univers du jeu, la même narration de départ est communiquée à tous les joueurs participants :

> *Cette année encore, la société secrète des philosophes se réunira en un lieu encore gardé secret à l'heure où nous nous parlons. Cependant, cette année, un (ou plusieurs) infiltré(s) se cachent parmi vous et essaient de percer les secrets des philosophes. Leur objectif : révéler au monde le concept débattu cette année à l'occasion du grand rassemblement des philosophes.*

Le ressort ludique réside dans le fait que les joueurs possèdent des enjeux secrets et des objectifs de réussite différents. Les philosophes doivent identifier les infiltrés, ces derniers identifier un concept pour le révéler au monde. On reproche en effet à la philosophie d'être une discipline secrète, obscure, réservée à une élite. Au travers de cette narration, l'objectif est à tous les participants de faire pratiquer la philosophie et donc à l'instar d'un rituel initiatique de devenir philosophe et donc d'insister sur le fait que tous sont capables de philosophie, brisant ainsi l'idée reçue à l'origine de notre trame narrative : « la philosophie n'est pas l'affaire de tous ».

Rôle de l'animateur / maître du jeu

La posture de maitre de jeu et d'animateur philo s'apparent à une posture de maître ignorant, ils sont les garants du cadre, de ce qui s'y joue mais n'endossent pas une posture d'expert sur le contenu. Le contexte ludique suspend en effet momentanément le contrat didactique traditionnel. Le maitre du jeu est en retrait, il sert de support. Le cadre du jeu facilite la dévolution de la responsabilité. Le maitre du jeu est en effet moins tenté d'apporter ses propres réponses. Le joueur peut donc, plus aisément, s'approprier les problèmes philosophiques posés par le jeu.

Cette posture peut se comparer à celle de maitre de jeu dans les jeux de rôle. Un jeu de rôle est un jeu de société dans lequel plusieurs joueurs incarnent des personnages qui vont parcourir un univers et vivre des aventures qui sont proposées par le maître du jeu. Son rôle est de guider les autres joueurs, d'impulser une dynamique, de créer une atmosphère propice au jeu. Il s'agit de créer des univers à explorer par les joueurs. L'animateur d'une discussion philosophique, l'instar du maitre de jeu doit faire avancer l'histoire en gardant l'immersion, doit soutenir les propos des participants à la discussion en s'assurant du cadre sans imposer un contenu. L'animateur accompagne son groupe tout au long de l'aventure. Il garde un œil sur le timing ainsi que sur les règles de sécurité sur la route. Si nécessaire, il peut fournir une aide aux participants. Il régule les phases de jeu et mènera le débriefing à l'issue du parcours.

Déroulement et but du jeu

Les joueurs désignés « philosophes » auront la lourde tâche d'identifier le ou les infiltré(s) qui se cache(nt) parmi eux. L'infiltré devra, lui, identifier le concept-thème en espionnant les philosophes en route vers le rassemblent annuel de leur société secrète. Attention à ne pas se faire démasquer ! Bien que les deux rôles possèdent des objectifs distincts, la dimension coopérative est essentielle car le lieu du rassemblement est ignoré de tous. Il faudra donc que chacun puisse aider à résoudre les énigmes pour récolter une carte à chaque étape situant l'emplacement de la prochaine balise. Les balises renferment différentes cartes numérotées qu'il faudra combiner habilement pour résoudre les énigmes placées sur votre route.

Au poste de départ, un joueur est désigné « philosophe en chef » et choisit un concept. Ce rôle peut être, au besoin, confié à l'animateur.trice. Ce sera le concept-thème qui animera l'assemblée des philosophes cette année. Si ce n'est pas l'animateur.trice qui prend ce rôle en charge, on peut fournir une liste d'inspiration avec quelques concepts philosophiques ou on peut partir d'un support d'inspiration.

Le philosophe en chef note ensuite, sur des cartes « invitation » correspondant au nombre de joueurs participants (sans se comptabiliser), le concept-thème. Il doit l'inscrire sur toutes les cartes « invitations » (sauf sur quelques-unes). Nous conseillons la répartition suivante :
Entre 5 et 8 joueurs, il en laisse 2 vierges pour obtenir 2 infiltrés ;
Entre 9 et 12 joueurs, il en laisse 3 vierges pour obtenir 3 infiltrés ;
Entre 12 et 16 joueurs, il en laisse 4 vierges pour obtenir 4 infiltrés.

Il mélange ces cartes et les redistribue aux autres joueurs. Le(les) joueur(s) qui se retrouve(nt) avec une carte « invitation » vierge sera(ont) le(les) infiltré(s). Il(s) devra(ont) tout faire pour passer inaperçu(s) et identifier le concept avant la fin de la partie sans être démasqué(s). Attention, les cartes « invitations » sont personnelles et secrètes. Elles seront à conserver avec soi tout au long de l'aventure.

Le philosophe en chef pioche alors une première carte indice et donne une indication correspondant à ce qui est demandé par la carte et justifie son choix. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données. Les cartes indices exigent des joueurs de dresser un portrait métaphorique du concept. Quelques exemples : Si le concept était illustré par un personnage (film, série, dessin animé, BD, jeux vidéo, littérature, ...), qui serait-ce ? Si ce concept était un lieu, lequel serait-ce ? Si ce concept avait des ennemis, qui ou quoi serait-ce ?



À chaque poste, le jeu est conçu avec 6 postes dont un de départ et un d'arrivée, des joueurs devront sélectionner une nouvelle carte indice parmi une sélection. Il vous faudra répartir le nombre de joueurs sur les 4 postes qui permettent de semer les indices de façon à ce que chaque joueur doive sélectionner une carte indice et donner une indication. Par exemple, si vous avez 15 participants en plus du philosophe en chef qui donne son indice au poste 1, vous aurez 4 indices au poste 2, 4 indices au poste 3, 4 indices au poste 4 et 3 indices au poste 5, le poste 6 étant réservé au débriefing. Les balises présentes à ces postes prennent la forme d'une boite hermétique marquée avec un logo ou un numéro, elles sont de taille suffisante pour y renfermer les cartes qui doivent y figurer. Un tableau récapitulatif, en annexe, vous permet de repérer aisément les cartes devant être dans les balises et les différentes étapes.

L'infiltré, ou les infiltrés, écoute(nt) attentivement les indications données pour tenter de pouvoir donner une indication cohérente quand ce sera son(leur) tour de pioche d'une carte indice. Il(s) devra(ont) peut-être improviser pour ne pas être démasqué(s), il(s) essaie(nt) de faire des hypothèses pour comprendre le concept qui se dessine au travers des cartes indices jouées à chaque poste. Les philosophes essaient de démasquer le ou les infiltré(s) si des indications semblent hasardeuses ou non cohérentes avec les indications déjà données.

Les joueurs trouveront, à certains postes, des cartes « Accusation » qui permettent de faire une hypothèse pour tenter de démasquer un infiltré. Quand une accusation est lancée, la personne accusée devra montrer sa carte invitation. On peut lui octroyer un temps de défense et ne pas jouer la carte « Accusation » si la défense a été jugée satisfaisante par le groupe. Attention, une carte « Accusation » ne peut être exécutée qu'une seule fois au cours du jeu, si l'accusation est jouée et se révèle erronée, elle est défaussée et ne peut plus être utilisée.

Pour réussir la partie orientation, à savoir obtenir les cartes marquant l'emplacement de la prochaine balise, le groupe devra coopérer et combiner les cartes numérotées trouvées dans différentes balises pour résoudre des énigmes. Ces énigmes permettent d'obtenir un mot de passe à donner oralement à l'animateur. Les cartes possèdent des QR code à scanner pour obtenir des indices supplémentaires pour encoder les solutions aux énigmes.



Le sixième et dernier poste est consacré aux révélations et au débriefing. Si les cartes « Accusation » n'ont pas encore été toutes jouées, les philosophes peuvent faire des hypothèses pour démasquer les derniers infiltrés. Si tous les infiltrés ont été démasqués, ils peuvent tout de même tenter de faire une hypothèse pour identifier le concept thème mais ne remportent pas la partie. Les philosophes ont gagné. S'il reste un ou plusieurs infiltrés, il(s) se révèle(nt) au signal du philosophe en chef et a(ont) alors 3 minutes pour proposer une hypothèse sur le concept secret. Si c'est exact, le(s) infiltré(s) remporte(n)t la partie.

Le débriefing peut porter sur le concept-thème, l'animateur.rice demande au groupe d'identifier tous les mots-clés en rapport avec le concept présenté au travers de chacune des cartes indices. Les infiltrés peuvent également indiquer les hypothèses validées et invalidées tout au long du parcours et quels indices les ont confortés ou déstabilisés. Chacun pourra alors se prononcer pour dire s'il est d'accord ou pas avec les cartes indices choisies par les autres participants. L'objectif est de circonscrire les éléments clés qui constituent la photographie du concept présenté. Les joueurs peuvent s'aider, à cette étape, des notes du carnet d'enquêteur.

Il est également possible de travailler autour de la narration en posant les questions suivantes : avez-vous eu l'impression de faire de la philosophie ? Pourquoi ? Quelles sont les compétences que nous avons dû exercer pour réussir l'aventure ? Est-ce l'affaire de tous ? Pourquoi est-ce important de réfléchir ensemble ? Faut-il des mots pour penser ? Est-ce important d'être rigoureux quand on emploie des mots ? Pourquoi ? Avez-vous des exemples de situations dans lesquelles on pense ? Est-ce que penser signifie la même chose dans ces différentes circonstances ? Existe-t-il des conditions de possibilités pour permette de penser ensemble ? Lesquelles ?

Enfin, le débriefing peut s'axer sur l'expérience ludique vécue : Diriez-vous que le jeu est un jeu de compétition ou de coopération ? Quels sont les avantages de la coopération pour la réalisation de cette tâche ? Quels en sont les désavantages ? Quels sont les buts communs à tous les joueurs ? Dans ce jeu, les joueurs ont-ils besoin les uns des autres ? À quoi le voit-on ? Dans ce jeu, la communication est-elle importante ? À quoi le voit-on ? Que permet ce jeu ? Comment je me sens avant/après/pendant ce jeu ? Comment nous sentons-nous avant/après/pendant ce jeu ? Est-ce que je me suis impliqué dans l'activité ? Pourquoi ? Est-ce que je me suis impliqué dans l'équipe ? Pourquoi ? Est-ce que j'ai su aider les autres ? Est-ce que j'ai su demander de l'aide ? La compétition a-t-elle du bon ? Dans quelle situation ? Qu'est-ce que j'ai appris avec ce jeu ? Qu'avons-nous appris avec ce jeu ? Qu'avons-nous appris les uns des autres ? Avons-nous mis en place une stratégie commune ? Avons-nous réussi le jeu ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Quels sont nos critères de réussite ou d'échec ? Que faisons-nous en plus de jouer ?

Variantes et adaptations possibles

Le dispositif peut s'adapter dans une version où les postes sont situés non pas sur un parcours d'environ 5 km mais dissimulés sur un site délimité. Cela réduit les temps de déplacements entre les balises.
Il est également possible de réaliser ses propres QR codes et vos cadenas pour insérer directement les cartes avec le parcours de votre choix. Cela permet d'éviter que l'animateur. rice ne doivent les donner en version papier. Nous vous conseillons, pour ce faire, les sites Lockee[2] et QR Code Generator[3]. Lockee permet de générer des cadenas virtuels de façon très simple et gratuitement.

Mes checklists :

À préparer en amont pour l'encadrant.e/ l'animateur.rice :

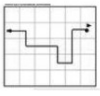
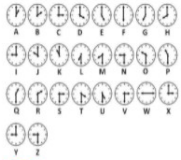
- Prendre connaissance du déroulé explicité dans la partie méthodologique.
- Imprimer (plastifier au besoin) le matériel de jeu (cartes indices, cartes invitations ainsi que les cartes présentant les éléments d'énigmes pour la partie orientation).
- Sélectionner un parcours de 5 km (éventuellement une boucle si vous souhaitez un même lieu de départ et de retour), effectuer le balisage du parcours et répartir les postes à intervalles réguliers sur ce trajet.
- Prendre connaissance du tableau présentant les solutions aux énigmes (en annexe).
- Imprimer les cartes qui pointeront la balise suivante à garder avec soi et à distribuer aux participants une fois le mot de passe donné (un exemple est disponible sur le site du CAL Charleroi[4]). Plusieurs outils numériques permettent de créer des parcours. Vous pouvez les sélectionner en fonction des points d'intérêt de votre région ou en fonction de la thématique de l'assemblée pour ancrer la réflexion dans le réel et la nourrir.
- Se préparer pour animer le débriefing.
- Baliser le parcours et apposer les balises : des boites hermétiques comprenant les cartes (un tableau récapitulatif est présenté en annexe pour vous aider).
- Vérifier la batterie de la tablette ou du smartphone, la présence d'une application de lecture de QR code ainsi que la possibilité de connexion en 4G.

Avant le départ, nous vous conseillons d'/de :

Effectuer un rappel des règles de sécurité sur la route.
Désigner une personne qui guidera le groupe à partir des cartes reçues au fur et à mesure de la progression.
Désigner éventuellement un responsable des interactions avec les QR code.
Distribuer éventuellement des carnets d'enquêteur aux participants pour qu'ils puissent prendre note des éléments apportés tout au long du parcours.
Donner aux participants les consignes d'écouter ce que les autres disent pendant les échanges, d'intervenir en lien avec ce qui est dit, d'être créatif, critique, perspicace.

---

2. https://lockee.fr/
3. https://fr.qr-code-generator.com/
4. https://cal-charleroi.be/mission-philo/

Etape 1 départ	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5	Étape 6 : arrivée et révélations/débriefing
Partie enquête philo Désigner le philosophe en chef. Il choisit un concept-thème. Il rédige ensuite les invitations au colloque avec le concept choisi et illustré par son indice en en laissant certaines vierges (en fonction du nombre de joueurs) Il pioche une première carte « indice » et donne une indication correspondant à ce qui est indiqué et justifie son choix. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données.	**Partie enquête philo** Sélectionner un ou plusieurs joueurs qui vont pouvoir piocher une carte « indices ». Chacun donnera une indication correspondant à ce qui est indiqué et justifie son choix. Chaque joueur devra alors expliquer son choix sans nommer le concept-thème. L'infiltré (ou les infiltrés) écoute(nt) attentivement les indications données pour tenter de pouvoir donner une indication cohérente quand ce sera son(leur) tour de piocher une carte indice. Il devra peut-être improviser pour ne pas être démasqué, il essaie de faire des hypothèses pour comprendre le concept qui se dessine au travers des cartes indices jouées à chaque poste. Les philosophes essaient de démasquer le ou les infiltré(s) si des indications semblent hasardeuses ou non cohérentes avec les indications déjà données. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données. L'animateur.rice peut rappeler la possibilité de jouer une carte « accusation » si les joueurs en possèdent et souhaitent en lancer une.	**Partie enquête philo** Sélectionner un ou plusieurs joueurs qui vont pouvoir prendre piocher une carte « indices ». Chacun donnera une indication correspondant à ce qui est indiqué et justifie son choix. Chaque joueur devra alors expliquer son choix sans nommer le concept-thème. L'infiltré (ou les infiltrés) écoute attentivement les indications données pour tenter de pouvoir donner une indication cohérente quand ce sera son tour de pioche une carte indice. Il devra peut-être improviser pour ne pas être démasqué, il essaie de faire des hypothèses pour comprendre le concept qui se dessine au travers des cartes indices jouées à chaque poste. Les philosophes essaient de démasquer le ou les infiltré(s) si des indications semblent hasardeuses ou non cohérentes avec les indications déjà données. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données. L'animateur.rice peut rappeler la possibilité de jouer une carte « accusation » si les joueurs en possèdent et souhaitent en lancer une.	**Partie enquête philo** Sélectionner un ou plusieurs joueurs qui vont pouvoir prendre piocher une carte « indices ». Chacun donnera une indication correspondant à ce qui est indiqué et justifie son choix. Chaque joueur devra alors expliquer son choix sans nommer le concept-thème. L'infiltré (ou les infiltrés) écoute attentivement les indications données pour tenter de pouvoir donner une indication cohérente quand ce sera son tour de pioche une carte indice. Il devra peut-être improviser pour ne pas être démasqué, il essaie de faire des hypothèses pour comprendre le concept qui se dessine au travers des cartes indices jouées à chaque poste. Les philosophes essaient de démasquer le ou les infiltré(s) si des indications semblent hasardeuses ou non cohérentes avec les indications déjà données. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données. L'animateur.rice peut rappeler la possibilité de jouer une carte « accusation » si les joueurs en possèdent et souhaitent en lancer une.	**Partie enquête philo** Sélectionner un ou plusieurs joueurs qui vont pouvoir prendre piocher une carte « indices ». Chacun donnera une indication correspondant à ce qui est indiqué et justifie son choix. Chaque joueur devra alors expliquer son choix sans nommer le concept-thème. L'infiltré (ou les infiltrés) écoute attentivement les indications données pour tenter de pouvoir donner une indication cohérente quand ce sera son tour de pioche une carte indice. Il devra peut-être improviser pour ne pas être démasqué, il essaie de faire des hypothèses pour comprendre le concept qui se dessine au travers des cartes indices jouées à chaque poste. Les philosophes essaient de démasquer le ou les infiltré(s) si des indications semblent hasardeuses ou non cohérentes avec les indications déjà données. Les joueurs peuvent prendre note dans un carnet d'enquêteur éventuel afin de ne pas perdre de vue les indices et les justifications données. L'animateur.rice peut rappeler la possibilité de jouer une carte « accusation » si les joueurs en possèdent et souhaitent en lancer une.	**Révélation** Chacun peut exposer les notes prises dans son carnet d'indice. Les accusations sont lancées si les cartes n'ont pas été jouées dans les étapes précédentes. Si tous les infiltrés sont démasqués, ils ont perdu. Si des infiltrés subsistent, ils peuvent chacun, ou en concertation, faire une hypothèse sur le concept. Si c'est ok, la ou les infiltrés(s) gagne(nt) la partie.
Balise 1 Prendre les cartes dans l'ordre et les retourner au fur et à mesure, la balise sert aussi de défausse). C1 : rappel des règles C2 : bravo vous trouvez une carte accusation C3 : carte VIP : Bravo, vous disposez d'un bonus pour le groupe. Chaque joueur pourra échanger une carte indice qui ne lui conviendrait pas C4 : Vous trouvez un étrange morceau de papier  C5 : Vous trouvez ceci inscrit au mur. 	**Balise 2** Prendre les cartes dans l'ordre et les retourner au fur et à mesure, la balise sert aussi de défausse). C9 : Vous trouvez une carte accusation C10 : Vous bénéficiez d'un indice : tapez 10 et récoltez le mot chut C11 : Une étrange affiche attire votre attention  C12 : Grâce à votre lampe torche vous pouvez découvrir un cahier caché dans un coin, dommage, il est cadenassé ! C13 : vous trouvez une étrange feuille quadrillée avec un point de départ (prévoir une version papier plus grande) 	**Balise 3** Prendre les cartes dans l'ordre et les retourner au fur et à mesure, la balise sert aussi de défausse). C15 : MALUS : un joueur ne pourra pas donner son indice C16 : Vous trouvez un étrange papier :  C17 : Génial, vous trouvez un téléphone ! C 18 : avec deux cartes en possession actuellement, vous êtes capables de trouver un mot de passe à	**Balise 4** Prendre les cartes dans l'ordre et les retourner au fur et à mesure, la balise sert aussi de défausse). C19 : Bravo, vous trouvez une carte accusation C20 : BONUS : Le philosophe en chef peut piocher une seconde carte indice et vous donner une nouvelle indication C21 : Carte de visite d'un certain Socrate avec son numéro de téléphone. Pour appeler, tapez Socrate dans l'appli : une énigme sonore sera donnée : « Plus j'ai de gardiens moins je suis gardé, moins j'ai de gardiens, plus je suis gardé. Qui suis-je ? ». C22 : Vous trouvez une clé C23 : Vous trouvez un étrange tableau d'affichage	**Balise 5** Prendre les cartes dans l'ordre et les retourner au fur et à mesure, la balise sert aussi de défausse). C25 : Bravo, grâce à la clé, vous pouvez ouvrir le cahier. Voici ce qui s'y trouve : 1C//2C// 3C//4C//5C//1D// 1E//2E//3D//3E C26 : MALUS : vous faites trop de bruit ! Défaussez une carte « Accusation » C27 : vous trouvez une carte accusation C28 : avec deux cartes en possession actuellement, vous êtes capables de trouver un mot de passe à introduire en scannant le QR code Défausser les cartes employées et emporter les trouvailles non utilisées	X

C6 : un étrange message apparait  C7 : Génial : vous trouvez une lampe torche C8 : avec deux cartes en possession actuellement, vous êtes capables de trouver un mot de passe à introduire dans l'appli **Défausser les cartes employées et emporter les trouvailles non utilisées.** SOLUTION : Combiner les cartes 4 et 5 et effectuer le cheminement indiqué pour découvrir un mot de 10 lettres. Scanner le QR pour obtenir un indice et pour introduire le code « abécédaire ». Une fois le code introduit, un mot de passe apparait (PLATON). Il faut le donner oralement à l'animateur qui pourra fournir le chemin vers l'étape 2	C14 : avec deux cartes en possession actuellement, vous êtes capables de trouver un mot de passe à introduire en scannant le QR code **Défausser les cartes employées et emporter les trouvailles non utilisées** SOLUTION : Combiner les cartes 6 et 13 et exécuter les consignes (nombre de cases et directions) sur la feuille quadrillée au départ du point de départ renseignée par un point rouge. Un hibou devra se dessiner progressivement. Scanner le QR code pour obtenir un indice et introduire le code « hibou ». Une fois le code introduit, un mot de passe apparait (JE PENSE DONC JE SUIS). Il faut le donner oralement à l'animateur qui pourra fournir le chemin vers l'étape 3.	introduire en scannant le QR code **Défausser les cartes employées et emporter les trouvailles non utilisées** SOLUTION : Combiner les cartes 11 et 16 pour déchiffrer le code horloger. Introduire le mot obtenu au moyen du code horloger en scannant le QR code : « idée ». Une fois le code introduit, un mot de passe apparait (PENSER). Il faut le donner oralement à l'animateur qui pourra fournir le chemin vers l'étape 4	Grille / tableau à double entrée  C24 : As-tu résolu l'énigme de Socrate ? Si oui, tu peux introduire la réponse en scannant le QR code. Si pas, un indice reçu peut t'y aider. **Défausser les cartes employées et emporter les trouvailles non utilisées** SOLUTION : Combiner les cartes 17 et 21. Scanner le QR code pour appeler en composant le numéro renseigné sur la carte de visite. La solution à l'énigme est un secret. Introduire la réponse à l'énigme en scannant un QR code. Une fois le code introduit, un mot de passe apparait (SOCRATE). Il faut le donner oralement à l'animateur qui pourra fournir le chemin vers l'étape 5.	SOLUTION : Combiner les cartes 23 et 25. Les coordonnées sont à colorier dans le tableau à double entrée pour progressivement dessiner une lettre. Scanner le QR code et introduire le code : « p ». Une fois le code introduit, un mot de passe apparait (SAGESSE). Il faut le donner oralement à l'animateur qui pourra fournir le chemin vers l'étape 6.	

DÉVELOPPER L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE GRÂCE AUX JEUX VIDÉO

Âge : À partir de 12 ans.
Compétences exercées : Travailler l'intelligence émotionnelle
Objectifs : Exercer sa parole sur ce que l'on ressent, sa capacité à le comprendre, à mettre des mots dessus et à le partager
Nombre d'apprenants : De quatre à une vingtaine
Durée : 2 heures
Matériel : Un grand écran ou un vidéoprojecteur, une console ou un pc, une souris, une à quatre manettes

Préambule à destination des professionnels.les

« Dans l'environnement virtuel, les adolescents peuvent être mieux à même de réguler les émotions auxquelles ils sont confrontés. Pour se faire, ils peuvent intensifier leurs émotions afin de les reconnaitre, d'y répondre et de les exprimer. L'environnement virtuel agirait comme une « béquille virtuelle » pour mettre en scène des expériences émotionnelles, car les adolescents et les joueurs les considèrent comme plus simples, plus logiques et plus compréhensibles que la réalité. » (Gaetan et al., 2016)

« À l'adolescence, de nombreuses émotions intenses difficiles à comprendre émergent et, pour certains, cette expérience émotionnelle intense devient problématique. L'adolescent ne parvient pas à identifier et à décrire ses émotions, il est incapable de les réguler, de les exprimer ou de les apaiser. Dans ce cas, le jeu vidéo pourrait fournir un support, une scène pour projeter et vivre sa vie émotionnelle. » (Gaetan et al., 2016)



Stardew Valley (ConcernedApe, 2016)

Ce chapitre propose, dans un premier temps, un texte sur l'importance des émotions et la place qu'elles pourraient prendre dans les différents cadres éducatifs accueillant des jeunes. Ce texte développe la notion d'intelligence émotionnelle, soit la capacité à comprendre et exprimer ses émotions, à développer son rapport à celles-ci. Ce chapitre propose ensuite un atelier pour travailler cette intelligence émotionnelle avec les jeunes en utilisant les jeux vidéo comme supports de ce travail.
Il nous a semblé important de rassembler les deux, texte théorique et atelier pratique, dans ce chapitre tant les émotions sont un matériel complexe, sensible et personnel à mettre en jeu pour les animateurs et animatrices. Nous espérons que vous trouverez dans ces deux volets de quoi nourrir votre pratique.

Les émotions

Les émotions sont omniprésentes dans le vécu de chacun tout au long de la vie. Pourtant, nous sommes souvent démunis lorsque nous devons en parler. Elles sont comme des odeurs ou des saveurs familières que nous n'avons pas l'habitude de nommer et pour lesquelles nous disposons de peu de mots. En témoigne d'ailleurs la difficulté de trouver une définition claire du terme. Il est parfois fait référence à un état affectif, une expérience psychophysiologique, un processus adaptatif, ... Les définitions proposées au grand public, si elles semblent plus abordables, sont souvent peu rigoureuses et celles qui sont plus scientifiques sont relativement indigestes. Une des raisons de ce constat est probablement que le concept d'émotion, tout comme celui de mémoire d'ailleurs, recouvre des phénomènes différents que le sens commun a regroupés en une seule catégorie (Philippot, 2007). Par ailleurs, il n'y a pas, à l'heure actuelle, de consensus théorique (physiologique, psychologique, sociologique, philosophique) quant à la nature des émotions : « *Tout le monde sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce que vous lui demandiez de la définir* » (Fehr and Russell 1984 cité par Geslin, 2013).

Traditionnellement, on distingue les émotions dites « de base » ou « simples » comme la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. Elles s'accompagnent d'expressions faciales ou gestuelles universelles, quelle que soit l'empreinte de l'éducation et de la culture (Lotstra, 2002). Les autres émotions sont appelées secondaires ou complexes et sont souvent considérées comme un mélange d'émotions de base. Par exemple, Robert Plutchik (1979) voit dans l'amour un mélange de joie et d'acceptation, dans la culpabilité un mélange de joie et de peur comme la nostalgie qui mélange la tristesse et la joie (Doron & Parot, 2005).

Dans une étude récente, Alan Cowen et Dacher Keltner (2017) ont identifié 27 variétés distinctes d'expériences émotionnelles rapportées par les 853 participants à leur étude : 1) l'admiration ; 2) l'adoration ; 3) l'appréciation esthétique ; 4) l'amusement ; 5) la colère ; 6) l'anxiété ; 7) l'émerveillement ; 8) le malaise (l'embarras) ; 9) l'ennui ; 10) le calme (la sérénité) ; 11) la confusion ; 12) l'envie (le besoin, le manque) ; 13) le dégoût ; 14) la douleur empathique ; 15) l'intérêt étonné, intrigué ; 16) l'excitation (la montée d'adrénaline) ; 17) la peur ; 18) l'horreur (l'effroi) ; 19) l'intérêt ; 20) la joie ; 21) la nostalgie ; 22) le soulagement ; 23) la romance ; 24) la tristesse ; 25) la satisfaction ; 26) le désir sexuel ; 27) la surprise.

La granularité et l'intelligence émotionnelle

La psychologie est constituée de nombreux courants théoriques qui ne sont pas toujours d'accord entre eux. Pourtant, ils s'accordent généralement sur l'importance pour un individu d'arriver à faire quelque chose de ses émotions.

La granularité émotionnelle (EG) fait référence à la capacité d'un individu à faire des distinctions fines et nuancées entre des états émotionnels similaires. Il est relativement facile de faire la différence entre un sentiment de bonheur et un sentiment de tristesse. En revanche, il est plus compliqué de faire la distinction entre la colère et la frustration (la colère est typiquement associée à une plus grande excitation que la frustration). Nous dirons que cela nécessite un degré d'EG plus élevé (Smidt & Suvak, 2015). Les études sur la question montrent qu'il existe des différences interindividuelles importantes concernant cette granularité. Par exemple, certaines personnes parlent de tristesse là où d'autres nuancent en parlant également d'anxiété et de colère, etc. (Barrett, 2004 ; Tugade et al., 2004).

La granularité émotionnelle, notamment lorsqu'elle est appliquée aux émotions positives, est utile pour développer des ressources personnelles qui sont autant de facteurs de protection et de résilience (Tugade et al., 2004). Notons aussi que la granularité émotionnelle n'est pas une compétence statique et passive. Il s'agit d'un processus dynamique qui s'acquiert chemin faisant au fur et à mesure des expériences, des processus développementaux et des possibilités de l'individu. Autrement dit, on ne peut attendre le même niveau de granularité émotionnelle chez un adolescent encore en développement que chez un adulte accompli.

L'intelligence émotionnelle est une notion plus large qui inclut celle de granularité. Celle-ci est définie un peu différemment en fonction des auteurs qui l'ont explorée (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 2008), mais ce sont généralement les mêmes compétences qu'ils décrivent :

> - La capacité à percevoir, identifier ses émotions, les comprendre et à les exprimer de façon adaptée ;
> - La capacité à gérer ses émotions, notamment à pouvoir s'apaiser lorsque les émotions sont fortes ;
> - La capacité à mobiliser ses émotions comme source de motivation, les mettre au service d'un objectif et pouvoir retarder une gratification et freiner son impulsivité ;
> - La capacité à reconnaître les émotions des autres, se montrer empathique ;
> - La capacité à gérer ses relations avec les autres notamment en réagissant de façon appropriée à leurs propres émotions.

De nombreuses études ont mis en avant tous les bénéfices de ce type de capacités, celles-ci sont notamment corrélées avec la santé, le bien-être subjectif, les relations sociales, à la réussite scolaire et professionnelle (Hodzic et al., 2018; Salovey et al., 2008). Comme souvent en sciences humaines, la généralisation peut être un piège. Si la littérature identifie bien des invariants et des constantes dans le ressenti et l'expression des émotions, l'intervenant (éducatif, pédagogique ou autre) doit être attentif aux différences individuelles, culturelles et de genre qui peuvent intervenir dans le rapport aux émotions que chaque individu élabore tout au long de sa vie. Autrement dit, l'identification de grandes tendances est un appui utile pour peu que l'on n'occulte pas les particularités du public avec lequel on envisage de travailler.

Les jeux vidéo et les émotions

Les jeux vidéo procurent des émotions, comme tous les jeux par ailleurs. En cela, ils s'inscrivent pleinement à l'intersection du loisir, du média, du sport et de l'œuvre d'art. Quelle que soit la porte d'entrée par laquelle on envisage le jeu vidéo, elle nous invite à le percevoir comme une activité émotionnellement riche.

Serge Tisseron (2009) distingue deux grands types d'interaction entre le joueur et le jeu vidéo. D'une part, les interactions sensorielles et motrices qui renvoient à la vigilance et aux réflexes que demandent plus particulièrement les jeux d'action. « Dans ce type d'interaction, le joueur est essentiellement occupé à surveiller l'apparition de certains objets sur son écran afin de les faire disparaître, de s'en emparer ou de les classer. Les sensations extrêmes sont au premier plan et les réponses motrices stéréotypées. Les émotions mises en jeu font une grande place au stress : il s'agit d'émotions primaires et pures comme l'angoisse, la peur, la colère, le dégoût, ... » (Tisseron, 2009, p. 29). Par exemple, la série des *Super Mario* et tous les jeux d'arcade tels que le vénérable *Space Invaders* font principalement appel à ce type d'interaction. Le niveau de difficulté augmente au fur et à mesure en même temps que le joueur éprouve une forme de tension interne.



Celeste (Matt Makes Games, 2018)

D'autres jeux tels que Journey, The Witcher 3 ou encore Minecraft ne demandent pas une vigilance aussi constante. Serge Tisseron parle alors d'interactions émotionnelles et narratives pour renvoyer au fait que les jeux vidéo plongent le joueur dans un récit. Au-delà de l'habileté à la manette de jeu (ou au clavier), des réflexes, ces jeux amènent surtout le joueur à la réflexion et à l'identification.

Et ce dernier point est important. En effet, il semble difficile d'évoquer la question des émotions dans les jeux vidéo sans parler de la relation à l'avatar[1] et de l'empathie qu'elle implique.

Il est possible d'envisager une animation ou une activité pédagogique sur base de jeux plutôt « sensori-moteurs », les jeux d'action, comme on le ferait après une activité sportive. Pour peu que l'animation crée un cadre qui aide à une mise en récit sur le vécu émotionnel et comment il a agi tant au niveau individuel et groupal. Notons tout de même que le travail avec les émotions complexes est plus aisé avec les jeux plus narratifs. Il est plus aisé d'élaborer ces dernières lorsqu'un jeu vous propose d'incarner un personnage qui vit des aventures et est plongé au cœur d'une histoire. Cela offre plus de possibilités d'échanges autour des émotions du joueur et surtout des émotions que l'on peut prêter à l'avatar et aux PNJ – Personnages Non Joueurs - qui l'entourent. Il ne s'agit pas seulement d'étoffer le lexique disponible pour décrire les émotions, mais aussi d'un effort – facilité par le dispositif du jeu – pour se mettre à la place d'un autre et évaluer ce qu'il peut ressentir. À ce sujet, la relation du joueur avec son avatar est très particulière.

Ce processus peut être accompagné par d'autres supports comme le cinéma ou la littérature et il est difficile de décréter, dans l'absolu, que l'un est meilleur que les autres. Ils ont chacun leurs caractéristiques, leurs forces et leurs faiblesses. Il semble raisonnable de penser que certaines formes de littérature, introspectives, sont de nature à aider le lecteur à se penser lui-même. Mais il est possible que ce type de roman n'intéresse pas une partie des adolescents. En plus, le jeu vidéo offre la possibilité de créer des dynamiques plus collectives, en termes de débriefing mais aussi dans la possibilité de jouer à plusieurs. Autrement dit, il semble plus pertinent de multiplier les supports au fil des animations afin de pouvoir parler à chacun plutôt que de les opposer. Les jeux vidéo sont des supports qui peuvent susciter de l'attrait et un petit plus en termes de motivation chez beaucoup d'adolescents. Pourtant, il suffit de réaliser des animations avec pour se rendre compte qu'ils ne font pas l'unanimité non plus. Certains jeunes ne s'y intéressent pas du tout ou s'intéressent à d'autres types de jeux que celui ou ceux que vous allez justement utiliser cette fois-là.

Cela étant, le jeu vidéo est un support privilégié pour travailler les émotions. Si votre avatar est subitement poussé dans le vide, vous ressentirez des frissons... Le rapport particulier des jeux vidéo avec les émotions tient à certaines de ses caractéristiques : la relation particulière à l'avatar, sa dimension sociale, collective, l'implication du corps et le fait qu'il se joue « en ligne » (Isbister, 2016).



[1]. On désigne par avatar, le personnage que le joueur incarne dans le jeu. Un même jeu peut inclure plusieurs avatars. Les joueurs parlent plutôt d'un "perso".

Utilité pédagogique des jeux vidéo en matière d'émotions

Nous allons à présent revenir sur les grandes « compétences émotionnelles » abordées plus haut (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 2008) et tenter de proposer une méthodologie propice à les faire émerger par le biais des jeux vidéo. Pour ce faire, nous proposons cinq axes autour desquels des animations peuvent se déployer.
Précisons toutefois ce que nous entendons par utilité pédagogique. Il ne s'agit pas de faire « gagner des points » ou augmenter l'intelligence émotionnelle des participants mais plutôt de favoriser l'accès et l'appropriation de leurs propres émotions grâce aux jeux vidéo. On n'est donc pas dans l'acquisition linéaire de savoir ni de savoir-faire mais bien dans un partage d'affects et l'élaboration des signifiants dans un espace bienveillant, libre et contenant.

1. Identification

Identifier les émotions qui se déclenchent en soi peut s'avérer plus ardu qu'il n'y paraît. Cela implique de recourir à des schèmes cognitifs[2], des codes culturels et cela dépend aussi de facteurs développementaux. Classiquement, ce processus peut être particulièrement mis à mal durant l'adolescence – période de bouleversement s'il en est – où les dérégulations hormonales se disputent aux changements physiques, relationnels et d'environnement. L'adolescent « marche à l'aveugle » dans son développement.

Dans ce contexte, les jeux vidéo peuvent constituer de véritables balises pour les joueurs dans la mesure où ils leur permettent d'aller et venir dans des éprouvés connus, prévisibles et contenants. Les jeux vidéo peuvent être utilisés comme des « lanternes émotionnelles ». Rejouer aux mêmes jeux, aux mêmes niveaux, retrouver les mêmes personnages, continuer la même série de jeux (ex : les séries *Call of Duty*, *FIFA*, *Legend of Zelda*, *Pokemon*, etc.) est un moyen de réassurance puisque l'on retrouve peu ou prou les mêmes mécaniques de jeu dont le joueur attend des retours émotionnels similaires à ceux qu'il connait déjà.

> - L'animation peut viser à ce que les participants (individuellement ou en groupe) identifient des « thèmes émotionnels » récurrents dans leurs séries préférées ;
> - Et/ou proposer des séries courtes d'expériences vidéoludiques assorties de « vignettes émotionnelles » (cf. roue des émotions[3]) pour les participants ;
> - Si les jeux vidéo pressentis par l'animateur ont un potentiel narratif suffisant, il est possible de mobiliser les joueurs lors de phases critiques du récit vidéoludique et d'interroger les ressentis de chacun ;
> - Si la programmation du jeu le permet, on peut aussi envisager la création de scripts narratifs par les participants via le moteur du jeu[4].

2. Gestion

Comme on l'a évoqué précédemment, l'adolescence est littéralement une période bouleversante. C'est le théâtre des premières fois et des débordements en tout genre. L'intensité des émotions n'y est donc pas un vain mot.

---

[2]. Ce sont des schémas de pensée, c'est-à-dire la façon dont les pensées sont organisées par l'individu.
[3]. Un dispositif simple qui permet aux participants d'exprimer, à l'aide des mots/symboles/smileys affichés sur une roue dont on tourne l'indicateur, leur état émotionnel. N'hésitez pas à en construire une vous-même.
[4]. Voir chapitre sur les machinima.

Il suffit de penser à la première fois où l'on tombe amoureux, éprouve du désir, noue des relations amicales profondes et découvre une passion insoupçonnée jusqu'alors. Dans ce contexte, l'autorégulation si chère aux adultes est une gageure. Par autorégulation, nous entendons ici la faculté d'en gérer ou d'en apaiser l'intensité une fois les émotions identifiées. Plus précisément, c'est la capacité de se ménager lors de vécus émotionnels intenses et de retrouver une zone de confort émotionnelle adaptative.

Évidemment, si on conçoit les jeux vidéo comme des machines à produire des émotions, on peut comprendre l'intérêt qu'ils suscitent auprès d'une population si sensible à la nouveauté et à l'intensité des vécus. Par leur structure même, les jeux vidéo proposent aux joueurs un objet sur lequel ils vont pouvoir s'éprouver face à des registres émotionnels intenses. Et ce, dans un cadre qui est codifié et structuré. Le joueur se retrouve sur des rails prévus par le game design[5]. Paradoxalement, ce sont parfois les sensations intenses mais contrôlées voire le débordement émotionnel qui sont recherchés par le joueur[6] mais, même là, cela peut être dans le registre de l'attendu.

Là aussi, l'animation par le biais des jeux vidéo peut mobiliser les compétences groupales comme ressources externes favorisant l'autorégulation pendant et après les vécus émotionnels intenses. En effet, on aurait tort de croire que les mécanismes de groupe tendent uniquement à l'amplification et à l'escalade[7]. En fait, la plupart du temps, le groupe de pairs s'articule et organise les registres (et les intensités émotionnelles) autorisés en son sein. Il propose donc aussi « des rails » de réception et d'expression émotionnelle à ses membres.

Concrètement, l'animation peut, via des sessions de jeux vidéo en groupe, proposer aux participants d'identifier et/ou de mettre place des stratégies de régulation lorsqu'ils sentent que l'un ou l'autre risque d'être débordé émotionnellement (ex : frustration lors d'une défaite, vantardise de victoire, honte lors d'échecs répétitifs).

3. Reconnaissance

Pouvoir faire la différence entre ses états internes et ceux des autres est un processus complexe qui engage des mécanismes émotionnels et cognitifs fins tels que l'empathie et la décentration. La reconnaissance des émotions chez autrui est une fonction fondamentale pour la survie dans une communauté d'appartenance. Très tôt, l'enfant apprend à décrypter les états affectifs de ceux qui lui prodiguent soin et protection : ses parents. Au fur et à mesure de son développement, ce processus s'étend à son environnement élargi.

---

[5]. Conception du jeu.
[6]. Quoi de plus efficace que d'être submergé par les émotions pour se sentir vivant.
[7]. Les adultes redoutent souvent que les groupes de jeunes "s'emballent" vers des attitudes de plus en plus extrêmes si on ne les tempère pas.

À l'adolescence, il inclut les pairs si importants à la construction identitaire. Autrement dit, **pour faire partie d'un groupe, y être reconnu et validé, il est nécessaire de reconnaître les émotions qui y circulent.** Ayant appris à jouer ensemble depuis leur plus jeune âge, les adolescents qui s'adonnent aux jeux vidéo ont là un lieu privilégié pour stimuler leur capacité à se décentrer de leurs propres vécus en jouant mais pas "comme les petits".



Sea of Solitude (Jo-Mei Games & EA, 2019)

En tant qu'activité vidéoludique, cela peut prendre la forme d'une animation sur le mode de la triple observation : états émotionnels internes, états émotionnels d'autrui, déclencheurs[8]. Concrètement, on peut proposer aux participants de constituer des "carnets d'enquêteur/observateur" sur les états internes de différents personnages de jeu (si possible antagonistes). En parallèle, ils peuvent noter aussi leurs propres ressentis (partageables ou non) au groupe.

4. Mobilisation

La motivation est un thème récurrent dès que l'on s'intéresse aux leviers d'apprentissage. Pour Pritchard et Payne (2003), la motivation se définit comme *« le processus qui détermine comment l'énergie est utilisée pour satisfaire des besoins »*. Les émotions étant une des composantes essentielles de la motivation, pouvoir les mobiliser pour les mettre au service d'un objectif est un atout majeur à stimuler pédagogiquement. Or, que sont les jeux vidéo, si ce n'est des engrenages de gratification et de frustration savamment calibrés pour procurer au joueur une expérience de progression satisfaisante ?

Rester focalisé sur l'objectif, freiner son impulsivité et utiliser sa frustration comme moteur à la détermination sont des compétences prisées et valorisées chez les joueurs de jeu vidéo (surtout compétitifs). Cela implique une tolérance à l'émotion, c'est-à-dire la capacité de supporter une émotion sans que cela génère des difficultés (qu'elle soit intense, désagréable ou étrange).

[8]. Un déclencheur peut être une personne, un endroit ou une chose, une odeur, un mot ou même une couleur. Le déclencheur émotionnel va susciter automatiquement une certaine émotion chez la personne. Par exemple, chez une personne donnée, les moqueries auront tendance à engendrer de la colère. Chez une autre, cela suscite surtout de la honte.

Les jeux vidéo peuvent être utilisés en animation pour aider les jeunes à identifier des marqueurs motivationnels. Concrètement, l'animation peut se dérouler en trois phases :

- Dans un premier temps, les participants sont amenés à se souvenir de leurs plus grands succès vidéoludiques.
- Dans un second temps, ils sont invités à réussir une tâche vidéoludique (individuellement ou en groupe).
- Dans un troisième temps, ils sont invités à identifier les ressources mobilisées pour y parvenir (exemple : support du groupe, validation de l'animateur, ténacité face à l'échec, etc.).

5. Adaptation

La motivation est un thème récurrent dès que l'on s'intéresse aux leviers d'apprentissage. Pour Pritchard et Payne (2003), la motivation se définit comme *« le processus qui détermine comment l'énergie est utilisée pour satisfaire des besoins »*. Les émotions étant une des composantes essentielles de la motivation, pouvoir les mobiliser pour les mettre au service d'un objectif est un atout majeur à stimuler pédagogiquement. Or, que sont les jeux vidéo, si ce n'est des engrenages de gratification et de frustration savamment calibrés pour procurer au joueur une expérience de progression satisfaisante ?

S'adapter aux autres et plus largement aux besoins d'une situation est une compétence multidimensionnelle qui fait appel à toutes celles qui viennent d'être évoquées ci-dessus (identification, gestion, reconnaissance, mobilisation). La souplesse relationnelle est une compétence précieuse puisqu'elle permet aux individus de s'accorder sans dominer ou s'effacer devant autrui.

Dans ce contexte, les jeux vidéo à changement de rôles réguliers et changements de perspective peuvent être sollicités lors d'animation pour stimuler la capacité des participants à identifier les émotions de chacun (héros, personnages secondaires, joueurs) et susciter leur décentration. L'objectif est de sortir des visions binaires et d'appréhender la complexité émotionnelle des interactions de groupe. Concrètement, changer de rôle dans les jeux permet d'identifier différents besoins et objectifs. Cela favorise la décentration et, in fine, la collaboration.

Atelier : Développer l'intelligence émotionnelle grâce aux jeux vidéo

1. Préambule sur le cadre

- Testez votre atelier entre adultes AVANT de le tenter avec les jeunes.
- La fiction, le cadre fictionnel du jeu, est important pour préserver l'intimité des participants.
- Le jeu est une activité libre, ce qui suppose de pouvoir refuser de jouer.
- L'émotion se dit mais ne se contredit pas.
- L'animateur est garant du cadre, il met en place une ritualisation par la structuration du temps de l'animation.
- Veillez au confort émotionnel de chacun et chacune.
- Enfin, ne cherchez pas à conclure ce qui est dit, faire tourner la parole et verbaliser ses émotions est déjà une victoire.

2. Cadre technique

Idéalement, connectez le support à un vidéoprojecteur pour que tout le monde puisse voir et commenter la partie. Attention aussi à la luminosité, un endroit plus sombre aidera tous les participants et participantes à mieux voir ce qui se déroule sur l'écran ou l'image projetée.

Vous trouverez ci-dessous une série de jeux, solo et essentiellement narratifs, à pratiquer en groupe. Ce sont des jeux avec des énigmes relativement simples à résoudre en groupe, invitez les joueurs et joueuses à échanger ensemble, ce qui créera une pratique collective du jeu même si une seule personne à la fois tient la manette.

Le temps consacré à jouer est modulable. Si vous constatez que les joueurs et joueuses accrochent particulièrement à un jeu, laissez-les en profiter, ce sera plus fertile en échanges ensuite. Sur la durée d'une session, prévoyez un jeu par dix à quinze minutes, selon le rythme et l'envie des participants.es.

3. Les ateliers avec des jeux narratifs

Les jeux narratifs[9], où le déroulé de l'histoire prend une place importante, sont souvent plus proches des médias linéaires (cinéma, télévision, bande dessinée, ...). Le rapport avec l'avatar s'en trouve souvent renforcé et l'atelier peut mettre l'accent sur l'exploration de la complexité émotionnelle chez les personnages.



Death Stranding (Kojima Productions & Sony, 2019)

Voici huit propositions de jeux. N'hésitez à en inclure d'autres, en fonction de vos goûts et surtout de ceux de votre groupe, de sa dynamique, des envies mais aussi des rejets de vos participants et participantes :

> - *A Short Hike* (Adam Robinson-Yu, 2019) : Un jeu de balade très léger où l'histoire de l'héroïne se déploie en rencontrant d'autres petites histoires qui sont autant de courts jeux à explorer.
> - *Chicory : A Colorful Tale* (Greg Lobanov, 2021) : Un jeu de coloriage joli et malin, jouable seul.e ou à plusieurs, simple à prendre en main.

[9]. Le terme peut se discuter puisque, d'une certaine manière, tous les jeux vidéo racontent une histoire et les joueurs. euses racontent souvent à posteriori leurs parties comme des histoires.

- *Celeste* (Matt Makes Games, 2018) : Un jeu de plateforme construit comme une métaphore à plusieurs niveaux, dont la qualité de conception égale la difficulté. Cette difficulté, très élevée, fait pleinement partie du propos du jeu mais l'autrice a mis en place de très nombreuses options pour faciliter la prise en main de son jeu. N'hésitez pas à les activer si nécessaire.
- *Florence* (Mountains, 2018) : Une histoire d'amour jolie et simple, des débuts à la rupture puis à la vie qui continue. Très simple à prendre en main, disponible sur tous les supports.
- *GRIS* (Nomada Studio, 2018) : Un magnifique jeu de plateforme où l'on ne peut pas mourir. Ses graphismes envoutants, la simplicité de son *gameplay* et son propos métaphorique séduiront des joueurs et des joueuses de tous niveaux.
- *Beyond Eyes* (Tiger & Squid, 2015) : Un joli jeu d'exploration, accessible et esthétique, qui traite de la malvoyance et du handicap visuel. Partiellement fondé sur la frustration, puisque l'héroïne est malvoyante et que cela impacte directement le *gameplay*, le jeu permet une expérience inédite.
- *Kind Words* (Popcannibal, 2019) : Un jeu très original et particulier qui nous invite à écrire de courts mots partageant anonymement nos sentiments, questions, hésitations, ... avec d'autres joueurs et joueuses à travers le monde qui y répondent positivement. Étonnamment, cela fonctionne, les échanges sont très positifs. À pratiquer avec attention si les joueurs et les joueuses sont mineurs.
- *The Awesome Adventures of Captain Spirit* (Dontnod Entertainment, 2018) : Le samedi matin d'un enfant d'une dizaine d'années qui transforme ses tâches et ses balades en aventure de super-héros. Un jeu narratif réussi, joli et accessible, gratuit qui plus est et court (une à deux heures de jeu). Jouez-y au préalable, plusieurs thématiques abordées sont assez sensibles.

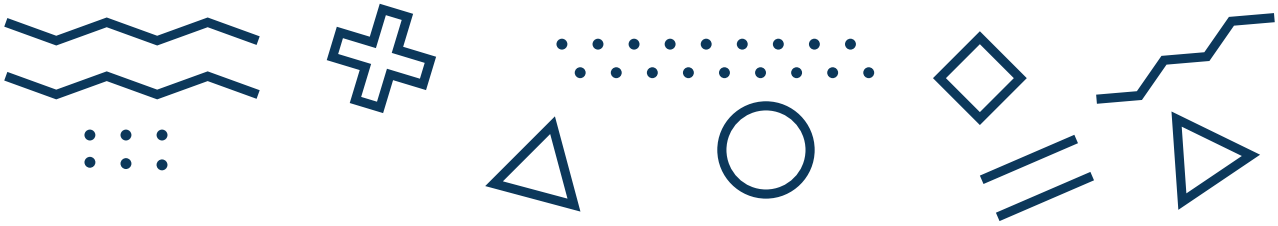
Nous conseillons de pratiquer les jeux vidéo sur un grand écran ou grâce à un vidéoprojecteur, afin d'encourager une pratique collective et commune même si une seule personne à la fois tient la manette ou la souris. Sur la durée d'une séance de jeu, cela dépend des réactions de votre public, de son intérêt voire de son investissement. Laissez les joueurs et joueuses prendre le temps de s'approprier les jeux et n'hésitez pas à changer si ceux-ci ne prennent pas. Ce qui importe, c'est d'avoir eu le temps de jouer une heure avant d'échanger une autre heure, soit deux durées qui laissent suffisamment de temps pour s'approprier l'activité de jeu comme celle de parole.

Pour le moment d'échange, vous pouvez conserver la disposition de l'espace adoptée pour jouer ou mettre en place un cercle. Invitez les participants et participantes à partager ce qu'ils et elles ont ressenti durant la partie en général ou à un moment en particulier. Une bonne manière de lancer la discussion est de commencer par partager vous-même avec des mots simples ce que vous avez ressenti en testant les jeux avant l'atelier.

Voici quelques exemples de questions pour vos échanges :

- Qu'avez-vous ressenti en jouant ou en participant collectivement au jeu ?
- Y a-t-il des images, des scènes, que vous avez trouvées particulièrement belles ?
- Quelles émotions les personnages ont-ils pu ressentir dans les situations en question ?
- Quelles émotions avez-vous identifiées en vous lorsque vous jouiez ? Quel a été pour vous le moment le plus intense émotionnellement ?
- Si vous vouliez partager votre expérience du jeu, comment la décririez-vous ?
- Avez-vous été étonné par l'un de vos ressentis pendant la session de jeu ? Vous attendiez-vous à ressentir ça ?

N'hésitez pas à passer par les personnages, leurs ressentis et la manière dont les participants. es les interprètent, pour répondre à ces questions, pour parler des émotions. Cette triangulation peut faciliter la parole en permettant aux participants et participantes d'éviter de parler en « je ». Autre stratégie possible, l'utilisation d'un nuage de mots, d'un mur composé de différents émojis ou d'une roue des émotions pour que chacun et chacune puisse exprimer ce qu'il ou elle a ressenti en jouant.



Bibliographie

Barrett, L. F. (2004). Feelings or Words? Understanding the Content in Self-Report Ratings of Experienced Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266–281. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.266

Boon S., Steele K., Van der Hart O. (2014). *Gérer la dissociation d'origine traumatique: Exercices pratiques pour patients et thérapeutes*, Carrefour des psychothérapies, De Boeck Supérieur

Cowen, A. S., & Keltner, D. (2017). Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(38), E7900–E7909. https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114

Carissoli, C., & Villani, D. (2019). *Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program.* Games for Health Journal, 8(6), 407–413. https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0148

Doron, R., & Parot, F. (2005). Dictionnaire de psychologie. PUF.

Gaetan, S., Bréjard, V., & Bonnet, A. (2016). *Video games in adolescence and emotional functioning: Emotion regulation, emotion intensity, emotion expression, and alexithymia. Computers in Human Behavior*, 61, 344–349. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.027

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Bantam Books.*

Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. https://doi.org/10.1177/1754073917708613

Isbister, K. (2016). How Games Move Us: *Emotion by Design. Playful Thinking.*

Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, 29(2), 73–86. https://doi.org/10.3917/ctf.029.0073

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Peter Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Philippot, P. (2007). *Émotion et psychothérapie*. Mardaga.

Plutchik, R. (1979). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.

Pritchard,R.D., & Payne, S. C.(2003). *Motivation and performance management practice. The new workplace : A handbook and guide to the human impact of modern working practices*, 219-244.

Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B., & Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 533–547). The Guilford Press.

Smidt, K. E., & Suvak, M. K. (2015). A brief, but nuanced, review of emotional granularity and emotion differentiation research. *Current Opinion in Psychology*, *3*, 48–51. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.007

Tisseron, S. (2009). Jeux vidéo : entre nouvelle culture et séductions de la « dyade numérique ».*Psychotropes*, 15(1), 21. https://doi.org/10.3917/psyt.151.0021

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x

Villani, D., Carissoli, C., Triberti, S., Marchetti, A., Gilli, G., & Riva, G. (2018). *Videogames for Emotion Regulation*: A Systematic Review. Games for Health Journal, 7(2), 85–99. https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0108

LES ATELIERS MACHINIMA : FAIRE DES FILMS AVEC DES JEUX VIDÉO

INTRODUCTION

Niveau : Ateliers de 8 à 18 ans, de la troisième primaire à la sixième secondaire. Ces ateliers fonctionnent aussi très bien avec des étudiants et des adultes.
Compétences : Formaliser, réaliser, structurer... découvrir des œuvres d'art, ressentir des émotions, les traduire en images, se reconnaître dans sa culture et celle des autres, se découvrir, s'ouvrir à d'autres cultures, collaborer, rendre compte de sa propre démarche, évaluer celle des autres, travailler en groupe, développer l'expression orale et écrite, créer des dialogues, écrire des scénarii et des dialogues, développer son éducation à l'image.
Nombre d'apprenants : Nombre idéal : 15 personnes. Nombre minimum : 5. Nombre maximum 25.
Durée : Minimum d'une séance 1h30, la durée idéale pour un atelier est de 12 heures.
Matériel : Un ordinateur par participant (possible d'avoir jusqu'à 5 participants.es pour un ordinateur) muni d'une souris et d'un micro. Une connexion Internet donnant accès aux sites pour télécharger des jeux, comme www.itch.io ou www.oujevipo.fr, gratuitement ou en décidant du prix librement. Un vidéoprojecteur et un petit système son. Le logiciel Moviestorm est téléchargeable gratuitement sur http://www.moviestorm.co.uk/hub/home, à partir de la création d'un compte (Login et mot de passe) à renouveler toutes les semaines.



Atelier donné par l'autrice en Corée du Sud

LES MACHINIMAS

Le terme machinima est un mot valise qui assemble le mot « machine » pour parler de moteur de jeu et « cinéma ». Il a été inventé par Hugh Hancock en 1997, pour décrire des films conçus à l'aide de jeux vidéo. Un machinima est donc un film conçu à partir de l'enregistrement de séquences audiovisuelles, produites lors de parties de jeu vidéo. Ces séquences de jeux sont capturées en temps réel grâce à un logiciel de capture vidéo externe ou intégré au jeu vidéo. Les séquences audiovisuelles ainsi obtenues sont alors montées à l'aide d'un logiciel de montage vidéo. Il est aussi possible de réaliser un film à l'intérieur d'un moteur de jeu en créant ses propres décors et personnages, en les animant puis en les filmant à l'aide de la caméra à l'intérieur du moteur de jeu. Les machinimas sont conçus pour plaire aux jeunes générations, par leur contenu et leurs codes visuels, car les jeux vidéo sont un médium qu'elles connaissent et qu'elles maîtrisent. Il est donc intéressant de les amener à les utiliser pour écrire et réaliser des courts-métrages.

Les ateliers machinima visent à détourner un objet de consommation de masse et de divertissement en un outil de production de films et en un moyen d'expression. Présentés comme un détournement de jeux vidéo, ces ateliers peuvent aussi être couplés à un atelier de découverte du game art afin de créer des œuvres hybrides comme des installations interactives, des machinimas interactifs, des jeux dans la ville, des jeux audio, ... Le site www.gamescenes.org recense la plupart des œuvres de *game art*.

Les jeux vidéo deviennent ainsi un médium pour la conception d'histoires ou d'œuvres artistiques. C'est dans ce sens que les machinimas peuvent être comparés à des mash up, puisqu'il s'agit de détourner des images de jeux vidéo pour concevoir des films. Bien souvent, ces séquences de jeu sont utilisées pour illustrer des morceaux de musique, il y a alors bien un mélange entre plusieurs disciplines artistiques : musique, cinéma et jeu vidéo.

Parler de culture globale pour les jeux vidéo, c'est accepter que partout dans le monde on produise pour le marché global (USA-Europe-Japon) et que les jeunes du monde entier jouent aux mêmes jeux malgré une culture locale puissante. Lors de mes ateliers, j'encourage donc systématiquement les jeunes à jouer à des jeux indépendants[1] ou liés à leur culture locale, mais j'observe que cela leur semble toujours moins beau, moins fascinant. Au-delà de l'esthétique et de la domination de l'hyperréalisme, c'est ainsi qu'une certaine morale, une éthique, une vision du monde se répandent et se mondialisent.

Il est donc primordial, dans le cadre d'ateliers pédagogiques, de présenter des jeux indépendants, aux esthétiques et aux gameplays différents afin de promouvoir la diversité de pratiques mais aussi de cultures, d'environnements et de représentations. Il est en effet recommandé de chercher des jeux réalisés en Asie, en Amérique Latine, en Afrique ou au Moyen-Orient, afin de découvrir d'autres paysages, d'autres types de villes et de représentations de personnes.

---

[1]. Jeu conçu par un studio de jeu indépendant ou par un.e développeur.se de manière plus ou moins autonome en termes créatifs par rapport aux gros éditeurs de jeux soumis à une logique marketing plus marquée.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Utiliser les jeux vidéo pour concevoir des films permet d'aborder la conception d'un scénario, l'écriture de dialogues, la conception d'un story-board, ainsi que les notions de plans en cinéma, tout en utilisant des images issues de jeux vidéo que les publics jeunes connaissent et apprécient. Ils.elles permettent également aux participants.es de découvrir d'autres façons de jouer et d'autres types de jeux, avec une préférence pour les jeux indépendants ou expérimentaux.

Les ateliers de machinima sont importants dans le sens où ils.elles créent un temps pour partager des histoires, de l'imaginaire, des expériences, des représentations, pour échanger des compétences de manière ludique. Personne ne détient un savoir unique et il est recommandé de fournir des jeux et des logiciels libres afin de laisser aux participant.e.s la capacité de continuer à faire du machinima à la suite des ateliers. Les participant.e.s sont encouragé.e.s à utiliser les techniques de machinima de manière autonome et à des fins qui leur sont propres : présentation, œuvre d'art, publicité, documentaire, documentation de performance, hobby, ...

Les jeunes publics sont souvent étonnés d'avoir le « droit » de jouer et sont souvent séduits par cette approche. Il est ensuite plus facile de leur faire aborder des questions d'éducation à l'image et d'écriture (de scénario et de dialogues) sachant qu'ils.elles les abordent au travers d'un domaine qu'ils.elles connaissent déjà.

Les publics adulte et senior sont ravis de parvenir à concevoir des œuvres à partir de médias dont ils.elles ne connaissent pas forcément les codes au départ.

Plus généralement, voici les objectifs que ces ateliers permettent d'atteindre :

- Sensibiliser les publics aux usages pédagogiques des médias : jeu vidéo, image, vidéo, son ;
- Faire découvrir des jeux indépendants, expérimentaux et découvrir d'autres esthétiques et d'autres gameplays ;
- Assimiler, intégrer un outil (jeu vidéo) au profit d'une production culturelle innovante ;
- Éduquer les jeunes aux techniques d'écriture, de lecture, de réalisation et de montage ;
- Travailler sur une réappropriation ludique du premier divertissement culturel : le jeu vidéo ;
- Fédérer les dynamiques et potentiels individuels autour d'un parcours commun ;
- Développer un regard critique sur les médias ;
- Faire découvrir les coulisses du jeu vidéo et aborder la conception de jeux vidéo ;
- Susciter des vocations professionnelles dans le domaine de la réalisation, de la création de jeux vidéo, de cinématiques ou d'animation en images de synthèse.

PUBLICS CONCERNÉS

En 2009, ces ateliers ont d'abord été conçus pour un public d'adolescents (12 et 16 ans) en collège, Maison des Jeunes et de la Culture et Centres sociaux culturels. Il s'agissait de s'adresser à des jeunes dans les quartiers éloignés de l'offre culturelle et les banlieues, le machinima étant présenté comme un nouveau moyen d'expression abordable par toute personne ayant des jeux vidéo à la maison.

Les ateliers se sont ensuite adressés à un public plus large en fonction des contextes (ateliers présentés au sein d'expositions ou dans des salons de jeu vidéo), des objectifs poursuivis (ateliers hybrides *game art*/machinima en École d'Art, formation de médiateurs multimédia, etc. ...) et des demandes (ateliers pour tous petits de 6 à 10 ans ou ateliers pour seniors). Les techniques de réalisation de machinima diffèrent en fonction des types et de l'âge du public. Pour les moins de 16 ans, Moviestorm et les jeux appropriés pour les plus jeunes sont à privilégier. À partir de 16 ans, il est possible d'utiliser la plupart des jeux vidéo, même les plus connus ou polémiques comme *GTA*. Moviestorm est quant à lui privilégié par le public non-joueur.



Atelier donné par l'autrice au Togo

Deux formats d'atelier sont possibles :

- ateliers de sensibilisation avec la découverte de films conçus à partir de jeux vidéo et des techniques utilisées pour y parvenir ;
- ateliers de création qui aboutissent à la conception de films courts ou d'œuvres hybrides entre films et installations.

La durée idéale pour la conception d'un ou plusieurs films est de trois journées complètes, mais il est possible de réaliser des films très courts dans des ateliers de une à deux journées complètes.

(durée minimum d'un atelier : 1h30)

ORGANISATIONS POSSIBLES D'UN ATELIER

Aménagement de l'espace et du matériel

L'atelier machinima vise à aborder les jeux vidéo de manière critique et artistique, sous forme d'installation, de performance, de peinture numérique en mouvement, de jeu, d'interactivité ou encore de vidéo.

L'atelier sur les machinimas débute avec une projection d'extraits de films montrant la variété de jeux utilisés pour concevoir des films ou des vidéos ainsi que la variété d'approches, de la plus fan à la plus expérimentale.

Ensuite, chaque technique de réalisation de machinima est présentée sur grand écran, Il est donc nécessaire d'avoir un projecteur, un grand écran ou un mur blanc et un système son.

L'idéal d'un atelier convivial est de mettre les tables qui vont réceptionner les ordinateurs au centre de la pièce pour créer un espace de travail collectif permettant le travail en groupe mais aussi de manière individuelle sans être coupé des autres. Cela facilite le travail en groupe et permet à l'animateur.trice de pouvoir tourner autour des tables et accompagner plus facilement la réalisation des films.

Le matériel à fournir dépend du nombre de participants.es à l'atelier. L'idéal est de compter un ordinateur par participant, avec une souris et un micro afin de pouvoir enregistrer les dialogues.

Il est possible de fournir des jeux sur des clés usb aux participants.es au début d'ateliers. Et lorsque des films sont réalisés à partir de ces jeux indépendants, c'est une façon de les faire connaître et de les promouvoir et de diffuser leurs esthétiques et de mélanger les langages. C'est donc un moyen de promouvoir des jeux créés et provenant de pays plus diversifiés et de créer de facto des échanges culturels entre les pays.

Chaque étape de l'atelier doit permettre à chacun de rentrer dans le processus créatif :

L'animation de l'atelier consiste à aider les participants.es en termes techniques mais aussi en termes de choix de réalisation. Car s'il est intéressant de les laisser libres pour le choix de la technique utilisée et de l'histoire à raconter, il est nécessaire de les pousser à faire des choix à propos des plans, éclairages, caractère des personnages, couleurs des espaces, qualité des dialogues et du son. Le son et les dialogues sont la partie la plus importante d'un machinima car c'est la partie la plus « humaine ». Les images étant des images de synthèse, la voix va donner du grain et va attirer l'attention car elle n'est pas lisse et propre comme l'est l'image de synthèse. En règle générale, un quart du temps est consacré à la projection de machinima, la démo des techniques et l'écriture d'un scénario. La moitié de l'atelier est dédiée à la réalisation de films et le dernier quart au montage et à sa finition.

Dans un cadre pédagogique, il est possible de thématiser les ateliers et d'utiliser le machinima comme un outil. En 12 années d'ateliers, de nombreuses collaborations ont été mises en place avec des écoles élémentaires, des collèges et des lycées : réalisation de films sur les différentes addictions avec un Lycée professionnel, rapport entre ville virtuelle et ville réelle qui suppose des prises de vues réelles en ville à mélanger avec des prises de vues virtuelles dans les jeux vidéo, analyse des différents types de quartiers dans les mégalopoles (favela, quartiers historiques, etc.), continuer l'histoire de Vendredi ou la vie sauvage en machinima, détourner des images d'un incunable afin de faire revivre des villes médiévales, rituels quotidiens chez les enfants atteints de TSA, parler de son identité au travers des émotions ressenties pendant les temps de jeu, ...

Exemples de films réalisés dans le cadre d'ateliers thématiques :

https://www.youtube.com/c/zabarvers/videos

Projection d'extraits de films :

Afin de donner un contexte à la tenue d'un atelier et de présenter cette forme encore assez récente, un atelier débute par la projection d'extraits courts de machinima en commençant par un film réalisé avec le jeu *Quake* dans les années 90 puis en suivant l'évolution des technologies, afin de découvrir l'histoire des machinimas, mais aussi d'en découvrir la diversité : films drôles, publicités, clips, films expérimentaux, artistiques, politiques. Il peut aussi être intéressant de projeter des extraits de films issus d'autres ateliers.

Si c'est un atelier machinima/*game art* (public étudiant, pro ou avancé)

Différentes pratiques artistiques ou films détournant des jeux vidéo sont présentés, comme par exemple, les interviews entre les deux tours des élections présidentielles de 2007, retravaillées en machinima par Alex Chan dans *World of electors*, le blog vidéo sur la net neutralité de Chris Burke *Don't buy me web*, le monologue d'une femme taxi dans *GTA* de Jessica Hutchinson et Eddo Stern avec la video *Lord Vigilante, Hotel*, une œuvre de Benjamin Nuel qui nous transpose dans les coulisses d'un jeu de combat et enfin, les *Confessions intimes* de Systaime qui détourne les voix d'émissions de télé-réalité en les retravaillant de manière très minimale en machinima.

Les vidéos de game art sont également visionnées avec les travaux d'artistes comme Blast Theory et leur jeu pervasif[2] *Can you see me now*, le jeu vidéo documentaire d'Eddo Stern, *Wacco Resurrection*, *Sam 5 year old killer* ou ***Free Fall** 2011*, des vidéos issues de jeux modifiés par Palle Torsson et les installations contemplatives de Tobias Bernstrup, *Mario is sleeping* de Miltos Manetas, ou *I shot Andy Warhol* et *Super Mario clouds* de Cory Arcangel.

Démonstration des techniques de machinima :

A la suite de cette présentation/projection, les différentes techniques de production de machinimas sont démontrées, avec les logiciels dédiés *Moviestorm* ou avec des jeux vidéo, en utilisant *FRAPS/OBS/Quicktime* pour la capture vidéo en temps réel. L'utilisation de jeux indépendants est aussi proposée afin d'élargir les champs visuels et la diversité des univers de jeux proposés. L'attention des participants.es est attirée sur les avantages et inconvénients à utiliser une technique plutôt qu'une autre en fonction de leurs compétences en matière de pratique de jeu vidéo, des univers graphiques dans lesquels ils.elles souhaitent évoluer et du type d'histoire à raconter.

---

[2]. *Jeu qui se joue simultanément en ligne et hors ligne.*

L'utilisation d'un logiciel dédié à la création de machinima comme *Moviestorm* a plusieurs avantages. Il est utilisable sur Mac et PC et est gratuit pendant 15 jours. Il n'y a pas besoin d'être un joueur pour pouvoir s'en servir et possède déjà de nombreux décors et personnages, ce qui pour un temps limité d'atelier facilite la création d'un film court.

Ensuite, la technique de réalisation de machinima qui est montrée est celle qui consiste à jouer tout en s'enregistrant en temps réel avec un logiciel comme FRAPS pour PC ou QuickTime pour Mac. Les séquences vidéo ainsi crées sont ensuite montées (*iMovie/MovieMaker/Openshot Video Editor*) et deviennent un film. L'intérêt de ce procédé est de pouvoir faire un film avec quasiment tous les jeux vidéo qui se jouent sur PC, ce qui permet une grande liberté de choix d'univers graphique et de type d'histoire à raconter. Cette technique nécessite l'installation de jeux sur les ordinateurs, ainsi qu'un logiciel de capture. Cela implique aussi de bien savoir jouer au jeu vidéo (en termes de maniement) et de connaître parfaitement son jeu afin de savoir où aller dans la carte pour trouver les décors souhaités et les actions que l'on souhaite réaliser.

La troisième technique, qui plaît beaucoup aux adolescents, est celle qui consiste à utiliser le jeu *GTA V* (Rockstar North, 2013) pour PC, car c'est un des seuls jeux qui possède un excellent éditeur vidéo. *GTA* devra être installé sur chaque ordinateur avec une licence de jeu à acheter sur Steam (https://store.steampowered.com) ainsi qu'un compte Rockstar Social Club à créer (https://socialclub.rockstargames.com). Il faut ensuite se connecter à *GTA* à partir de chacun des ordinateurs. Concevoir un film avec *GTA* consiste alors à jouer, à enregistrer les actions souhaitées (F1) puis à lancer l'éditeur vidéo afin de mettre de la musique, des textes, des effets comme dans Photoshop, de modifier la vitesse de défilement de la caméra et les angles de vue ainsi que la focale de la caméra. Il est possible d'exporter les séquences vidéo en .avi, puis de les monter avec un logiciel de montage.

Ecriture de scénario, dialogues et storyboard :

Vient alors la phase d'initiation à l'écriture de scénarii et de dialogues et à la conception de story-board. La durée de cette phase dépend en général de la durée de l'atelier ainsi que de l'âge des participants.es. Elle est indispensable, d'au minimum un quart d'heure à deux heures si la durée de l'atelier le permet. Pour le scénario, il est bon de pouvoir laisser la liberté de choix de l'histoire, très peu d'ateliers sont thématisés. Ensuite, pour l'écriture du scénario, la question du pitch est abordée : « si vous aviez quatre phrases pour présenter votre histoire », ainsi que la réponse aux 4 grandes questions : « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? » Il est aussi important de leur faire préparer et écrire leurs dialogues lors de cette phase. Vient enfin la découverte du *storyboard* qui permet d'aborder la question des plans (large, américain, gros plan) ainsi que la disposition des caméras en fonction des différentes actions.



Atelier donnée par l'autrice en Thaïlande

Réalisation de machinima : décors, personnages, actions et montage

Les participants.es peuvent alors commencer la réalisation de leurs films. S'ils.elles ont choisi *Moviestorm*, chaque icône au centre de l'interface du logiciel est consacrée à une partie de la réalisation : création de décors, création de personnage, direction d'acteurs, caméras, montage et rendu. Il est intéressant de noter qu'il est possible d'intégrer des photographies et des vidéos dans *Moviestorm*, ce qui facilité parfois le mélange entre réel et virtuel et permet aussi de créer des décors lorsque ces derniers ne sont pas disponibles dans le moteur de jeu ou dans les différents jeux utilisés.

Les participants.es vont commencer par le choix des décors et des personnages, puis diriger leurs "acteurs virtuels" dans les décors choisis : actions, déplacements, animation du visage et des différentes parties du corps, interactions entre les personnages et avec des objets et enregistrement des dialogues. Ensuite, ils.elles vont travailler leurs plans et gérer les mouvements de caméra (plans fixes, travellings, zooms). Enfin, ils.elles terminent par le montage des séquences vidéo tournées en y intégrant des sons, de la musique et un générique de début et de fin de film. Il est à présent possible de faire le rendu du film et sa mise en ligne sur une plateforme de vidéo en ligne.

Si les participants.es ont choisi l'une des deux autres techniques, ils.elles commenceront par jouer puis enregistreront les actions qui les intéressent et devront ensuite utiliser un logiciel de montage (Windows Movie Maker, Final Cut ou Première) pour intégrer leurs dialogues, des sons, ainsi que de la musique.

Restitution/Monstration :

A la fin de chaque atelier, les participants.es repartent à minima avec leur film sur une clé USB. Bien souvent, la structure d'accueil de l'atelier ou moi-même téléchargeons les films sur des plateformes vidéo en ligne comme Youtube et Viméo afin que les films puissent être vus par le plus grand nombre.

La moitié des ateliers machinima s'est terminée par une restitution publique sous la forme d'une projection en cinéma ou dans la salle de l'atelier. Ces restitutions publiques étaient ouvertes aux familles des participants.es à l'atelier ainsi qu'à un public plus large dans le cadre de projections en salle de cinéma.

Enfin, certaines restitutions publiques se sont insérées à l'intérieur de journées dédiées au numérique, permettant de mélanger pratiques amateurs et pratiques artistiques.

Certains machinimas conçus pendant les ateliers ont aussi été exposés en France dans la cadre du festival *Gamerz* à Aix-en-Provence (http://www.festival-gamerz.com). Ainsi qu'à l'étranger comme dans le festival *Vector Game + Art* à Toronto (http://vectorfestival.org).

Il n'existe plus de festivals dédiés aux machinimas. Il serait cependant judicieux d'organiser un festival de machinima amateur permettant de diffuser les films conçus dans le cadre des ateliers. C'est une idée que Serge Tisseron a défendue à de nombreuses reprises et que je trouve tout à fait pertinente car cela inscrirait les ateliers dans une démarche à plus long terme et donnerait encore plus de sens à ces ateliers[3].

ORGANISATION MATÉRIELLE ET TECHNIQUE

Matériel à fournir par la structure :

Un vidéoprojecteur et un système son
Un écran de projection
Tables et chaises
Ordinateurs dont les spécifications sont mentionnées ci-dessous.
Pour chaque ordinateur, une souris est nécessaire, un clavier, de petites enceintes ainsi qu'un micro (pour enregistrer les dialogues).
Jeux et logiciels fournis sur clés USB

Spécifications techniques minimum des ordinateurs :

Microsoft Windows XP/ Vista/ 7 ou Mac Book Pro (32 ou 64-bit)
1 PC avec un processeur de 2.4GHz
2GB de RAM
10GB d'espace disque disponible
Un affichage couleur 32-bit, capable d'une résolution de 1280▪960 pixels
Une connexion Internet Broadband
Une carte graphique dédiée 3D (NVidia GeForce FX 5200 ou mieux / ATi Radeon 9600)

Sites internet de logiciels dédiés à la création de machinima:

www.moviestorm.co.uk => Windows/Mac – gratuit pendant 15 jours
www.muvizu.com => Windows - gratuit
NB : Veiller à identifier d'éventuels problèmes d'affichage à l'image (surveillance, défaut de textures)

Logiciels de capture vidéo :

FRAPS : Windows coûte 50$
OBS : Windows/Mac/Unity (gratuit)
Quick Time Pro : MAC (gratuit)
Screenflow : Mac (gratuit)

---

3. « Valoriser les créations d'images et favoriser le dialogue intergénérationnel autour d'elles (par exemple par des journées annuelles du Machinima dans les écoles, les quartier ou les municipalités) » Conférence de Serge Tisseron à Créteil en 2008, « La culture, le savoir et la relation pédagogique à l'épreuve du numérique »

Logiciel son :
Audacity (gratuit)

Jeux vidéo à installer sur les ordinateurs :
Pour plus de diversité lors d'un atelier, il est intéressant d'avoir des jeux déjà installés sur son ordinateur. En fonction de la thématique de l'atelier, il est possible de télécharger des jeux à partir de plateformes en ligne comme Itch.io, Steam ou encore le site Oujevipo.fr.

GTA IV et *V* sont intéressants car leur version PC possède un éditeur vidéo à l'intérieur du jeu.

Tous les jeux PCs qui sont à la disposition des participants.es et qui fonctionnent sur leur ordinateur sont à apporter le jour de l'atelier, cela donne plus de liberté dans le choix des univers utilisés lors de la captation vidéo.



Atelier donnée par l'autrice en Argentine

POUR ALLER PLUS LOIN :

Textes écrits par Isabelle Arvers sur les machinima :
http://www.isabellearvers.com/textes/
« Faites vos jeux », De ligne en ligne de la Bibliothèque Publique d'Informations, dossier Copier/Créer sur les pratiques du détournement – page 19, 2013
« This Spartan life, un machinima au Congrès », Revue Multitudes n°48 consacré aux Contre-fictions, 2012
« Cheats or glitch, Voice as a game modification in machinima », MIT Press, 2010
« Machinéastes », dans Game Over, MCD Hors Série 3 sur la Game Cuture, Septembre 2011
« La question juridique liée aux machinimas », Le jeu vidéo et le Droit, IREDIC, 2010
« Le jeu vidéo, un moyen, d'expression à la portée de tous? », Revue Arcadi, 2006

Livres :
« Machinima for the dummies », Hugh Hancock, 2007
« 3D Game-Based Filmmaking: The Art of Machinima », Paul Marino, 2004

Site internet :
www.isabellearvers.com/machinima

CRÉER UN STAGE ET UN CLUB D'E-SPORT EN MAISON DE JEUNES

Âge conseillé : de 12 à 18 ans
Compétences : Responsable, acteur et solidaire. Le tout en développant des compétences de gestion, de communication, de respect de soi et des autres
Durée : 5 jours pour un stage et à l'année pour la création d'un club
Nombre d'apprenants :

- - Stage E-Sport et métiers : maximum 10 participants
- - Création club E-Sport : 7 à 15 participants selon le jeu et/ou le nombre d'équipes

Matériel de base :

- Local dédié (détail selon le projet - voir fiches techniques ci-dessous)
- Bureaux et chaises gaming
- PC avec leurs périphériques (écrans, micro casque, clavier, souris, tapis)
- Consoles et leurs périphériques
- Bonne connexion internet (100 mo minimum)
- Rétroprojecteurs et/ou grand écran
- Le jeu est choisi selon les préférences des joueurs. Une équipe peut être formée pour certains jeux, mais un club peut avoir plusieurs équipes.

Dans le présent chapitre, l'utilisation du genre masculin a été adoptée dans le seul but de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire. Le genre masculin prend donc ici une valeur neutre.

INTRODUCTION

L'E-Sport, la pratique compétitive de l'usage des jeux vidéo est un terme qu'on entend de plus en plus dans les médias traditionnels qui parlent d'un "nouveau phénomène" ou de son explosion. Mais cette pratique n'est pas apparue si récemment, ses prémices remontent aux origines même des jeux vidéo grand public au début des années septante. Évidemment, celui-ci a fort évolué et l'époque actuelle, avec des compétitions dotées de fortes sommes d'argent rassemblant des millions de spectateurs, n'est probablement que le début d'une nouvelle ère.

La première génération d'e-sportifs, aujourd'hui devenue adulte, a évolué dans un secteur animé et géré par les joueurs eux-mêmes, le plus souvent bénévolement. Ces mêmes adolescents passionnés de compétitions vidéoludiques ont fait des études, sont rentrés dans la vie active et ont désormais la capacité de développer et de soutenir des projets professionnels liés à leur passion.

L'élément disruptif qui a permis l'apport de sommes d'argent importantes de sponsors est l'explosion de la diffusion de l'E-Sport. Auparavant snobé par les médias traditionnels, il a réussi à toucher un public nombreux grâce à l'arrivée des plateformes de streaming, en particulier Twitch, entièrement dédiées aux compétitions de jeux vidéo. La crise liée au Covid-19 a encore amplifié le phénomène avec la consommation d'heures de streaming pendant les confinements et la diffusion sur les chaînes de télévisions de compétitions d'E-Sport en remplacement des événements sportifs qui ont été annulés.

Les éditeurs ont aussi pris conscience de l'intérêt de l'E-Sport pour les droits intellectuels de leurs jeux utilisés en compétition. Ainsi que de la force communicationnelle et marketing de la pratique qui leur permet d'entretenir une communauté de joueurs et ainsi faire vivre leurs franchises tout au long de l'année, alors que la durée de vie commerciale d'un jeu se concentrait auparavant sur une courte période. Ce développement commercial est devenu une source de revenus de plus en plus importante pour ces éditeurs, dans un premier temps par la vente de contenus supplémentaires nécessaires à la compétition et plus récemment grâce à la publicité de marques tierces.

En effet, les plus jeunes joueurs ont délaissé les médias traditionnels tandis que l'E-Sport est devenu le meilleur média pour toucher ce public L'annulation des concerts et festivals de musique, un des moyens les plus utilisés par les entreprises pour promouvoir leurs marques auprès des jeunes, a également libéré des budgets marketing conséquents que seul l'E-Sport peut remplacer grâce à sa pratique et sa diffusion en ligne.

Si cette évolution est grisante et source de beaucoup d'opportunités, elle est également la cause d'inquiétudes des parents et de risques pour les jeunes. Si le terme est désormais familier du grand public, il subsiste toujours beaucoup d'a priori, d'ignorance sur son fonctionnement et un amalgame avec les dangers potentiels qui sont plus liés à l'usage des jeux vidéo en général. Pourtant, si un jeune trouve son équilibre dans le fait de s'entraîner et de s'améliorer durant plusieurs heures par semaine, cette pratique n'est pas différente d'un footballeur qui joue dans un club afin de progresser et participer à des compétitions.



Ceci démontre une manière positive d'utiliser l'E-Sport, une pratique intelligente pour qu'il soit un vecteur de développement personnel, d'intégration voire de vocation professionnelle. L'évolution du secteur a permis d'y créer de nombreux emplois à l'instar de ceux liés au sport en général qu'il soit professionnel ou amateur. Les métiers autour des joueurs sont nombreux et divers : sportif, coach, manager, gérant, organisateur d'événements, journaliste, présentateur, analyste, kiné, diététicien, coach mental, etc.). Le potentiel professionnel existe pour autant que des projets structurants et structurels se développent aussi localement.

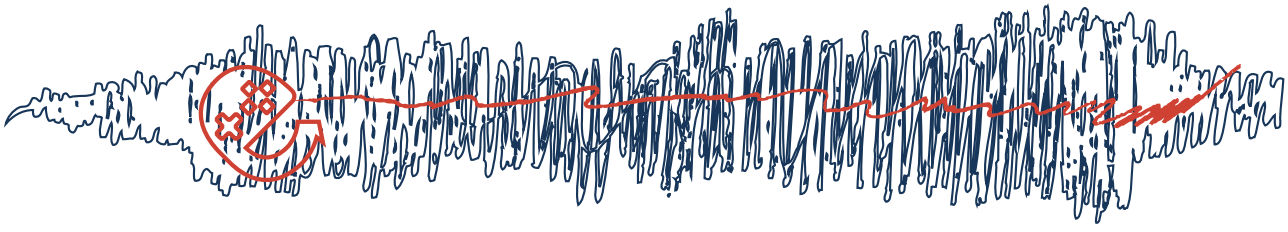
Le fait de rester des heures seul devant un écran soulève des craintes légitimes. Mais il est important de comprendre que par son caractère compétitif, l'E-Sport n'est pas un vecteur d'isolement, que du contraire. Pour le pratiquer, il est indispensable d'être en relation avec les autres joueurs, qu'il s'agisse d'adversaires, d'équipiers ou encore des membres du staff de la structure, impliquant un véritable travail collectif.

Cette notion sociale se compose de deux aspects. La première est que le milieu de l'E-Sport offre l'opportunité à de nombreux jeunes, parfois en difficulté, de nouer des liens d'amitié avec d'autres adeptes et ce dans le monde entier. Un monde où chacun porte un pseudo sans risquer d'être stigmatisé par les connotations liées à l'origine de son patronyme ni jugé sur son physique ou genre, mais apprécié pour ses qualités personnelles. Sont valorisés : l'apport au groupe, les qualités personnelles et ses capacités de joueur.

L'autre aspect est la pression sociale. Évidemment, si le joueur et son équipe veulent progresser, performer et gagner, ils doivent s'entraîner, être présents régulièrement et parfois en mettant de côté d'autres activités telles que les sorties. C'est généralement cet aspect mal compris qui entraîne des tensions dans l'entourage des joueurs, mais existe dans toutes les disciplines de sport de haut niveau. L'idée n'est clairement pas d'affirmer que les joueurs doivent faire d'énormes sacrifices pour progresser, mais que si cette pression sociale est compréhensible dans un cadre compétitif, elle doit rester équilibrée.

Pourquoi créer un projet en lien avec l'E-Sport en Maison de jeunes ?

Grâce à l'E-Sport et sa pratique attirant de nombreux jeunes, il peut servir d'outil pour la mise en place de projets sociaux et formatifs. Grâce à cette thématique, les animateurs ont entre leurs mains un moyen puissant pour intéresser et motiver les jeunes de leur quartier. Avec des ateliers réfléchis, il est possible de préparer un programme qui animera les jeunes, de prévenir d'éventuelles dérives liées aux jeux vidéo et de développer des valeurs et compétences telles que la cohésion, l'entraide, l'intégration, la gestion de projets, l'apprentissage de métiers, ... Une préparation à l'avenir que ce soit professionnel ou humain dans un cadre où le jeune sera l'acteur principal.





Grâce à un encadrement pédagogique adéquat, il est possible de parler positivement aux jeunes amateurs de jeux vidéo de leur passion. Jouer de nombreuses heures d'affilée ne les rendra pas plus performants, mais bien en prenant soin de son corps, en mangeant équilibré, en pratiquant du sport, en respectant les heures de sommeil, des moments de pause et en entretenant des relations sociales. Toutes les parties seront alors gagnantes, le jeune joueur qui sera heureux d'évoluer comme un "pro" et de progresser, tout en se sentant mieux dans son corps et son esprit. Il saura aussi mieux communiquer avec son entourage sur sa pratique et ses parents verront les bienfaits de l'E-Sport bien pratiqué. Leur enfant répondra à ses "obligations" sociales (école, famille, sorties, sport, ...) tout en développant sa passion, sans oublier l'aspect d'apprentissage de compétences professionnelles.

Un contrat win-win entre parents et enfants pour lequel nous allons développer plusieurs pistes de travail dans les pages qui suivent.

STAGES, CLUBS, COACHING, FORMATIONS, ... LES DIFFÉRENTS OUTILS PÉDAGOGIQUES

L'approche pédagogique peut être multiple. Il est possible de guider le jeune par le jeu, que ce soit collectif ou individuel, ou encore par la formation et l'approche des métiers. Mais quelle que soit la méthode, certains prérequis sont nécessaires. Dans ce chapitre nous verrons comment développer un atelier en lien avec l'E-Sport par et avec les jeunes. L'idée est de partir de l'organisation d'un stage pour le lancement pour aller vers la création d'un club géré par les jeunes eux même avec le soutien des animateurs.

Prérequis

Outre les compétences professionnelles des encadrants, le matériel utilisé est primordial dans ce genre de programmes.

Afin de pouvoir jouer aux jeux compétitifs dans des conditions idéales, il est important de posséder soit des consoles ou des PC de puissance suffisante, mais également les périphériques (écrans, manettes, claviers, souris, casques) et le mobilier (tables et chaises ergonomiques).

Mettre les joueurs sur du matériel qui peine à faire tourner le jeu ou de l'utiliser dans de bonnes conditions sera source de frustrations et de démotivation suivies rapidement d'un décrochage. Il est important de suivre les conseils de professionnels pour choisir l'équipement adapté aux jeux pratiqués en E-Sport. Jouer avec du matériel non adapté revient à faire du football compétitif avec des chaussures de ville. De plus, l'idée est ici de placer le joueur dans des conditions de professionnels afin de l'attirer, de l'impliquer et de le motiver à participer au programme.

FAIRE SON ATELIER E-SPORT

Le stage de 5 jours

Premier format développé par Activit-E dans son programme, le stage E-Sport est un moyen de contact direct et séduisant pour le joueur. Pendant une durée de trois à cinq jours de pratique intensive sur son jeu préféré, le participant doit être sensibilisé, amené à réfléchir et mettre en application certains points essentiels d'une bonne pratique.

Le jeu choisi :

- Fortnite : importante communauté et un des jeux le plus joué actuellement tant sur PC que sur console.
- Ou Fifa : facile d'accès et de compréhensible par tous car c'est une simulation de football.

Nombre de participants : maximum 10 + 1 coach

Ressources techniques nécessaires :

- L'important est d'avoir du matériel de qualité suffisante. Pour Fortnite des PC (majoritairement) et pour Fifa des consoles.
- **11 PC et périphériques :** clavier, souris, micro casque, tapis de souris, manettes, écran 24 pouces (minimum 144 hz et 1 m/s), carte graphique minimum GeForce GTX 2070, processeur minimum I5-9600 (dernière génération)
    - Prix par ordinateur approximativement 1200 euros
- **11 consoles et périphériques :** PlayStation 4 ou 5, manettes, écrans, micros

- **Connexion internet :** 100 mo minimum
- **Ressources humaines et administrative (dans l'idéal) :**
    - Un encadrant de la MJ (garant des valeurs, objectifs CRACS, ...)
    - Un coach spécialiste du jeu partageant les valeurs véhiculées par l'atelier et la MJ
    - Un ou plusieurs intervenants du monde professionnel de l'E-Sport
- Préparation d'une séance de deux heures sur la sensibilisation à la pratique modérée et saine (sport, diététique, équilibre social et familial). Possibilité de diffuser un petit reportage comme moteur de discussion, par exemple : https://www.youtube.com/watch?v=sV-LYDzv330
- Établir une charte signée par tous les participants en début de stage : respect de tous, entraide, respect du matériel, respect de son corps (pas de boissons énergisantes ni de sodas, pas de malbouffe ni de produits sucrés durant le stage), ...

Objectifs éducatifs et formatifs :

- Responsabiliser le jeune ;
- Sensibiliser aux avantages et dérives éventuelles du jeu vidéo/E-Sport ;
- Santé mentale et physique ;
- Communication non-violente et constructive ;
- Travail en équipe.



Bien choisir son jeu et pourquoi

Le contenu du stage est capital. S'il y a peu de chance qu'un fan de football fasse un stage de tennis, il est aussi rare qu'un joueur de *League of Legends* décide de réaliser un programme de développement sur *Counter Strike*. Il s'agit là d'un frein, car chaque stage approchera une communauté spécifique de joueurs. D'où l'importance de se concentrer sur les jeux populaires en Belgique, qui sont, pour l'heure, Fortnite, *League of Legends, Fifa, Counter Strike : Global Offensive, Rainbow Six Siege* et plus récemment *Rocket League* et *Valorant*.

Les clés du succès

Pour que ce stage ait donc une plus-value pour le jeune et son entourage, il est important d'établir un programme complet préalablement préparé. Les points clés du succès d'un stage, quel que soit le jeu :

- Avoir un coach avec de l'expérience sur le jeu et sa scène compétitive.
- Ce coach-animateur doit avoir des capacités pédagogiques et d'encadrement de jeunes répondant aux valeurs promues.

- L'animateur doit préparer un **planning en amont**, en déterminant les sujets qu'il veut aborder, avec quels outils utiliser et quels objectifs atteindre. Avec cette feuille de route, il pourra assurer le bon déroulement du stage avec des phases de jeu, de discussions, de stratégie, d'analyse, d'étude et de détente.
- Préparer la dimension professionnelle, afin de donner des pistes d'avenir aux jeunes qui ne deviendraient pas joueurs professionnels. Soit la majorité des participants. Il s'agit d'inviter un ou deux intervenants professionnels sur la semaine pour faire découvrir, pendant une ou deux demi-journées un des métiers de l'E-Sport voire de développement de jeux vidéo. Une présentation avec des exemples de mise en pratique permettra de susciter l'intérêt des participants (programmeur, graphiste, régisseur streaming, coach E-Sport, joueur pro, ...).
- **Sensibilisation et pratique du sport physique**. Dans la mesure du possible, il est important de montrer que la pratique sportive physique est un atout pour la performance au niveau de l'E-Sport.

  - Si le cadre le permet (vestiaires, douches, lieu dédié au sport, ...), il est intéressant d'avoir un intervenant sportif ou un encadrant avec un programme adapté à l'âge, au profil et aux besoins de la pratique. Il ne s'agit pas ici de devenir des athlètes, mais bien d'entretenir son niveau physique pour l'exigence des compétitions E-Sportives. L'endurance, les réflexes, la vitesse de réaction et de réflexion sont des éléments capitaux pour l'E-Sport et une bonne préparation physique est indispensable.
  - Si les installations ne le permettent, il faut prendre deux heures durant la semaine pour une séance de sensibilisation avec les jeunes afin de leur présenter ces avantages et pourquoi il est important de rester actif.
  - Alterner avec des moments de détente/repos, de discussion, de stratégie, de brainstorming. Dans la même optique de garder le corps et l'esprit sain, il est capital d'aménager des moments de pause entre de séquences de jeu de +/- 2h. Des phases de discussion, de préparation, d'anticipation des parties et de brainstorming sont comprises comme temps de jeu tout en offrant un repos par rapport à l'usage des écrans. Il faut faire comprendre aux jeunes que ces pauses sont tout aussi capitales pour la progression et une bonne pratique.

- Sensibilisation et mise en place d'un programme diététique. L'E-Sportif, tout comme n'importe quel sportif, sait que manger mal équilibré diminue ses compétences. Comme dans le sport traditionnel, le compétiteur doit penser à bien s'alimenter pour arriver en compétition dans les meilleures conditions pour performer. Chaque participant doit au minimum s'engager au respect d'une charte durant la semaine du stage. Il s'agit également d'un sujet mis en avant lors des deux heures de sensibilisation qui s'accompagnent souvent d'un petit reportage (voir exemple dans fiche technique ci-dessus).

Qu'apprend-on, que développons-nous avec cet atelier ?

Quand cette base est mise en place, le stage peut être organisé, il s'agit ici d'une première approche avec les joueurs.

Responsabilisation

Cet atelier va pour la première fois permettre aux jeunes de jouer à son jeu mais avec des responsabilités vis-à-vis de lui-même et du groupe. Il sera amené à jouer un rôle que ce soit en tant que joueur ou avec des approches de l'analyste, du coach, du capitaine, ... Ce sont des rôles à responsabilité dont le résultat dépend de l'implication du participant.

Travail d'équipe et autonomie

Le participant sera amené à développer son rôle et à travailler de lui-même sur les éléments qui lui manquent. Il devra aussi le faire pour collaborer au mieux et pour le bien de l'équipe, impliquant un travail et une rigueur personnelle pour un effort collectif.

Respect, entraide et solidarité

L'étape suivante est la notion de respect. L'une des valeurs primordiales dans cet atelier est le respect de ses coéquipiers. Tous les joueurs n'ont pas le même niveau lorsqu'ils arrivent en stage et certains affichent parfois une position de supériorité. Il est parfois nécessaire de prendre l'un ou l'autre participant en aparté pour lui proposer un travail sur ce point et leur démontrer l'importance du respect dans une équipe. Les joueurs les plus forts et expérimentés seront amenés à apporter leur expérience et conseils aux autres, ce qui amène à une entraide pour le bien du collectif.

Communication

Tout cela ne pourra se faire qu'avec une communication adéquate dans le langage verbal et corporel. Une attitude positive et dynamique est exigée ne laissant pas de place aux critiques, injures, comportements toxiques ou sexistes. Un apprentissage des bons mots et des bonnes manières pour s'adresser aux autres doit être effectué. Il sera utile pour l'évolution du joueur dans le jeu après le stage mais aussi dans sa vie de tous les jours.



CRÉATION ET GESTION D'UN CLUB D'E-SPORT PAR LES JEUNES

C'est l'outil idéal pour un programme adapté pour les jeunes et par les jeunes, avec une véritable dimension sociale de proximité. Si l'E-Sport est une fenêtre ouverte sur des relations à longue distance grâce à sa pratique par Internet, un programme de proximité, structurant et structurel, peut avoir un impact non négligeable sur les jeunes participants. Ce programme offre également la possibilité d'un suivi en ligne.

Pour que cela fonctionne, il est important d'avoir les personnes-ressources pour lancer le processus et ensuite accompagner les jeunes dans leur aventure. Il s'agit d'un projet dans lequel Activit-E (https://www.ave-esport.org/) se porte comme entité ressource. Il est possible selon les besoins, de faire appel à l'ASBL pour les premières étapes et/ou ateliers de soutien dans la gestion du club et de l'association.

Lancer son club : fiche technique

Le jeu choisi :

- **-** Dépend des joueurs présents et des affinités

Nombre de participants : varie selon les jeux choisis et le nombre de joueurs nécessaires. Il peut varier entre 5 et 15.

Ressources techniques nécessaires : Voir ci-dessus

Ressources humaines et administrative (dans l'idéal) :

- - Un encadrant de la MJ (garant des valeurs, objectifs CRACS, ...)
- - Nombre suffisant de participants
  - Chaque membre occupe au moins un rôle (joueur, coach, président de l'ASBL, conseil d'administration, streameur, ...)
- Préparation d'une séance de deux heures sur la sensibilisation à la pratique modérée et saine (sport, diététique, équilibre social et familial). Possibilité de diffuser un petit reportage comme moteur de discussion, par exemple : https://www.youtube.com/watch?v=sV-LYDzv330

- Établir une charte signée par tous les participants en début de stage : respect de tous, entraide, respect du matériel, respect de son corps (pas de boissons énergisantes et sodas, malbouffe et produits sucrés durant le stage), ...

- Formation à la création et gestion d'une ASBL afin d'assurer la continuité du projet grâce à une structure juridique et une bonne gouvernance

Objectifs éducatifs et formatifs, en plus de ceux évoqués ci-dessus pour le stage :

- Découverte de fonctions et métiers de l'E-Sport ;
- Création d'une structure juridique (ASBL) ;
- Gestion quotidienne, financière, administrative ;
- Gestion des ressources humaines.

Création et gestion d'un club d'E-Sport par les jeunes

Le secteur de l'E-Sport en Belgique manque cruellement de clubs et de structures officielles. Il s'agit donc là d'une opportunité idéale pour les jeunes habitant un même quartier de créer leur structure et d'en tirer tous les avantages. Cette étape va plus loin que l'organisation de stages permettant de pérenniser le projet lié à l'E-Sport et l'appliquer tout au long de l'année.

Comment se lancer?

1. Réunion de lancement

La première séance d'information permet de réunir des jeunes intéressés par l'E-Sport. Elle vise à déterminer leurs connaissances de l'E-Sport, ce qui peut les rassembler (type de jeu, fonction au sein d'une équipe, ...) et définir les compétences de chacun. Ils seront informés du but du projet, de ce qu'il va impliquer et de ce qu'il va pouvoir leur apporter. Les participants seront dès lors prévenus des étapes nécessaires à la création d'un club : structuré, gestion, financement, organisation.

Au terme de ce rendez-vous, seule une demande d'inscription au projet sera demandée et le type de poste et responsabilité que le jeune souhaiterait approfondir.

2. Premières réunions de lancement (5 X 2h)

Phase 1

Cette étape capitale réunira les participants. L'objectif est double : explication des raisons de la création d'un club et de l'organisation d'un l'ASBL. Il s'agit d'une séance d'information et des premiers apprentissages sur la gestion d'une structure juridique.

Phase 2

Création de l'ASBL, discussion sur ses missions, objectifs, activités, ... Rédaction des statuts sur base de modèles-types (cases à compléter avec les informations personnelles des membres fondateurs, de l'adresse de l'association, ...), validation par les futurs membres de l'AG et du CA, démarches de constitution et obligations légales.

Phase 3

Cette phase comprend la partie opérationnelle. Il s'agit notamment de tâches pratiques comme la mise en place du bureau, de l'espace de rangement des documents (administratif, comptabilité, ...). Création d'un site internet, des réseaux sociaux, communication, adresse e-mail, hébergeur, serveur Discord, choix de jeux joués, sélection et mise en place des équipes ...

Phase 4

Recherche de financement, qu'il soit public (ville, province, région, ...) ou privés (sponsoring d'entreprises locales, fondations, fournisseurs de matériel IT et jeu vidéo, ...). Une présentation du projet sera réalisée avec les participants avec des demandes précises (en nature tels que des locaux ou du matériel, en argent avec des sommes précises et les contreparties liées, ...).

Phase 5

Organisation de la structure dans l'écosystème régional et national. Quelles sont les principales compétitions liées aux jeux choisis, les conditions pour y participer, ... ? Une partie organisation de tournoi sera également expliquée afin de dynamiser le fonctionnement du club, que ce soit en ligne ou en physique, réservés aux joueurs du club ou plus largement à d'autres de la région.

Au terme de ces étapes de lancement, le projet sera lancé. Les jeunes vont découvrir et prendre en main toutes les fonctions nécessaires jusqu'à être juridiquement et techniquement prêts. S'en suivra alors la gestion journalière avec le suivi et l'évolution des équipes ainsi que toutes les tâches qui en résultent. En voici quelques-unes à titre d'exemple pour déterminer les postes qui seront à gérer au sein du club :

- Joueur ;
- Coach ;
- Président de structure ;
- Membres du CA (trésorier, secrétaire général, vice-président, membres) ;
- Manageur d'équipes ;
- Community manager ;
- Streameur ;
- Comptabilité ;
- Administratif ;
- Gestion des serveurs Discord ;
- Gestion et organisation des événements ;
- Webmaster ;
- Infographiste.



Toutes ces étapes de création et de mise en place peuvent être réalisées avec le soutien d'Activit-E selon les besoins de l'équipe encadrante. Il en est de même lorsque le projet sera sur les rails, Activit-E possède l'expérience pour répondre aux questions des membres du club.

Présence sur place et suivi en ligne

L'E-Sport se pratique essentiellement en ligne. La plupart des séances d'entraînement se déroulent le soir et il ne sera donc pas possible pour les joueurs d'être présents plusieurs fois par semaine au local. Il faudra donc établir un programme en alternance entre le jeu en ligne (online) et le présentiel (offline). Le projet de création de club a également pour but de permettre aux joueurs de se rassembler au sein du local mis à disposition par la MJ. S'il est indéniable que c'est un atout pour la pratique du jeu et l'entraînement des joueurs, l'objectif principal ici est de créer du lien social. Sortir le joueur de leur espace de jeu traditionnel (souvent leur chambre) pour rencontrer physiquement ses coéquipiers. Apprentissage, interaction sociale, échanges, dynamique de groupe, valorisation du jeune, ...

Exemple de gestion online/offline :

> - Entraînements en ligne recommandé : lundi soir, mardi soir, jeudi soir, vendredi soir (selon le nombre de jours d'entraînement établis par le coach et les joueurs) ;
> - Entraînement offline : mercredi fin de journée ;
> - Réunion hebdomadaire avec tous les membres : mercredi après-midi avec les points à aborder que ce soit niveau e-sport ou de la structure ;
> - Week-end : beaucoup de tournois se font le week-end. L'intérêt ici serait d'avoir le local à disposition pour ces tournois ;
> - Un conseil d'administration par mois en présentiel.

Évidemment, si certains joueurs ne possèdent pas le matériel chez eux, le programme pourra être adapté. Il ne s'agit ici que d'un exemple partant du postulat que les joueurs sont capables de jouer de chez eux.

En conclusion

La création d'un club et d'une ASBL offre un magnifique outil pour les participants (responsabilités, engagements, ...). Sa mise en place avec les démarches administratives, son fonctionnement, ses obligations et sa gestion sont autant d'occasions de développer des compétences qui pourront être offertes aux jeunes et dont ils sont les moteurs.

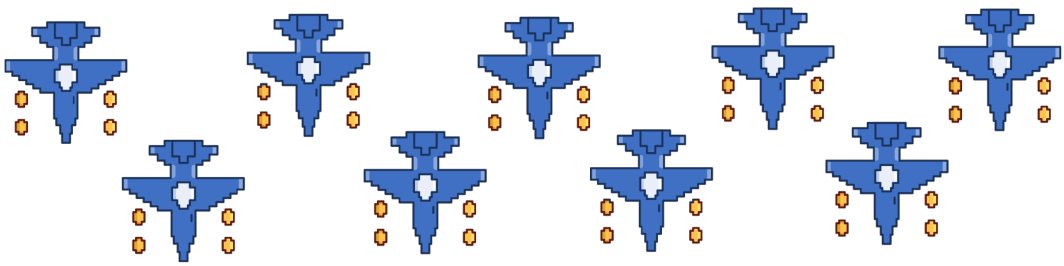
La gouvernance où chaque participant sera amené à prendre des responsabilités selon ses affinités avec une tournante entre les rôles est envisageable. Bien encadré et avec des personnes qualifiées, cela offre l'opportunité de découvrir et de se former à différents métiers liés à l'E-Sport (voir ci-dessus).

C'est aussi un moyen pour les villes et communes intéressées par le phénomène de l'E-Sport de s'engager de manière efficace tant pour la pratique que son encadrement. La mise à disposition d'un local adapté à la structure offre la possibilité pour les jeunes d'un même quartier de se rassembler autour d'une même passion. Cela crée des liens directs, permet aux joueurs de sortir de leur bulle et de leur environnement de jeu habituel. Participer activement à pareille initiative est aussi source de reconnaissance et crée un fort sentiment d'appartenance qui sont des éléments capitaux pour le développement personnel des jeunes. C'est aussi l'occasion de travailler sur l'intégration, le respect et la collaboration en groupe.

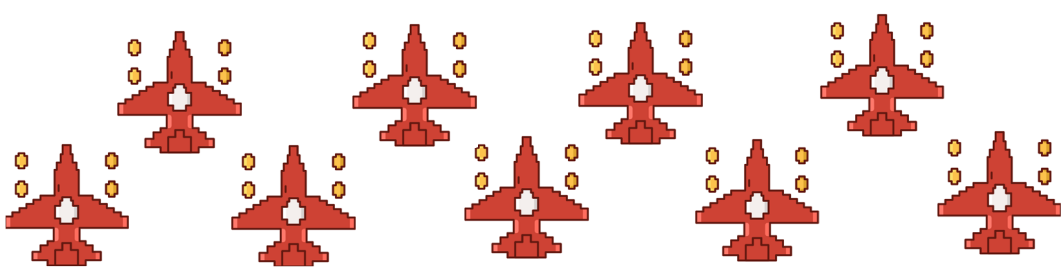
Qui plus est, il sera également bénéfique pour le secteur de l'E-Sport en Belgique en termes de structuration et de stabilité. De nombreuses équipes se créent sans projets sur le long terme et finissent par se séparer.

Développement à venir : circuit de compétition

Si cette action fait sens au niveau local, sa démultiplication à d'autres quartiers, communes et villes permet de créer un véritable réseau. Ce réseau permettra de mettre les clubs en relation et de créer ses propres évènements et compétitions. Des possibilités d'échange, de synergies et surtout de compétitions partageant les mêmes valeurs en fait un véritable projet de société. Activit-E espère par le biais de tournois et compétitions organisés en interne offrir encore plus de motivations pour les joueurs et de pérenniser le développement de clubs au niveau local.







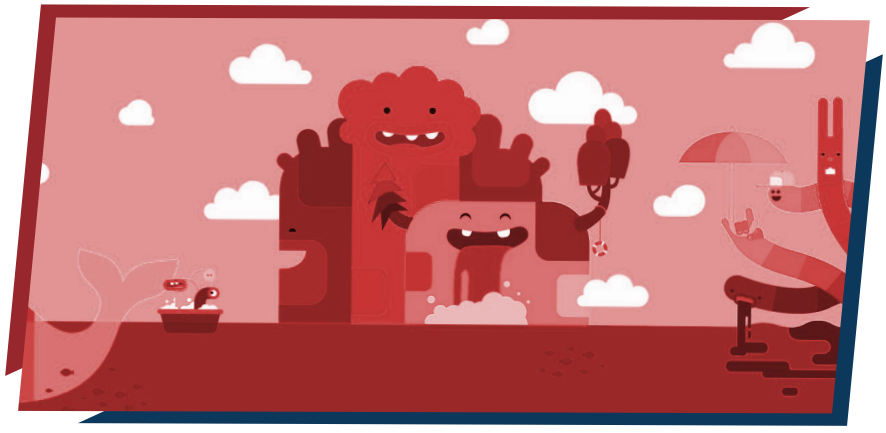
FAMILLES ET JEU VIDÉO : PENSER ENSEMBLE POUR VIVRE EN COMMUN

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les jeux vidéo demeurent encore aujourd'hui une source de conflit au sein des familles et des lieux d'apprentissage. Même si, après 50 ans de pratique du jeu vidéo, les parents sont de plus en plus souvent aussi des joueurs ou au moins d'anciens joueurs, diminuant les quiproquos. Cet atelier vise à encourager le dialogue comme mode de résolution des différends, à échanger des informations et à trouver des solutions communes. Jouer (aux jeux vidéo mais pas que) en famille, c'est transformer un sujet qui oppose en un moment qui rassemble.

Nous avons aussi souvent été sollicités par des professionnels de l'éducation pour des outils afin d'encadrer, voire de limiter, la pratique des jeux vidéo chez les élèves. Cette demande est intéressante à plus d'un titre. Elle indique une perspective morale de ce loisir[1] et de l'éducation, où il s'agit de faire grandir des mineurs en limitant leur attrait pour du divertissement afin de les orienter vers de la Culture. Cette distinction entre bonne et mauvaise culture, entre bonne et mauvaise pratique culturelle, en plus d'indiquer un jugement moral donne à voir un jugement social. En effet, la Culture qui est encouragée est souvent la culture légitime et bourgeoise, là où les cultures populaires, comme le jeu vidéo, sont dénigrées.

En termes d'apprentissages, cet atelier vise à travailler l'empathie, le décentrement, l'argumentation et à imaginer d'autres points de vue que le sien dans un cadre familial. Il vise aussi à découvrir le média et travailler la socialité.



AZZL (Jutiful, 2015)

[1]. Comme l'expliquent les chapitres « Méthode » et « Introduction au média jeu vidéo », le jeu a longtemps été mal perçu en Occident et opposé à l'apprentissage. L'analyse des arguments soutenant cette conception montre qu'ils relèvent le plus souvent du champ moral (« inutilité », « détournement », « violence », …). Ce manuel propose plutôt de travailler l'échange entre les acteurs éducatifs, apprenants comme éducateurs, en misant sur les capacités de réflexion de chacun. Sans nier non plus les difficultés qui résultent d'une pratique excessive ni certaines problématiques du média (idéologie, modèle économique, diversité, …).

MÉTHODE

Les conflits autour du jeu vidéo recouvrent souvent des oppositions autour d'une différence de rôle (joueurs contre autorité, liberté contre limitation) et parfois d'âge (enfants et adolescents contre parents/éducateurs/enseignants/...). L'atelier peut se dérouler avec les deux groupes mais prendra évidemment tout son sens avec des apprenants appartenant à chacun des deux côtés, impliquant idéalement des acteurs hors du périmètre scolaire ou Jeunesse comme les parents.

EXERCICE INTRODUCTIF : LA LISTE DE REPROCHES

Nous avons aussi souvent été sollicités par des professionnels de l'éducation pour des outils afin d'encadrer, voire de limiter, la pratique des jeux vidéo chez les élèves. Cette demande est intéressante à plus d'un titre. Elle indique une perspective morale de ce loisir[1] et de l'éducation, où il s'agit de faire grandir des mineurs en limitant leur attrait pour du divertissement afin de les orienter vers de la Culture. Cette distinction entre bonne et mauvaise culture, entre bonne et mauvaise pratique culturelle, en plus d'indiquer un jugement moral donne à voir un jugement social. En effet, la Culture qui est encouragée est souvent la culture légitime et bourgeoise, là où les cultures populaires, comme le jeu vidéo, sont dénigrées.

En termes d'apprentissages, cet atelier vise à travailler l'empathie, le décentrement, l'argumentation et à imaginer d'autres points de vue que le sien dans un cadre familial. Il vise aussi à découvrir le média et travailler la socialité.

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 30 à 60 minutes
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 8 ans

Pour lancer l'atelier, faites rédiger à vos apprenants les reproches adressés au jeu vidéo par les tenants de l'autre groupe : qu'ils écrivent comme des parents s'ils sont des enfants, comme des enseignants s'ils sont adolescents, ... et vice-versa. Si votre groupe d'apprenants est homogène, distribuez les rôles de manière à obtenir des listes de griefs équilibrées en nombre.

L'objectif est de rédiger cette liste mais du point de vue de l'autre, en essayant d'imaginer et de comprendre son point de vue. Sans forcément être d'accord mais en essayant de réaliser que les motivations de chacun ont un sens même si ce n'est pas celui que l'on souhaiterait.

Une fois ces listes rédigées, mettez-les en commun et dégagez les grandes lignes. N'hésitez pas à demander à vos apprenants les causes de ces reproches selon eux. En encourageant le dialogue autour de ces reproches, réels ou fantasmés, les participants sont invités à comprendre le sens des désaccords autour du jeu vidéo. Pas forcément de les accepter mais de les comprendre.

LA CHARTE FAMILIALE

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Une heure
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 8 ans

Vous pouvez ensuite mettre en place « l'atelier de la charte ». Il s'agit de diviser votre groupe en deux, d'un côté les joueurs/les jeunes, de l'autre les non-joueurs/les adultes. Divisions artificielles et qui souvent ne se recouvrent pas, montrant d'ailleurs que dorénavant tout le monde joue. Demandez à chacun quel est son rapport aux jeux vidéo et surtout le temps qu'il y investit. Il y a, dès cet instant, un débat à animer sur le temps subjectif énoncé par chacun et le temps estimé par les autres. Puis, proposez à chaque groupe de rédiger une charte en 5 points sur la place des jeux vidéo dans la famille ou dans les milieux d'apprentissage. N'hésitez pas à leur demander d'insister sur la question du temps. Ensuite, chaque groupe présente sa proposition en argumentant et enfin les deux groupes doivent tenter de se mettre d'accord. L'objectif de l'exercice étant de se mettre à la place de l'autre pour comprendre les enjeux et trouver des compromis ensemble. La meilleure conclusion possible étant la rédaction d'une charte commune.


Monument Valley 2 (Ustwo Games, 2017)

Si le groupe n'arrive pas à formuler un résultat commun, ne dramatisez pas et relevez plutôt les échanges, les questions, la volonté réciproque de se comprendre. Demandez au groupe de verbaliser les blocages et d'expliquer, sans animosité, les causes de ces blocages.

N'hésitez pas à insister sur la verbalisation et la formalisation des problèmes, leurs causes et leurs conséquences (conflits, privations, ...). L'identification des causes aidant souvent à bien poser les questions et donc les éventuelles solutions ou compromis. Des différents ateliers que nous avons animés sont souvent ressortis les mêmes thèmes pour les joueurs (l'incompréhension, l'absence de pratique, ...) et les non-joueurs (la question du PEGI, la gestion du temps, le jeu excessif, des questions sur les différentes formes de jeux et de modèles économiques, l'addiction, la violence, l'isolement social, la bêtise des contenus, l'inutilité des jeux, ...).

Comme toujours avec le jeu vidéo, l'idéal est de le pratiquer pour mieux le comprendre. Si vous le pouvez, mettez en place l'échange entre participants jeunes et adultes autour de jeux ou avant et après le contact avec les jeux afin de constater les différences si la découverte a été fructueuse. L'idéal est encore de faire découvrir des jeux pour tous (ouverts, conviviaux, accessibles et non-violents) à toute la famille ainsi qu'aux joueurs eux-mêmes.

LE PROCÈS DU JEU VIDÉO

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Deux heures (une heure de préparation, une demi-heure de procès et une demi-heure de mise en commun)
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 8 ans

Objectif de l'exercice :

L'objectif pédagogique de ce jeu de rôle est le même que pour l'exercice précédent et il en reprend aussi les compétences (mise en situation, écoute de l'autre, argumentation).

Méthode de l'exercice :

Ce jeu de rôle simule un procès virtuel du jeu vidéo avec un travail de préparation préalable afin de comprendre le sujet, une distribution des rôles aux différents apprenants et une mise en scène du procès.

Le travail de préparation se base sur l'exercice précédent avec une liste les reproches et les arguments de part et d'autre. Ajoutez-y un travail de recherche pour soutenir les reproches et les arguments par des faits. Idéalement, effectuez ce travail de recherche avec vos apprenants.

Voici les différents rôles. Que les apprenants prennent le temps de bien les comprendre et surtout de bien les préparer pour le procès. Si chacun tient son rôle et respecte les temps de parole des autres, l'enchaînement des arguments devrait dessiner un débat intéressant sur les sujets abordés.

- **Les demandeurs (les avocats de l'accusation et leurs clients) :** Ils se chargent des accusations portées contre le jeu vidéo, de les présenter et de les argumenter. Ils ont aussi le droit de répondre une fois aux arguments de la partie adverse. Ils achèvent leur plaidoirie finale en réclamant une forme de sanction.
- **Les défenseurs (les avocats de la défense et leurs clients) :** Ils se chargent des arguments en faveur du jeu vidéo, de les présenter et de les argumenter. Ils ont aussi le droit de répondre une fois aux arguments de la partie adverse. Ils achèvent leur plaidoirie finale en réclamant une forme de changement dans la situation.
- **Les experts :** Ils sont en charge du résultat du travail de recherche effectué par tous les apprenants, c'est-à-dire qu'ils reçoivent un résumé des recherches effectuées par les autres apprenants. Ils peuvent, et idéalement doivent, être sollicités pendant le procès par les demandeurs ou les défenseurs pour venir appuyer un de leurs arguments.
- **Les juges :** Ils veillent à la distribution et au respect des temps de parole et à ce que chaque partie argumente ses affirmations.
- **Les greffiers :** Ils prennent note des arguments avancés en résumé et sont chargés de les résumer avant les délibérations
- **Le jury :** Il assiste au procès et doit poser le jugement final.



Botanicula (Amanita Design, 2012)

Conclusion de l'exercice :

Après le rappel des règles par les juges, l'acte d'accusation par les demandeurs puis l'argumentation et la contre-argumentation par les demandeurs et les défenseurs, le recours aux experts, le rappel des arguments par les greffiers, le jury doit poser un jugement.

Une fois cela fait, vous pouvez revenir ensemble sur le déroulement en critiquant positivement les arguments avancés ainsi que la conclusion.

VIENS JOUER AVEC NONNA & NONNO

Nombre d'apprenants : 25
Durée : 8 heures (4 heures de préparation, 2 heures de mise en place, 2 heures d'exposition)
Matériel : Pour profiter de plusieurs postes de jeu, mieux vaut demander aux apprenants d'amener leur support de jeux
Âge : À partir de 10 ans

En s'inspirant de l'atelier « Game Older » de la Gaîté Lyrique, qui réserve aux personnes du troisième âge une séance de découverte de jeux vidéo, nous avions créé au Quai10 l'atelier « Viens jouer avec Nonna & Nonno ». Le principe de cette seconde version est légèrement différent puisque cet atelier est, pour sa part, réservé aux grands-parents et à leurs petits-enfants, les parents y étant interdits. Les grands-parents doivent jouer aux jeux tandis que ceux-ci sont expliqués par les enfants. L'idée étant de mettre en place un atelier d'initiation pour le troisième âge en donnant à vivre des moments intergénérationnels et en inversant les relations générationnelles puisque les sachants sont ici les enfants.

Vous pouvez organiser une exposition de ce type, le travail de préparation soulevant des questions sur le média, l'intergénérationnel, l'accessibilité et le jeu à plusieurs. L'idéal étant d'effectuer les travaux de recherche des jeux avec les apprenants, de mettre en place l'exposition avec eux en les questionnant régulièrement sur ses objectifs et de les faire organiser la venue des seniors.

Pour monter une exposition de jeux vidéo, veillez particulièrement à six points :

- Vos objectifs : que voulez-vous dire par cette exposition ?
- Vos publics : qui sont les personnes qui viendront visiter l'exposition et comment l'adapter à eux, à ce qu'elle leur soit accessible en termes de manipulation mais aussi de thématiques et d'esthétique ?
- Vos temporalités : quelle est la durée d'une visite moyenne, combien de temps passeront vos visiteurs sur chaque jeu, combien de temps durent ceux-ci ou après combien de temps de jeu révèlent-ils leur propos, ... ?
- Vos moyens : point souvent négligé, exposer des jeux vidéo réclame des moyens techniques (machines, manettes, écrans, ...), humains (animateurs, techniciens, ...) et donc financiers pour pouvoir fonctionner.
- Votre lieu : de quel type d'espace disposez-vous, avec quelle installation électrique, quelles possibilités de s'y déplacer, ... ?
- Votre curation : enfin, le point le plus important, qui vous réclamera le plus de temps car il découle de tous les autres, quels jeux allez-vous proposer à votre public ? N'hésitez jamais à contacter les créateurs des jeux que vous souhaitez exposer, surtout s'il s'agit de jeux indépendants, vous disposerez ainsi de leur accord et souvent d'une version gratuite du jeu.

Liste de jeux « Viens jouer avec Nonna & Nonno »

Voici plusieurs jeux que nous avons utilisés pour l'atelier « Viens jouer avec Nonna & Nonno ».

▶ 1) *Overcooked* (Ghost Town Games, 2016), 20€, PC et consoles de salon

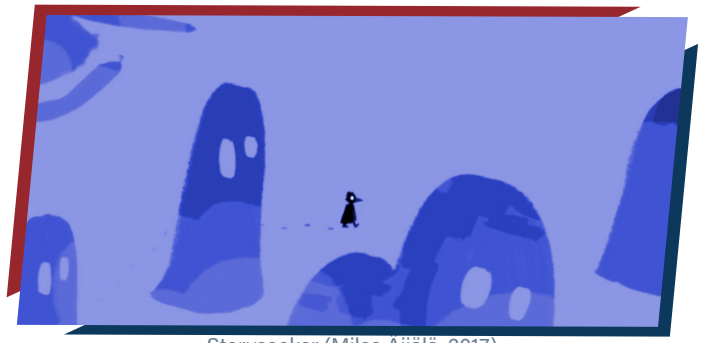
Quatre cuisiniers doivent combattre le dieu spaghetti qui menace de détruire la terre. Et pour cela, ils doivent cuisiner. Ils évoluent dans des paysages délirants : des camions, un vaisseau spatial, un volcan... L'idée : on a une série de fonctions à remplir : couper, sélectionner les aliments, laver la vaisselle, cuire... le temps est de plus en plus limité. Si on ne coopère pas, on va dans le mur. Terminer la soupe tomate-oignon, ça doit se faire en équipe ! Un jeu bien pensé qui met de bonne humeur et fonctionne avec des publics très variés.

▶ 2) *Gorogoa* (Buried Signal, 2017), 5€ à 15€, PC/consoles/mobiles

Gorogoa vous fait jouer avec les images pour les composer et les recomposer avec élégance. Un jeu d'une originalité folle, exemple de la puissance du jeu vidéo comme média unique car impossible à reproduire ailleurs.

▶ 3) *The Plan* (Krillbite Studio, 2013), gratuit, PC

La vie d'une mouche a-t-elle un sens ? Et celle du joueur ? Déplacez-vous simplement au sein de cette forêt et découvrez s'il y a une réponse à ces questions.



Storyseeker (Miles Aijälä, 2017)

▶ 4) *Storyseeker* (Miles Äijälä, 2017), gratuit, PC

Baladez-vous à travers un monde gigantesque peuplé de personnes, d'animaux et d'objets qui vous raconteront en une phrase leur histoire avant que vous ne décidiez de devenir à votre tour un conteur.

▶ 5) *Beyond Eyes* (Tiger and Squid, 2015), 13€, PC

Parcourez ce jeu à travers le halo de sensations d'une enfant aveugle, partagez son émerveillement comme ses peurs et vivez une expérience ludique différente grâce à des choix visuels audacieux et tranchés.

▶ 6) *Never Alone* (Upper One Games & E-Line Media, 2014), 5€ à 15€, PC/consoles/mobile

Un jeu qui invite à découvrir la culture inuite à travers la collaboration entre une petite fille et un renard.

▶ 7) *Botanicula* (Amanita Design, 2012), 5€ à 10€, PC et mobiles

Depuis son premier titre en 2003, le studio tchèque Amanita Design développe un univers propre, à l'imagination débridée, habité par une sublime esthétique végétale que l'on découvre en résolvant des énigmes dans une ambiance apaisée. Quatrième jeu du studio, *Botanicula* concentre toutes ces qualités en un sommet du genre extraordinairement beau, poétique, accessible et joyeux. Vous y incarnez cinq petits personnages (une noix, un champignon, ...) dans un univers entièrement végétal menacé de la destruction par des sortes de gigantesques araignées parasitaires. À vous de voyager pour découvrir les différents lieux et personnages ainsi que les petits puzzles à résoudre pour dérouler l'histoire. Vous y serez accueilli par une beauté plastique extraordinaire, digne des plus beaux films d'animation d'Europe de l'Est dont le jeu s'inspire, mais aussi par de très nombreuses scénettes où la difficulté demeure toujours accessible. En effet, le jeu vous encourage à cliquer partout et à tout essayer pour découvrir la solution, de nouvelles animations, de nouvelles musiques... *Botanicula* se révèle d'une générosité peu commune en découvertes débordant d'imagination, devenant pour les joueurs une suite ininterrompue de cadeaux enthousiasmants, amusants, touchants. Derrière cette générosité filtre une critique diffuse de l'industrialisation, contre l'extractivisme - l'exploitation d'une terre jusqu'à son épuisement et celui de ses habitants - et pour une ouverture sereine à la douceur et à la beauté. Cerise sur le gâteau, l'œuvre d'Amanita Design est jouable en famille avec son univers merveilleux, poétique, non-violent, ses énigmes à déjouer ensemble, son absence de dialogues, sa bande-son enchanteresse en bonne partie réalisée à la bouche et interactive. Jouez-y avec vos proches, émerveillez-vous, partagez les trouvailles visuelles et sonores sans cesse renouvelées, plongez ensemble dans cette merveilleuse balade. *Botanicula* est une pure merveille, un joyau de poésie créé pour répandre la joie.

▶ 8) *Orchids to Dusk* (Pol Clarissou, 2015), prix libre, PC

Vivez une expérience de quelques instants où il suffit de marcher, de ressentir et d'interpréter ce que ce jeu pour tous essaie de vous dire en vous immergeant dans la douceur de ses images et de ses musiques.

▶ 9) *ABZÛ* (Giant Squid, 2016), 20€, PC et consoles

Explorez les fonds marins pour découvrir votre histoire et une civilisation sous-marine disparue dans ce jeu magnifique.

▶ 10) *Oh My Corn… !* (Daniel Moreno & Juan M Robert & Alex Aspa, 2017), prix libre, PC
Si vous croyiez que du maïs dans un micro-onde se transformait en popcorn grâce à la science, apprêtez-vous à découvrir la vérité ! Dirigez des lutins voleurs de friandises dans ce jeu à plusieurs, simple, rapide, accessible à tous les publics et très accrocheur.

▶ 11) *Caché mon jeu par maman* (HAP INC., 2016), gratuit, mobiles
Un jeu complètement délirant, très drôle et imaginatif. Il met en scène un petit garçon qui doit chercher sa console cachée par sa maman dans l'appartement. Pour cela, il doit relever des défis : nourrir un éléphant qui arrive dans son appartement, éviter un groupe de cyclistes… Un jeu de réflexion, une merveille d'humour absurde et d'énergie positive qui finit par emporter l'adhésion de tous grâce à sa bonne humeur communicative.

▶ 12) *Hidden Folks* (Adriaan de Jongh & Sylvain Tegroeg, 2017), de 4€ à 8€, PC et mobiles
Un « Où est Charlie ? » plein d'humour et d'inventivité qui déploie un monde poétique à travers de nombreuses scènes de vie décalées.

▶ 13) *Monument Valley 1 & Monument Valley 2* (ustwo games, 2014 et 2017), 4€ et 5€, mobiles
Dirigez une princesse à travers de magnifiques tableaux qui sont autant d'énigmes régies par une géométrie différente, inspirée des tableaux d'Escher. Accessible à tous, beau, doux et poétique, Monument Valley est une référence du jeu mobile.

▶ 14) *Swaptales :* Léon ! (Witty Wings, 2016), 5€, mobiles
Il faut trouver des mots et créer des phrases. Celles-ci sont des clés pour que le petit Léon avance. On peut déplacer les mots dans les phrases. Le décor et l'histoire varient alors aussi en direct. On peut changer la langue et, par exemple, apprendre l'anglais.

▶ 15) *ABZÛ* (Giant Squid, 2016), 20€, PC et consoles
▶ 16) *OLO* (Sennep, 2012), 3€, mobiles
▶ 17) *Alto's Odyssey & Alto's Odyssey* (Snowman, 2015 & 2018), gratuit, mobiles
▶ 18) *Fitimals* (Awkwardnaut, 2016), gratuit, PC
▶ 19) *Lieve Oma* (Florian Veltman, 2016), gratuit, PC
▶ 20) *Chuchel* (Amanita Design, 2018), 5€ à 10€, PC et mobiles
▶ 21) *Epistory :* Typing Chronicles (Fishing Cactus, 2016), 15€, PC
▶ 22) *Pikuniku* (Sectordub, 2019), 11€, PC et Nintendo Switch



VIENS JOUER AVEC NONNA & NONNO

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 2 heures
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 10 ans

Sur le modèle de l'exercice précédent, mettez en place pour vos apprenants un atelier de création d'un livret d'initiation aux jeux vidéo pour les adultes en général et les non-joueurs en particulier.

L'objectif est de rédiger, d'illustrer et de diffuser (par impression ou sur Internet) un livret de quelques pages déconstruisant les clichés sur les jeux vidéo mais surtout offrant des pistes de découverte pour les non-joueurs. C'est par exemple ce que propose ce manuel dans l'introduction avec la partie « Une première approche pour joueurs qui s'ignorent » où les jeux proposés sont choisis à partir d'autres médias connus des non-joueurs.

Laissez les apprenants chercher et trouver les jeux, orientez leur travail en posant le cadre du livret (nombre de pages, types de publics à toucher, petit dictionnaire des termes habituels du jeu vidéo, ...).

EXERCICE DE CONCLUSION : FAIRE VENIR (ET PARTICIPER) LES NON-JOUEURS

Quel que soit l'atelier que vous avez mis en place, si votre groupe d'apprenants est composé d'enfants et d'adolescents, la meilleure conclusion possible est d'inviter leurs parents à venir regarder et discuter des résultats ou, encore mieux, à participer à l'atelier avec eux. Si votre groupe d'apprenants est composé d'adultes, ils peuvent inviter leur famille et leurs connaissances tant que ceux-ci sont non-joueurs.

N'hésitez pas à lancer des pistes de moments à partager en famille chez soi (jeu de société contre jeu vidéo conviviaux), de négociations (« je regarde ton film en noir et blanc si tu joues une demi-heure avec moi »), de moments partagés (poser des questions pendant les repas ou accepter de découvrir ensemble), ...

RESSOURCES

Pour achever l'atelier, vous pouvez renvoyer les participants vers les travaux de Serge Tisseron et son fameux « 3-6-9-12 » (http://www.sergetisseron.com/3-6-9-12/campagne-d-affiches/) qui, bien que limité, propose des conseils simples à mettre en œuvre.

L'article en anglais « Cinq règles pour les familles possédant une console » du Guardian (http://www.theguardian.com/technology/2015/dec/23/games-console-playstation-4-xbox-one-wii-u-christmas) donne aussi de judicieux conseils.

Nous vous renvoyons aussi vers le hors-série n°26 de Canard PC (« Jeux vidéo : Jouer en famille »), les livres du psychologue, psychothérapeute et chercheur Pascal Minotte aux éditions YaPaKa (http://www.yapaka.be/auteur/pascal-minotte) et les travaux du psychologue Arnaud Zarbo, tous deux spécialisés dans les questions familiales liées au numérique.

Enfin, vous pouvez trouver ci-dessous l'interview qu'Olivier Bogarts et moi-même avions donné au magazine « En Marche », à consulter sur
https://www.enmarche.be/culture/medias/les-mille-facettes-du-jeu-video.htm

Les milles facettes du jeu vidéo

Il y a des noms qui effraient : *GTA, Call of Duty,* ... À eux seuls, ces jeux vidéo violents taillent à tout un monde une sacrée réputation. Mais les jeux vidéo ne se résument pas à ces bulldozers commerciaux. Et si les parents et grands-parents se penchaient sur cette activité pratiquée par les plus jeunes de la famille ? Encore un pas plus loin : s'ils la partageaient et découvraient des créations intéressantes et originales ? On ouvre les horizons avec Julien Annart, responsable des activités Gaming au Quai 10, le centre de l'image animée et interactive à Charleroi, et Olivier Bogarts, animateur gaming.

En Marche : Le jeu vidéo... ce grand méconnu. Pourtant, il est présent dans les salons depuis des dizaines d'années. Comment expliquer cette éternelle méfiance ?
Ce n'est pas neuf, chaque nouveau média génère une panique morale, le jugement d'une génération sur une autre. Ça a été le cas avec le roman populaire, le cinéma, la BD, ... Il est peut-être aussi intéressant de se questionner sur la notion de perte de temps, d'inutilité. Car c'est très utile de faire quelque chose d'inutile ! Depuis la civilisation du loisir il y a une cinquantaine d'année, on redécouvre l'intérêt du jeu. Avec le jeu vidéo, il y a un écart générationnel qui est en train de disparaitre. Les premiers jeux commerciaux sont apparus dans les années 70. Aujourd'hui, les parents continuent à jouer, car ils considèrent que c'est une démarche culturelle comme une autre : on n'arrête pas de lire ni de voir des films lorsque l'on devient adulte !



Virginie Beckmann (2017)

EM : Mais les préjugés ont la vie dure : le jeu vidéo, ça rend idiot, ça rend violent, ça rend accro, ça isole, ...
Cela peut aussi créer du lien. S'asseoir ensemble, participer à quelque chose d'agréable et en parler. Vivre des expériences, plonger dans des univers apaisants, raconter une histoire... le jeu vidéo sert aussi à cela. Il permet également d'essayer ensemble... et de rater. Dans le jeu, il n'y a pas d'échec, on peut toujours recommencer et faire des erreurs. Rater, c'est aussi apprendre. Dans une société compétitive comme la nôtre, c'est une qualité intéressante. Ne craignons pas d'avoir un rapport plus détendu avec le jeu vidéo.

EM : Le jeu vidéo, c'est aussi tout une série de codes, de mécanismes à acquérir. Condition sine qua non pour jouer en famille...
Quand on voit un film, on a intégré les notions de montage, on n'est plus étonné quand un personnage disparait de l'écran. Le travail est le même avec les jeux vidéo.

À Quai 10, nous proposons un atelier appelé "Nonna et Nonno". Le principe ? Ce sont les grands-parents qui jouent et ce sont les petits-enfants qui expliquent.

Le jeune doit accepter d'être curieux et ainsi essayer d'autres types de jeux que les *blockbusters*. Les grands-parents, eux, acceptent d'inverser la relation de savoir et d'entrer dans un monde qu'ils ne connaissent pas. Mais on peut créer du lien sans jouer, on peut simplement demander à son enfant ou son petit-enfant : "mais à quoi joues-tu ?". Être un spectateur actif. Certes, cela devient plus compliqué avec les ados qui s'intéressent souvent à des jeux très codés. Mais de manière générale, le jeu vidéo est une culture accessible.

EM : Il y a des jeux qui se prêtent plus que d'autres à la pratique familiale. Comment les trouver ?
Les informations que l'on peut lire sur les jaquettes de jeu sont encore assez mal pensées. Elles sont souvent rédigées pour un public de connaisseurs. Les normes PEGI (*Pan European Game Information*) font comprendre que tous les jeux ne sont pas adaptés à tous les publics, mais ça se limite presque à cela. Le PEGI, par exemple, ne prend pas en compte l'accessibilité physique, le fait de prendre le jeu en main. Et même sur les sites spécialisés, il reste difficile de trouver des conseils familiaux. De plus, un jeu n'est pas aussi linéaire qu'un film, cela dépend de ce que vous allez en faire. Dans le fameux *GTA*, par exemple, vous pouvez passer votre temps à vous promener via un simulateur de balade, sans aller plus loin. Même si le jeu n'est clairement pas fait pour cela ! Si votre enfant vous dit : "Je veux *Call of Duty* et *GTA*", il faudra lui expliquer que ce ne sont pas des jeux pour lui. Ce ne sont pas des médias neutres. Ils valorisent la violence, la virilité, l'impérialisme... ça a du sens de préserver son enfant de cela ou, s'il possède ce jeu, de l'analyser. On en revient à la précieuse notion de lien. Mais il y a suffisamment de jeux créatifs, amusants et malins pour partager un bon moment en famille autour d'une activité jeu vidéo.

CO-CONSTRUIRE LE CONCEPT D'ORDINATEUR AVEC UN JEU DE CARTES

FICHE SIGNALÉTIQUE

Niveau : 3e cycle primaire, 1er cycle secondaire
Compétences : Émettre des hypothèses, définir des concepts
Durée: 1h à 1h30
Nombre d'apprenant-es : Idéal 10, maximum 20
Matériel: Le jeu *Ordinatemps* et de quoi noter (grande feuille ou tableau)

DESCRIPTION DU JEU

Ordinatemps[1] est un jeu de cartes de type « ligne du temps » créé par le collectif Ludilab[2], spécifiquement pour cette activité. Comme dans le jeu *Timeline* (Frédéric Henri, Asmodee, 2012) dont il s'inspire, chaque carte présente un élément à l'aide de son nom et d'une illustration. Au verso, on retrouve le nom et l'illustration, ainsi que l'année d'invention/découverte, et une icône de carte électronique qui signale, le cas échéant si l'élément présenté est (ou contient) un ordinateur.



Figure 1 : la face révèle uniquement le nom de l'objet et sa photo



Figure 2 : le dos ajoute l'année d'invention, et si c'est un ordinateur ou pas

[1]. *Contacter l'équipe de Ludilab (https://ludilab.be/) pour voir comment vous le procurer.*
[2]. *Smets, J. (2019). Conceptualiser l'ordinateur avec Timeline. Dans Initier à l'informatique par le jeu de société, 13-19 [Travail de fin d'étude, Haute École de Bruxelles-Brabant]*

Il s'agit d'un jeu coopératif ; ensemble, les apprenant-es vont discuter et échanger leurs avis pour deviner quelles cartes représentent des ordinateurs puis tenter de les replacer dans l'ordre chronologique.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

1. Compétences mobilisées

Cette activité permet de co-construire le concept d'ordinateur tout en travaillant les compétences suivantes :

- Fondamental[3], éducation par la technologie :
  - émettre des hypothèses – analyser
    - sélectionner un élément pertinent par rapport à la situation-problème
    - identifier les termes nouveaux, attacher une définition en référence au contexte
  - émettre des hypothèses – planifier
    - en fonction de plusieurs hypothèses émises collectivement, déterminer si elles peuvent être retenues en fonction de critères définis
- Secondaire[4], cours d'informatique :
  - analyser et synthétiser
  - généraliser, structurer
  - écouter et chercher à comprendre
  - maîtriser la base de l'outil informatique

2. Notions visées : approche des ordinateurs

L'objectif principal est d'arriver ensemble à la définition suivante d'ordinateur : « appareil électronique programmable qui capte, traite et envoie des informations ». Elle n'est pas exhaustive (il a existé des ordinateurs abstraits et des mécaniques), mais elle est exacte, correspond aux machines actuelles et convient au public ainsi qu'aux objectifs visés.

Vers 8-12 ans, les apprenant-es ont une compréhension intuitive et approximative de ce qu'est un ordinateur. La plupart du temps, leur vécu les a confrontés à un ordinateur portable ou de bureau, aux smartphones, parfois à des consoles de jeu et quelques autres exemples moins évidents, mais il n'y a pas eu de formalisation. Peu d'entre eux ont compris que tous ces appareils sont aussi des ordinateurs et seraient capables de vous donner une définition dépassant le stade de l'exemple. Iels ont en outre acquis pas mal d'idées reçues ; lors de l'activité vous entendrez sûrement des réflexions amusantes mais inexactes comme « Celui-là est plus beau, il est sûrement plus récent », « Tous les ordinateurs ont un écran », ou encore « Les ordinateurs savent réfléchir / sont intelligents ».

Il est donc crucial, pour faire acquérir une définition correcte du concept, de mettre à plat leurs préconceptions, faire le tri entre les bonnes et mauvaises informations, puis rebâtir une définition correcte.

---

[3]. Fédération Wallonie-Bruxelles. (2010). Socle de compétences- Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.

[4]. Ministère de la Communauté Française. (2014). Référentiel didactique de l'activité complémentaire Initiation à l'informatique.

3. Méthode visée : la conceptualisation

Le choix des exemples, et l'ordre imposé par la numérotation des cartes, ne sont pas innocents. Nous nous inspirons ici de la méthode de conceptualisation[5] de la pédagogue Britt-Mari Barth.

Il s'agit de fournir d'abord un exemple (l'ordinateur portable) « parfait », qui répond en tous points à la définition visée, puis un contre-exemple parfait (il ne répond à aucun point de la définition). Ils peuvent ainsi être classés intuitivement par les apprenant-es, même sans connaître la définition, parce qu'ils sont particulièrement évidents. Puis, on aborde progressivement des exemples et contre-exemples moins évidents, de façon à mettre à l'épreuve les hypothèses fournies par les apprenant-es. On raffine ainsi progressivement les caractéristiques qu'iels identifient dans les exemples et on arrive à la définition finale visée. Petit à petit, le concept se dégage et se confirme. Il est crucial que tous les exemples valides possèdent toutes les caractéristiques du concept visé, pour éviter d'induire les apprenant-es en erreur. Les contre-exemples peuvent posséder certaines des caractéristiques, mais jamais toutes.

4. Approche ludo-pédagogique : le jeu comme support à la réflexion

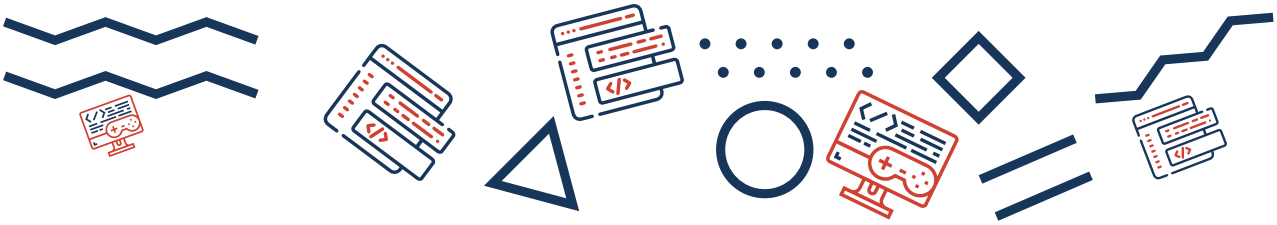
Apprendre la définition d'un ordinateur peut se faire en une minute : il suffit d'ouvrir un dictionnaire. Mais la définition que vous y trouverez peut présenter de nombreuses difficultés : être trop complexe pour les apprenant-es, inclure des appareils abstraits difficiles à appréhender, et sera plus difficile à intégrer si elle n'est pas mise en rapport avec les pré-connaissances de l'apprenant-e.

La présente activité est un exemple de ludo-pédagogie où le jeu sert de support à la réflexion. Il favorise l'émergence des pré-connaissances, l'engagement des apprenant-es dans l'apprentissage, et l'adoption d'une attitude de curiosité et de réflexion. Il se repose en outre sur une méthode pédagogique éprouvée pour faire co-construire le concept. La définition, que les apprenant-es auront l'impression d'avoir créé elleux-mêmes, sera mieux mémorisée et mieux comprise, chaque mot ayant été relié aux caractéristiques observées. Passer par un jeu prend plus de temps qu'une simple explication, mais le concept aura véritablement été approprié.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Mise en place (2min)

Vérifiez que les cartes sont dans l'ordre de leurs numéros. En groupe-classe, prévoyez de quoi accrocher les cartes au tableau. En petit groupe, installez les apprenant-es en cercle autour d'une table assez grande pour y placer toutes les cartes et installez-vous au centre. Gardez près de vous de quoi écrire de façon visible à tous : grande feuille posée sur la table, tableau mobile, ...



[5]. *Barth, B.-M. (2001). L'apprentissage de l'abstraction. Retz.*

2. Phase d'exploration (5 min)

Ici, nous allons faire émerger les pré-connaissances des apprenant-es. Demandez-leur quel est l'outil principal qu'on utilise en informatique, donnez si nécessaire des indices pour les faire arriver au mot « ordinateur ». Jouez l'innocent-e et dites-leur que vous ne savez plus à quoi un ordinateur ressemble ; demandez-leur de vous le décrire pour vous aider à le dessiner au tableau. Posez des questions pour les guider, par exemple : « Et cet écran dont vous parlez, il fonctionne comment ? On n'a pas besoin de quelque chose en plus ? » pour leur faire penser aux câbles. En principe, iels vous guideront dans la description d'un ordinateur de bureau ou portable.

Si vous êtes à l'aise avec les composants d'un ordinateur, et que des apprenant-es vous en mentionnent (par exemple « disque dur », « antenne wifi », ...), vous pouvez les esquisser et/ou les inscrire puis expliquer que vous reviendrez dessus en fin d'activité.

Mettez en avant que tous les ordinateurs ne ressemblent à ça et que ce dessin ne permet pas de trouver une définition correcte. Présentez l'activité : vous allez jouer ensemble à un jeu qui permet de découvrir différents ordinateurs et va vous permettre de créer, tous ensemble, votre définition de ce qu'est un ordinateur.

3. Phase de jeu (50 à 75 min)

Expliquez le déroulement du jeu : l'objectif est d'arriver à remettre les cartes dans l'ordre de la ligne du temps qui se lira de gauche à droite. Vous présenterez une carte à la fois, et pour chaque carte, le groupe va tenter de répondre à trois questions : de quoi il s'agit (qu'est-ce que c'est comment objet, qu'est-ce qu'il fait), où il s'insère dans la ligne du temps (avant, après, ou entre quelles cartes déjà posées), et si l'objet est (ou contient) un ordinateur.

Tirez la première carte, montrez son recto aux participants et posez les trois questions : qu'est-ce que c'est ? Où est-ce que ça va dans la ligne du temps (la première carte ne pouvant se situer par rapport à d'autres, faites deviner si ça a été inventé avant ou après votre propre naissance) ? Est-ce que c'est un ordinateur ? Laissez le temps aux apprenant-es de répondre ou essayer de deviner les réponses. Encouragez la discussion, veillez à ce que tout le monde puisse participer et mettez de l'emphase lorsque vous retournez la carte pour vérifier les réponses. Posez la carte au bon endroit afin de former progressivement la ligne du temps. Avec les plus jeunes, n'hésitez pas à les féliciter lorsqu'iels devinent correctement et à les encourager à poursuivre en cas d'erreur. Si nécessaire, corrigez ou complétez les réflexions lancées par les apprenant-es, c'est l'occasion de démonter les idées fausses. Continuez : tirez la carte suivante, posez les questions, laissez répondre, et ainsi de suite.

Lorsque trois ou quatre ordinateurs ont été révélés, invitez les participants à observer les cartes et essayer de trouver les points communs entre elles pour tenter de trouver quelles seraient les caractéristiques d'un ordinateur. Notez les caractéristiques qu'iels proposent sur votre support (feuille ou tableau), sous forme de mots-clés (par ex. « écran » si le groupe vous dit : « Il y a un écran »). Expliquez qu'à partir de maintenant, à chaque ordinateur révélé, vous allez vérifier ensemble si les mots-clés correspondent toujours ou si on en trouve de nouveaux.

Les nouveaux mots-clés sont inscrits, ceux qui ne sont plus bons sont barrés (par exemple, si vous retournez un ordinateur qui n'a pas de clavier, barrez le mot-clé clavier : cette caractéristique ne s'applique pas à tous les ordinateurs et ne permet donc pas de les définir).

Optionnel : une fois toutes les cartes posées, vous pouvez utiliser des cartes vierges ou des bouts de papier pour y inscrire l'année de naissance du plus jeune participant. Placez la carte au bon endroit dans la ligne du temps. Faites la même chose avec votre propre année de naissance. Faites remarquer au groupe quels ordinateurs étaient connus ou pas au moment de leur naissance, et de la vôtre, et comment cela change vos perceptions respectives de ce qui est « normal » (par exemple iels ont probablement toujours connu la télévision plate et en couleur), ce qui est « vieux », ce qui est « nouveau ».



Figure 3 : un échantillon des cartes du jeu

4. Phase de formalisation (5 min)

Annoncez que le jeu est terminé et que vous allez à présent essayer, ensemble, de construire une définition du mot « ordinateur ». Invitez les participants à vérifier s'iels sont encore d'accord avec les mots-clés restants : est-ce qu'il en manque ? Est-ce qu'il y en a qui ne sont plus justes ? Si nécessaire, guidez les discussions en posant des questions et en faisant observer les cartes pour vous assurer d'avoir les mots-clés suivants, et vérifiez qu'ils soient compris par tout le monde :

> « Appareil » : le chat n'est pas un ordinateur, c'est un animal. Il faut donc un mot pour souligner que les ordinateurs ne sont pas des animaux, ils sont fabriqués par l'être humain : ce sont des appareils.
>
> « Électrique » : faites comparer le fonctionnement du handspinner et celui des ordinateurs : de quoi ont-ils besoin pour fonctionner ? Le premier utilise la force des doigts (il est mécanique), les seconds utilisent l'électricité. Ce sont donc des appareils électriques. Avec les apprenant-es plus âgés, vous pouvez les inciter à trouver un mot plus précis : « électronique », qu'on peut simplifier en expliquant que l'électricité ne sert pas seulement à faire fonctionner l'appareil, mais aussi que l'appareil transforme l'électricité pour l'utiliser (elle sert à représenter l'information et faire les calculs).
>
> « Programmable » : les ordinateurs ont été programmés par des gens qui leur ont dit comment réagir à telle ou telle information et comment en faire le traitement. Si ça n'est pas déjà ressorti dans les discussions, mettez en avant que l'ordinateur ne réfléchit pas vraiment : il sait uniquement faire les calculs qu'on lui a dit de faire. Il ne peut pas apprendre tout seul à faire de nouveaux calculs. Parfois, il donne l'impression de réfléchir, par exemple l'Amazon Echo donne l'impression que l'ordinateur comprend le français, mais en réalité c'est juste son programme qui est très complexe. Si on lui donne une commande vocale qui n'a pas été programmée, il ne saura pas nous répondre. Les ordinateurs ne sont donc pas intelligents !
>
> « Capter » : les ordinateurs reçoivent des informations, que ce soit via des capteurs (caméra, laser, lentille…), des messages d'autres ordinateurs, ou simplement par le clavier ou l'écran tactile. Avec les plus jeunes, vous pouvez parler de « recevoir ».
>
> « Traiter » : les ordinateurs utilisent l'information captée pour faire quelque chose (un calcul, comprendre ce qui lui est demandé par l'utilisateur…), cette information est traitée, transformée. Pour simplifier, vous pouvez parler de « calculer » avec les plus jeunes.
>
> « Envoyer » : les ordinateurs renvoient le résultat du traitement, soit à l'utilisateur soit à un autre ordinateur (par exemple, le satellite GPS envoie la position calculée à l'avion, la voiture ou le smartphone).
>
> « Information » : il peut s'agir de plein de choses différentes, une mesure, une image, un appui sur une touche, une commande vocale…
>
> Pour finir, invitez le groupe à former une phrase qui met ensemble les mots-clés, par exemple : « Les ordinateurs sont des appareils électroniques programmable qui reçoivent, calculent et envoient des informations ».

5. Phase de synthèse (3 min)

Effacez les mots-clés du tableau ou repliez la feuille, de façon à cacher les mots-clés mais à garder visible le dessin réalisé dans la phase d'exploration. Demandez ensuite aux apprenant-es qu'est-ce qu'iels ont appris aujourd'hui, et faites-leur restituer les mots-clés et ce qu'ils veulent dire. Invitez-les à vérifier si les éléments dessinés au début répondent bien à la définition.

Si vous aviez dessiné ou noté des composants ou périphériques additionnels, vous pouvez revenir dessus en expliquant brièvement ce qu'ils sont. Si vous réalisez cette activité dans le cadre d'un cours d'informatique, c'est l'occasion de faire des liens avec les chapitres suivants de votre matière (« Nous verrons tel élément plus en détail dans quelques semaines », « Vous aurez l'occasion de manipuler tel objet plus tard »).

COMMENT FAIRE VOTRE PROPRE JEU DE LIGNE DU TEMPS

1. Les ingrédients à respecter

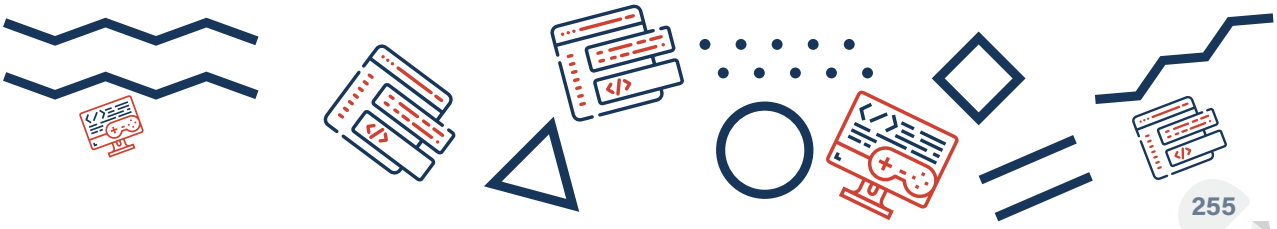
Cette activité marie les caractéristiques du jeu (objet) et du jeu (activité) aux objectifs et méthodes pédagogiques visées. Le tout est alors à la fois cohérent pédagogiquement parlant, efficace dans l'atteinte de l'objectif, et préserve l'amusement du jeu. Voici les « ingrédients » à respecter pour favoriser la réussite de l'activité.

Le jeu objet nous apporte des cartes qui doivent correspondre aux exemples et contre-exemples nécessaires à la méthode de conceptualisation. Ils doivent être simples, suffisants et sans excédent : on a assez d'exemples que pour trouver les caractéristiques et on se limite à une quinzaine de cartes pour ne pas noyer les apprenant-es dans trop d'informations, ni faire durer le jeu trop longtemps.

Le type de jeu doit correspondre à l'attitude souhaitée, c'est pour cela que nous jouons ici en mode coopératif (alors que le jeu d'origine est compétitif) : nous voulons construire la définition ensemble, pas chacun pour soi.

Le jeu activité doit s'inscrire dans une véritable séance pédagogique qui commence par une phase d'exploration. Celle-ci fait émerger les pré-connaissances et souligne qu'il y a quelque chose qu'on ne sait pas encore. Ceci vous permettra de savoir quelles idées fausses démonter, d'où partent vos apprenant-es, et leur donnera envie d'en savoir plus. Puis, vient la phase de jeu où il est important de laisser venir toutes les idées, sans les juger, en les confrontant aux faits apportés par les exemples (et par les informations que vous compléterez). Enfin, vient la phase de synthèse qui fait prendre conscience de ce qui a été appris et vous permet de vérifier la compréhension et la mémorisation.

Lorsqu'on joue, on a le droit de se tromper et il est crucial de préserver ce droit à l'erreur, pour favoriser la participation et laisser les élèves oser émettre des hypothèses. Veillez à encourager les réponses, félicitez les bonnes mais ne critiquez pas les mauvaises.



2. Méthode de création

Vous pouvez créer votre propre jeu de cartes pour aborder d'autres concepts abstraits. Commencez par déterminer votre objectif : quelle est la définition, ajustée à votre public, qui est visée ? Quelles sont les caractéristiques qui la composent et qui permettent de distinguer les éléments qui répondent et ne répondent pas à la définition ? Grâce à celles-ci, choisissez les exemples et contre-exemples en tâchant d'en trouver des ambigus et des évidents (voir la méthode visée). Ordonnez-les de façon à aller des cas les plus évidents aux plus ambigus, en mélangeant les exemples et les contre-exemples. Attention, vous devez être un minimum capable de corriger ou compléter les réflexions de vos apprenant-es, il faut donc vous documenter un peu sur les éléments choisis (outre la vérification des années d'invention).

Pour éviter un jeu trop difficile et frustrant, utilisez le plus possible des éléments reconnaissables par les apprenant-es : iels peuvent les avoir rencontrés ou peuvent en avoir entendu parler. Par exemple, dans ce jeu-ci, nous avons sélectionné des jalons de l'histoire de l'informatique mais également des éléments moins majeurs plus facilement reconnaissables. Ainsi, nous avons utilisé la console Switch, récente et populaire, plutôt qu'une console de jeu historique. L'ordinateur de la première carte n'était pas le premier ordinateur portable, mais c'était le premier qui se pliait en deux, et a une plus grande ressemblance avec les ordinateurs portables actuels. Ou encore, le téléphone présenté n'était pas du tout le premier inventé mais c'était le premier avec un combiné, plus facilement reconnaissable que ses ancêtres au cornet en deux parties.

Trouvez ou créez des illustrations, et créez vos propres cartes[6] à l'aide d'un logiciel de conception graphique. Vous pouvez les imprimer vous-même ou les faire imprimer par des services en ligne (par exemple Carta Mundi[7] pour du gros volume, Azao Games[8] pour des plus petites quantités). Il est recommandé d'utiliser un format assez grand pour être lisible par l'ensemble du groupe. Par exemple, si vous prévoyez de faire jouer toute une classe, imprimez en A4 et affichez les cartes au tableau plutôt que sur une table. Si vous jouez avec une dizaine d'apprenant-es, un format A6 suffit.

Bibliographie

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction.* Retz.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2010). Socle de compétences – E*nseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.*

Ministère de la Communauté Française (2014). *Référentiel didactique de l'activité complémentaire Initiation à l'informatique.*

Smets, J. (2019). *Conceptualiser l'ordinateur avec Timeline. Dans Initier à l'informatique par le jeu de société*, 13-19. [Travail de fin d'étude, Haute École de Bruxelles-Brabant]

[6]. *Différents logiciels sont présentés et comparés dans cette vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=Db22SGZbia8*

[7]. *https://cartamundi.com/fr/services/production-cartes-a-jouer/carterie-et-emballage/*

[8]. *https://azaogames.com/*

LES BASES DE LA PROGRAMMATION AVEC UN JEU DE PLATEAU

FICHE SIGNALÉTIQUE

Niveau : 3e cycle primaire
Compétences : Concevoir un programme, définir des concepts
Durée: 1h
Nombre d'apprenant-es : Idéal 10, maximum 20
Matériel: Le jeu *L'attaque des micromonstres* et de quoi noter (grande feuille ou tableau)

DESCRIPTION DU JEU

L'attaque des micromonstres[9] est un jeu de plateau en trois volets créé par le collectif Ludilab, spécifiquement pour cette activité. Comme dans le jeu Loony Quest (Laurent Escoffier et David Frank, Libellud, 2015) dont ses premières versions s'inspiraient, les apprenant-es doivent parvenir à tracer un chemin à main levée sur une chemise transparente. La validité du chemin est ensuite vérifiée en glissant le plateau dans la chemise.

Il s'agit d'un jeu coopératif ; par paires, les apprenant-es vont occuper tour à tour le rôle de guide et de dessinateur-ice. Chaque volet du jeu apporte du matériel supplémentaire et permet, à travers l'expérience de jeu, de s'initier à trois concepts de base de la programmation.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

1. Savoirs abordés

Cette activité permet d'initier à trois concepts de base, inclus en 5e et 6e primaire dans les savoirs « programmation et logigrammes » du volet « numérique » dans le nouveau référentiel du Pacte d'Excellence[10] , simplifiés comme ceci :

- langage de programmation : langage, référentiel commun, qui permet de se comprendre entre humains et machines ;
- instruction : élément de base d'un langage (comme les lettres dans les langues humaines) ;
- algorithme : suite d'instructions qui permet de réaliser une tâche spécifique.

[9]. *Contactez l'équipe de Ludilab (https://ludilab.be/) pour voir comment vous le procurer.*
[10]. *Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique.*

2. Compétences mobilisées

En jouant, les apprenant-es mobiliseront les compétences suivantes :

- Du nouveau référentiel :
  - 5e et 6e primaire :
    - concevoir un programme pour résoudre un problème simple
  - Visées transversales :
    - anticiper les conséquences et les effets de sa production
- De l'ancien référentiel :
  - Fondamental[11], éducation par la technologie :
    - émettre des hypothèses – analyser
      identifier les termes nouveaux, attacher une définition en référence au contexte
  - Secondaire[12], cours d'informatique :
    - maîtriser la base de l'outil informatique

3. Approche ludo-pédagogique : le jeu comme cadre d'expérience

Apprendre ce qu'est un algorithme peut se faire simplement en consultant sa définition. L'exercice est néanmoins compliqué car il s'agit d'un concept abstrait, sans lien avec le vécu des apprenant-es et qui fait lui-même appel à d'autres concepts abstraits (instruction, problématisation, raisonnement logique).

La présente activité est un exemple de ludo-pédagogie où le jeu apporte un cadre d'expérience. Les notions sont représentées, manipulées à travers le matériel de jeu, ce qui les rend concrètes et plus accessibles. En expérimentant les difficultés causées par l'absence de référentiel commun, les apprenant-es se rendront compte de l'utilité, du sens d'avoir un langage. En utilisant ensuite un langage rudimentaire pour résoudre un problème donné, iels vivront les limites d'un tel langage et en quoi un algorithme ne répond qu'à une tâche spécifique.

En présentant une tâche complexe sous forme de jeu, sur le ton du défi, on la rend plus abordable, on dédramatise l'échec et on favorise l'engagement des apprenant-es.

Déroulement de l'activité

1. Mise en place (2 min)

Pour vous faciliter la distribution, groupez le matériel par leurs volets :
- volet 1 : chemises, plateaux niveau 1 et marqueurs effaçables ;
- volet 2 : petits paquets de cartes d'instructions, plateaux niveau 2 et grilles vierges ;
- volet 3 : gros paquets de cartes d'instruction et plateaux niveau 3.

Gardez près de vous de quoi écrire de façon visible à tous : grande feuille posée sur la table, tableau mobile…

Placez les chaises de façon à former des duos dos à dos, dont une est accolée à une table.

---

[11]. Fédération Wallonie-Bruxelles. (2010). Socle de compétences – Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.
[12]. Ministère de la Communauté Française. (2014). Référentiel didactique de l'activité complémentaire Initiation à l'informatique.

2. Phase de jeu – volet 1 (10 min)

Racontez le pitch du jeu en présentant un plateau du premier niveau : « Aidez-moi ! Des petits monstres envahissent mon cahier, ils ont commencé à manger les feuilles et faire des taches partout. Il faut guider le marqueur jusqu'au coin de la page, sans dépasser de la marge et sans rien toucher ».

Expliquez le déroulement du jeu : l'objectif est d'arriver, en duo, à tracer un chemin allant du départ (le marqueur) à l'arrivée (le coin plié). Sauf que l'apprenant-e qui trace le chemin ne connaît pas le plan (le plateau) ! Avec le matériel, illustrez comment dessiner sur le transparent et comment vérifier le résultat une fois terminé. Précisez bien que l'apprenant-e qui a le plan ne peut pas regarder ce que l'autre dessine (d'où le fait d'être assis dos à dos) mais peut utiliser tous les mots qu'iel souhaite pour lui expliquer le chemin à tracer.

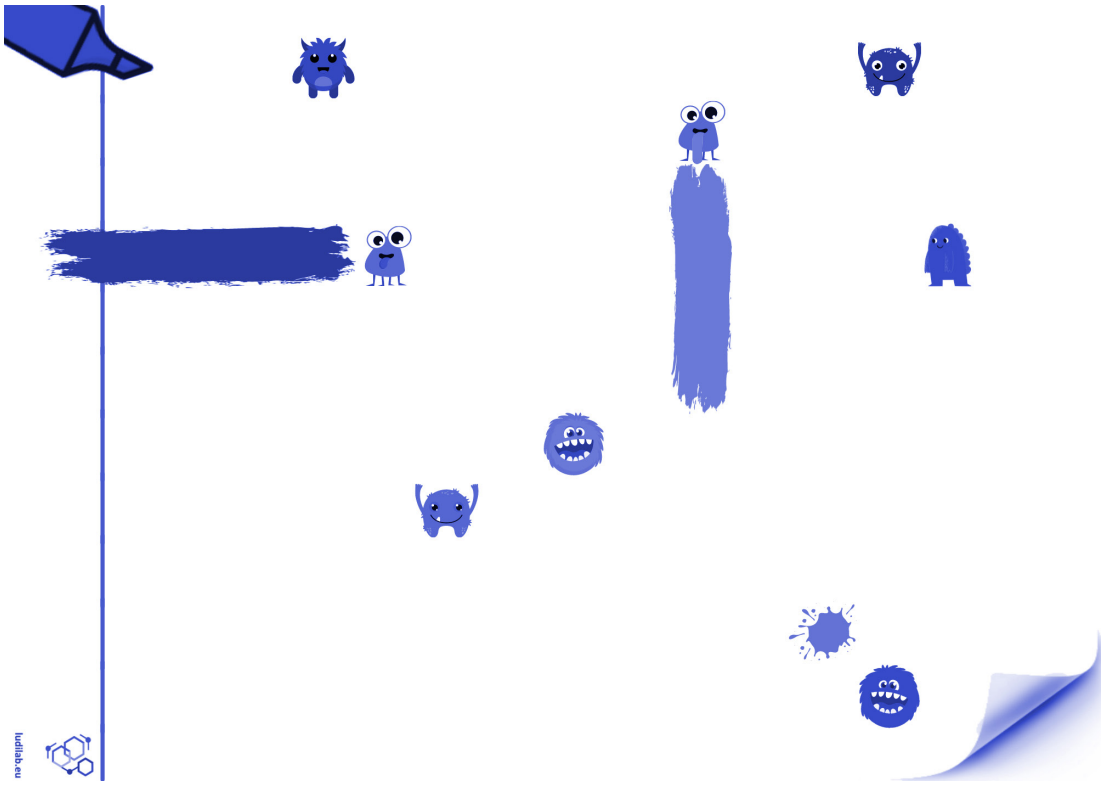


Figure 1 : Exemple de plateau pour la phase 1. Une dizaine d'obstacle assez écartés, pas de grille de fond

Formez les duos, en signalant qu'une fois le chemin terminé, vous distribuerez un nouveau plan pour lequel les rôles seront inversés. De cette manière, tout le monde pourra tout faire. Distribuez le premier plateau.

Laissez les groupes s'atteler au jeu. Restez à l'écoute des mots et astuces utilisés pour se faire comprendre. Lorsqu'un groupe a terminé, faites la vérification du chemin avec elleux, puis donnez-leur le second plateau et reprenez le premier.

3. Phase de formalisation – volet 1 (5 min)

Demandez aux apprenant-es s'iels ont réussi, ce qu'iels ont pensé du niveau (facile, difficile ?). Rassurez-les : c'est normal que ce soit un peu difficile. Faites-leur expliquer comment iels s'y sont pris pour se faire comprendre (rappelez-leur éventuellement les mots que vous avez entendus : mesure, doigt, angle, centimètre, ...). Avec des questions guidées, amenez-les à se rendre compte que ces mots ne sont pas assez précis, peuvent être ambigus (tout le monde n'a pas un doigt de la même taille, l'angle est difficile à mesurer à l'œil nu, etc.). Demandez-leur quels outils pourraient servir pour mieux se comprendre. Iels devraient proposer des lattes, des équerres, ... Mettez en avant que ces outils permettent d'avoir *un référentiel commun*, de parler le même langage. Inscrivez le mot-clé « langage » au tableau.

4. Phase de jeu – volet 2 (15 min)

Expliquez qu'iels vont à présent pouvoir utiliser un langage très simple, grâce à des cartes donnant des directions (ne les nommez pas « instructions » pour le moment) et des grilles. Distribuez les grilles vierges à glisser dans les pochettes. Expliquez comment utiliser les cartes : la personne qui a le plan montre la carte souhaitée à la personne qui dessine. Pour éviter trop de manipulation, on peut poser les cartes sur la table et la personne qui a le plan pointe la bonne carte du doigt. Passez en revue la signification des cartes pour vérifier que tout le monde les comprend de la même façon (on dessine d'un milieu de case au milieu de la case suivante – attention à la droite et la gauche).

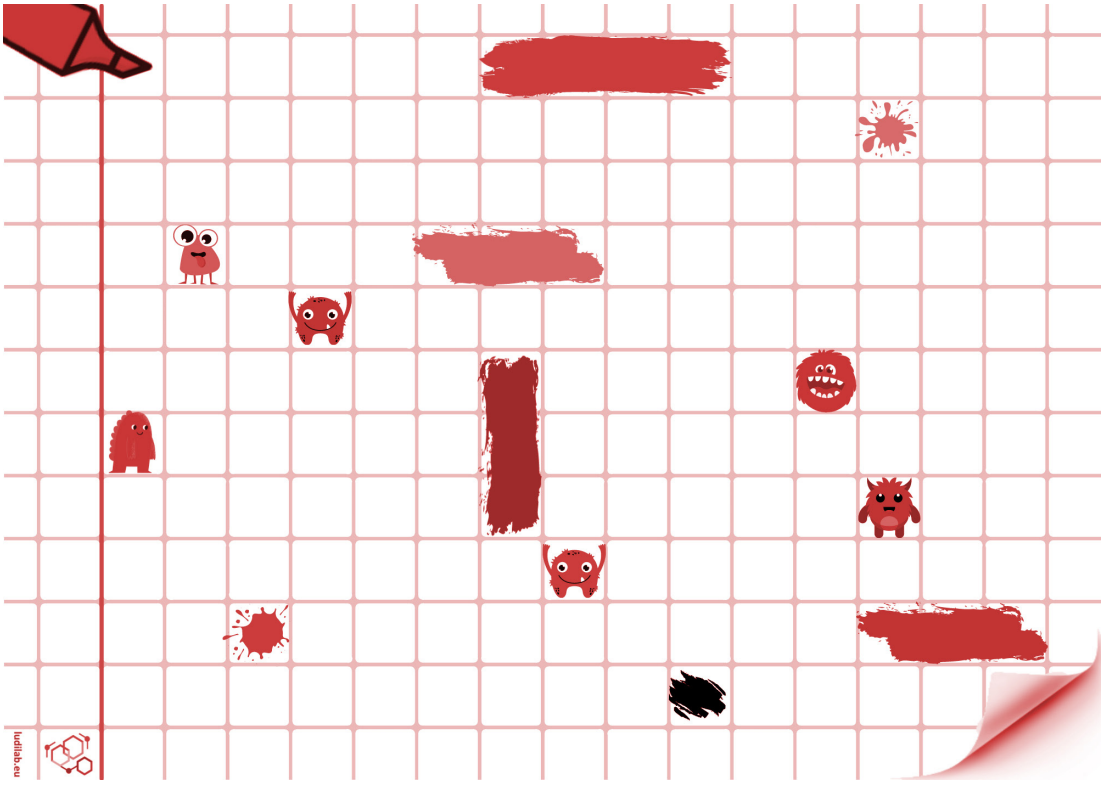


Figure 2 : Exemple de plateau pour la phase 2. plus d'obstacle,plus rapprochés, avec grille de fond

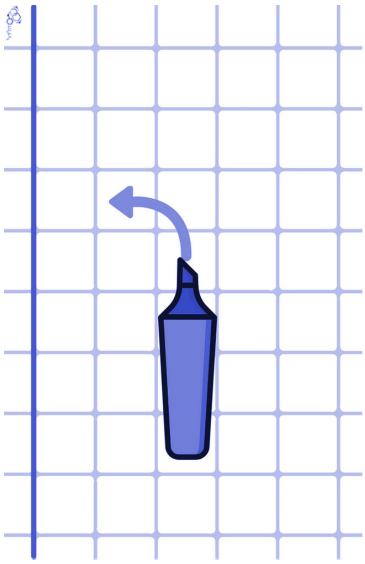


Figure 3 : Carte "à gauche".

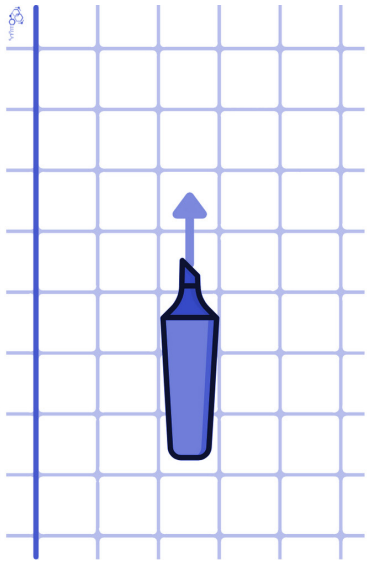


Figure 4 : Carte "tout droit".

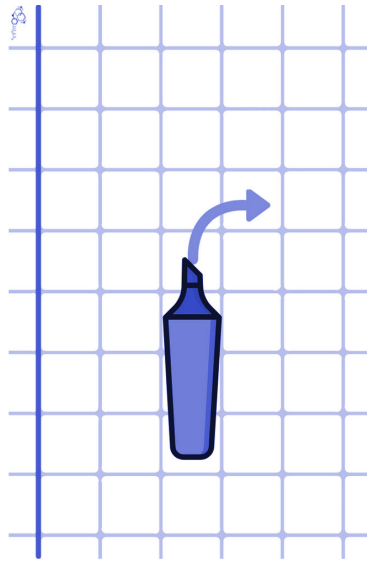


Figure 5 : Carte "à droite".

Laissez les groupes s'atteler au jeu. Restez à l'écoute de ce qui se passe, certains pourraient avoir du mal avec la latéralité (confondre droite et gauche, ou bien oublier de tenir compte du changement de direction après avoir utilisé une telle carte) ou la spatialité (transposer leur droite et gauche sur le plateau). Si besoin, encouragez-les à vérifier ensemble comment iels ont compris les cartes, mettez en avant qu'iels doivent *parler le même langage* pour arriver à accomplir la tâche. Lorsqu'un groupe a terminé, faites la vérification du chemin avec elleux, puis donnez-leur le second plateau et reprenez le premier.

5. Phase de formalisation – volet 2 (5 min)

Demandez aux apprenant-es s'iels se sont compris grâce aux cartes, ont mieux mesuré les distances grâce aux grilles. Demandez-leur s'iels aimeraient avoir d'autres cartes et pourquoi. A priori, iels vont proposer d'avoir des cartes pour avancer de plusieurs cases en une fois. Mettez en avant que de telles cartes seraient équivalentes à assembler plusieurs cartes de base (un peu comme combiner des lettres permet de faire des mots). Mettez en avant que les cartes utilisées sont la base, le plus petit élément du langage simplifié qu'iels ont utilisé, et qui permet de dire quoi faire ; ils donnent des instructions. Inscrivez le mot-clé « instruction » au tableau.

6. Phase de jeu – volet 3 (15 min)

Expliquez que, maintenant que le langage de base est maîtrisé, on va augmenter un peu la difficulté. Le nombre d'obstacles augmente, et cette fois il faudra arriver à imaginer le chemin avant de le dessiner. Distribuez le restant des cartes d'instruction. Puis, expliquez que les duos vont devoir choisir ensemble les cartes à utiliser pour tracer le bon chemin en plaçant ces cartes dans l'ordre sur la table. Lorsqu'iels penseront avoir terminé, c'est vous qui viendrez dessiner le chemin en suivant ce que les cartes vous diront. Distribuez les plateaux (vous pouvez éventuellement déjà reprendre les grilles vierges).



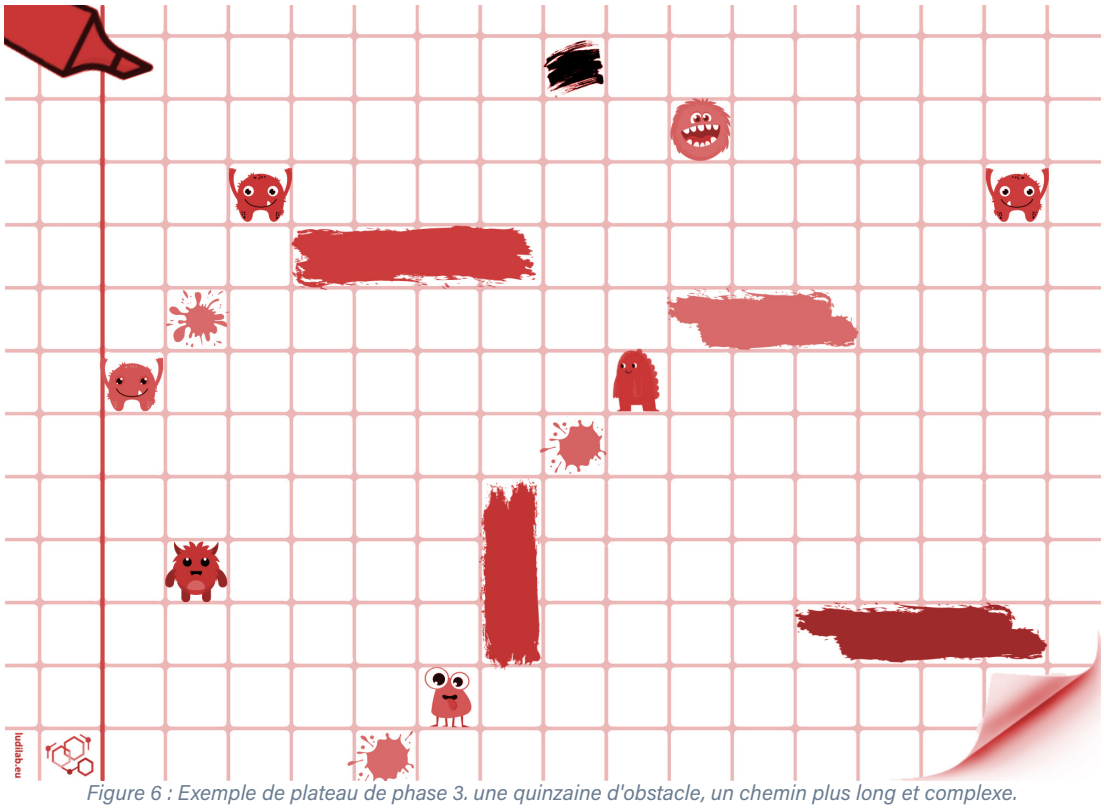


Figure 6 : Exemple de plateau de phase 3. une quinzaine d'obstacle, un chemin plus long et complexe.

Laissez les groupes progresser à leur rythme. Lorsqu'iels vous appelleront pour vérifier le chemin, suivez consciencieusement ce que les cartes vous disent ; si vous êtes amené-e à faire une erreur, faites-la et surjouez le drame (« Ah, le monstre a attrapé mon marqueur ! »). Demandez au groupe d'où vient le problème ; les apprenant-es devront corriger la ou les cartes incorrectes. Effacez votre dessin et reprenez depuis le début pour bien vérifier le résultat (et parce qu'un ordinateur ne démarre pas un programme par le milieu[13]).

7. Phase de formalisation – volet 3 (5 min

Félicitez vos apprenant-es : ce sont désormais des programmeur-euses ! En effet, en rédigeant une suite d'instructions comme iels l'ont fait en composant leurs suites de cartes, iels ont écrit leur premier *programme*. À l'aide de questions guidées, mettez en avant que ce programme sert à résoudre un problème bien précis : tracer un chemin, du départ à l'arrivée, sans toucher les obstacles. Mettez en avant que le programme écrit par un groupe ne résout pas le problème d'un autre groupe car le plateau n'est pas le même. Chaque programme répond donc bien à un problème bien précis. Inscrivez le mot-clé « programme » au tableau.

Si vous avez prévu d'aborder les conditions et les variables par la suite, vous pouvez déjà inviter les apprenant-es à réfléchir à ce qui serait nécessaire comme carte pour pouvoir écrire des programmes qui sachent résoudre plusieurs plateaux.

[13]. Pour être exact, il existe des outils et techniques de débogage qui permettent de modifier, pauser et reprendre l'exécution des instructions, mais ceci dépasse le niveau de cette activité.

La réponse étant qu'il faut des cartes dépendantes de l'environnement et utilisant des conditions, par exemple : « Avancer jusqu'à rencontrer obstacle » ou bien « Si obstacle devant ». Si vous avez déjà fait l'activité « Co-construire le concept d'ordinateur avec un jeu de cartes », vous pouvez aussi faire le lien avec « Capter des informations ».

Et après

Les notions de programmation qui viennent ensuite dans l'apprentissage (variable, condition, boucle, etc.) peuvent être abordées dans des dispositifs similaires, notamment en restant dans des activités « débranchées » (sans matériel électronique). Vous pouvez, par exemple, exploiter des tapis de jeu grillagés (ou les dalles d'une cour de récréation) et des cartes d'instructions géantes, en donnant des parcours à réaliser collaborativement par les apprenant-es, l'un-e d'entre eux jouant le rôle de robot qui suivra les instructions à la lettre.

Vous pouvez aussi opter pour un matériel électronique d'initiation en introduisant un véritable robot à qui il faudra donner des instructions : Thymio[14], Beebot[15], Ozobot[16], Botley[17], etc.

Enfin, à supposer que vous ayez l'équipement informatique nécessaire, vous pouvez passer en « branché » et donner aux apprenant-es des défis à résoudre sur des logiciels d'apprentissages comme Scratch[18].

Bibliographie

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Référentiel de Formation Manuelle, Technique, Technologique et Numérique.*
Fédération Wallonie-Bruxelles. (2010). *Socle de compétences – Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire.*
Ministère de la Communauté Française (2014). *Référentiel didactique de l'activité complémentaire Initiation à l'informatique.*

[14]. *https://www.thymio.org*
[15]. *https://canope.ac-besancon.fr/codeetrobots/2017/05/fiches-beebot/*
[16]. *https://ozobot.fr*
[17]. *https://botleybot.com*
[18]. *https://scratch.mit.edu/*

CRÉER UN JEU VIDÉO

A. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

En amont du jeu vidéo et de la position du joueur, il existe un long processus de création pédagogiquement intéressant à plus d'un titre. C'est la position du chapitre « éducation aux médias », déconstruire le jeu pour comprendre ce qu'il exprime.

Ce chapitre « Créer » propose de travailler cette compétence d'analyse en abordant trois aspects de la création de jeux vidéo : les métiers de l'industrie vidéoludique, le travail d'écriture et la création concrète de jeux à travers l'utilisation de programmes disponibles pour cela.

Le premier point vise à découvrir les métiers de l'industrie du jeu vidéo, souvent peu connus, et de déconstruire ensemble le processus de création d'un jeu afin de comprendre comment on construit un jeu. Les étapes, la grammaire, les besoins ainsi que l'organisation générale d'un studio et les apports des différents corps de métier dans une industrie par essence collective.

Le second point travaille l'écriture, l'imagination et la créativité des apprenants tout en découvrant les bases du *game design*, c'est-à-dire de la conception de jeux. Outre les compétences de français qu'ils mobilisent, ces ateliers aident aussi, par la pratique, à comprendre les bases de la création vidéoludique.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre vous propose des outils pour créer des jeux avec vos apprenants. Les jeux vidéo sont une formidable première étape pour découvrir et apprendre les bases de la programmation et de l'informatique, savoirs cruciaux dans une société où le numérique est partout. En effet, la majorité des programmeurs informatiques vous le dira : « j'ai appris à coder pour faire des jeux ». Outre cet apprentissage, faire permet toujours de mieux comprendre. Enfin, cela permet d'exercer et d'encourager une fois encore la créativité des jeunes.

B. MÉTIERS DU JEU VIDÉO : CHASSE AU TRÉSOR DES MÉTIERS

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Une heure (40 minutes de jeu et 20 minutes de mise en commun)
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 12 ans

Distribuez à vos apprenants le texte d'Olivier Bogarts, voir ci-dessous, présentant la plupart des métiers du jeu vidéo en s'inspirant d'un texte de la game *designeuse* Liz England. À partir de ce texte, proposez à vos apprenants de jouer librement à plusieurs titres avec comme mission d'identifier selon eux quel jeu représente le mieux chaque métier en complétant une liste donnée avec le texte. Cette recherche prend la forme d'une chasse au trésor puisque les apprenants doivent pratiquer tous les jeux tout en tentant de trouver pour chacun la réponse adaptée. Nous vous proposons une liste de jeux que vous pouvez suivre ou en proposer une autre, il importe seulement que les jeux soient assez différents les uns des autres et reflètent bien les métiers de la liste donnée aux apprenants.

Point important : ayant animé de nombreuses fois cet atelier avec Olivier Bogarts, professionnel du secteur, nous avions pris l'habitude de le commencer par un avertissement nécessaire auprès des joueurs : ne confondez pas le plaisir de jouer à un jeu vidéo avec le fait de créer un jeu vidéo. Les deux n'ont aucun lien dans les compétences mobilisées, "être un joueur n'a rien à voir avec être un développeur". Cette mise au point évitera bien des déceptions.



Hidden Folks (Adriaan de Jongh and Sylvain Tegroeg, 2017)

Exemple de liste des jeux et de métiers liés pour l'exercice :

1) *Best Amendment* (Molleindustria, 2013) : *Game designer*
2) *Like Roots in the soil* (Space Backyard, 2017) : *Art director*
3) *Loved* (Alex Ocias, 2010) : *Game designer*
4) *Vanquish* (PlatinumGames, 2010) : *Technical artist, Project Manager,* Commercial
5) *That Dragon, Cancer* (Numinous Games, 2016) : Scénariste
6) *Limbo* (Playdead, 2010) : *Art director, Level designer*
7) *TowerFall Ascension* (Matt Makes Games, 2014) : *Level designer*
8) *Paper, Please* (3909 LLC, 2013) : *Game designer*
9) *Gorogoa* (Jason Roberts, 2017) : *Concept Artist*
10) *Stanley Parable* (Galactic Café, 2013) *et Beginner's Guide* (Everything Unlimited Ltd., 2015) : *Game designer,* Programmeur
11) *Hidden Folks* (Adriaan de Jongh and Sylvain Tegroeg, 2017) : *Environment Artist*
12) *Reigns* (Nerial, 2016) : *Game designer*
13) *Monument Valley* (Ustwo Games, 2014) : *Sound designer, Composer*, Animateur
14) *Luxuria Superbia* (Tale of Tales, 2013) : *Sound designer*

« **Quelques métiers du jeu vidéo** », texte d'Olivier Bogarts rédigé en 2017 pour la Cité des Métiers de Charleroi, inspiré d'un texte de Liz England (http://www.lizengland.com/blog/2014/04/the-door-problem).

Le jeu vidéo est devenu, aujourd'hui, l'une des principales industries culturelles mondiales et donne du travail à plusieurs centaines de milliers de créateurs. La Belgique participe aussi à cette économie, modestement pour le moment mais en comptant tout de même plusieurs studios de développement nationaux. Vous trouverez, ci-dessous, une série de métiers existant aujourd'hui dans notre pays.

Toutefois, il est important de garder à l'esprit qu'il s'agit d'une industrie particulièrement exigeante en raison d'une concurrence mondiale féroce, d'un niveau élevé de qualité demandé aux candidats, de besoins technologiques spécifiques en perpétuelle évolution et d'une charge de travail conséquente.

> *Pour plus de facilité, nous avons exemplifié chacun des métiers autour de son travail pour une porte dans un jeu vidéo. Vous pouvez retrouver le texte original sur le site (http://www.lizengland.com) de la game designeuse Liz England.*

Développeur/Programmeur

Le développeur sera en charge de la programmation du jeu. Depuis le *gameplay* jusqu'à la modification d'un moteur de jeu existant en passant par l'intégration de l'interface, le développeur peut être amené à apprendre de nombreux langages en fonction des tâches ou des supports : SQL, C++, C#, javascript, Python sont les plus courants.

> *Gameplay Programmer* : La porte s'ouvre et se ferme lorsque le joueur rentre ou sort de son périmètre. On peut aussi la fermer à clé avec un script automatique.
> *AI Programmer* : Voilà, les alliés du héros sont maintenant capables de reconnaître une porte et de l'ouvrir eux-mêmes.
> *Network Programmer* : Est-ce que les joueurs doivent tous pouvoir ouvrir la porte en même temps ?
> *Release Engineer* : Vous avez jusque 3h de l'aprem' pour intégrer les portes si vous voulez qu'elles soient présentes dans la version finale du jeu.

Graphiste

Le métier de graphiste peut prendre de nombreuses formes selon ses spécialités : interfaces, éléments publicitaires (icônes, logos, ...), rendus graphiques 3D de très haute définition ou encore des illustrations et des concept art. Dans les petits studios, le graphiste se doit d'être polyvalent entre ces tâches ; dans les plus grandes structures, il sera plutôt amené à se spécialiser.

> *UI Designer* : il y a maintenant une icône au-dessus de toutes les portes
> *Concept Artist* : J'ai fait de fabuleux dessins pour le design de la porte !
> *Art Director* : Le dessin de la porte n°3 fonctionne bien avec la direction artistique du projet, je valide !
> *Environment Artist* : Ok, je m'occupe de la créer en 3D pour en faire un objet dans le jeu.

Producteur/Project Manager

Le producteur sera chargé de la production dans son ensemble, de lui donner une cohérence et de prendre les décisions nécessaires pour la mener à bien. Il gère l'agenda de la production en allouant les ressources en temps, en compétences et en argent aux différents volets de création du jeu.

> *Project Manager :* Je mets du temps sur le SCRUM [outil de gestion d'équipe] pour faire cette porte.

Game Designer

Le game designer s'occupe de toutes les mécaniques du jeu. En d'autres termes, il définit la manière dont on joue au jeu, la manière dont le joueur agit dans le monde du jeu. C'est un métier qui demande de grandes qualités de communication, pour lequel il ne faut pas avoir peur de se tromper et de recommencer. En Belgique, les postes de game designer sont rares, le chef de projet cumulant souvent les deux casquettes, ou l'artiste voire toute l'équipe du jeu.

> *Game Designer* : Je rédige un doc expliquant comment on interagit avec cette porte.
> *Monetization Designer* : On pourra demander au joueur de payer 0,1$ pour ouvrir la porte, ou alors, il devra attendre 24h pour l'ouvrir gratuitement !
> *Combat Designer* : Si le joueur ouvre la porte sur des ennemis, ceux-ci prennent des dégâts et sont sonnés !

Commercial

Le commercial sera chargé de trouver des contrats, des clients, des éditeurs, des investisseurs, ... afin de garantir une viabilité économique à l'entreprise. Il sera amené à rencontrer de nombreux clients et à produire des devis selon leurs demandes. C'est un métier de relations, il faudra être avenant et faire preuve de beaucoup de positivité.

Sound Designer

Le sound designer sera en charge de l'aspect sonore d'un jeu. Il devra créer tous les sons (environnement, actions, ...) qui définissent l'ambiance générale du jeu. Il s'agira souvent d'un indépendant tant son travail est spécifique. Il arrive aussi qu'il soit musicien et compose les mélodies du jeu.

> *Sound Designer* : Hé, je me suis occupé de faire le son d'ouverture et de fermeture de la porte !
> *Audio Engineer* : Cool, je m'arrange pour que le son soit différent en fonction de la position du joueur.
> *Composer* : Voilà, j'ai fait une chanson pour le moment où le joueur découvre la porte !

Technical Artist :

Le technical artist est un graphiste qui jongle avec l'aspect technique des images d'un jeu vidéo. En charge de la bonne intégration des éléments graphiques, il assure aussi le lien entre les graphistes et les développeurs afin de proposer des outils qui faciliteront le travail de l'équipe. Profil très rare et donc très recherché, le technical artist doit disposer d'une sensibilité artistique et d'un esprit très technique.

Tools Programmer : J'ai programmé un outil qui crée des portes procéduralement !

Animateur

L'animateur sera en charge des animations du jeu. Plus généralement, les animateurs s'occupent de l'aspect technique des animations ainsi que de son aspect artistique. A l'instar des technical artists, les animateurs sont des profils rares et recherchés.

Animateur : Super, je fais une animation d'ouverture et de fermeture de la porte !

C. Métiers du jeu vidéo : Une balade parmi les jeux vidéo (variante pour les plus jeunes)

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Une heure (40 minutes de jeu et 20 minutes de mise en commun)
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 8 ans

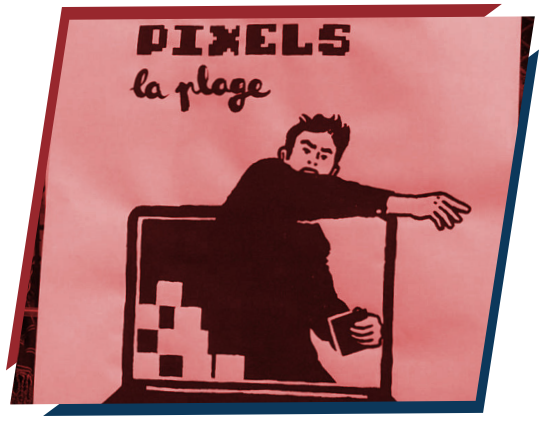
Cette variante de l'exercice précédent a été pensée par Olivier Bogarts pour les apprenants plus jeunes, qui éprouvent parfois des difficultés avec certains aspects plus techniques de la découverte des métiers du jeu vidéo.

Les apprenants sont accueillis par une discussion sur les jeux qu'ils pratiquent, « A quels jeux jouez-vous ? ». Puis l'échange s'oriente sur la manière dont un jeu est fabriqué. De cela découlent les quatre métiers principaux :

Développeur/Programmeur
Sound Designer
Graphiste
Game Designer

En évoquant les graphismes, les apprenants peuvent comparer les jeux exposés en fonction de leur âge et réaliser que certains jeux possèdent des pixels visibles à l'œil nu. Un bon moyen de développer ce qu'est un pixel (par exemple, en parlant de photographie).

De fil en aiguille et de jeu en jeu, les apprenants vont découvrir les différents métiers expliqués simplement par l'animateur avec, à l'appui, un jeu exposé différent pour chaque métier.



SOUS LES PIXELS la plage (ATELIER BUGUDUS)

D. Métiers du jeu vidéo : Rencontre avec un professionnel

L'industrie du jeu vidéo se caractérise par un fort accent sur les compétences des travailleurs bien plus que sur leur formation, même si les deux restent liés. Amener vos apprenants à réaliser un travail de recherche sur cette industrie puis à rencontrer un professionnel et à échanger avec lui sur la réalité de son métier demeure la meilleure manière de comprendre ce secteur d'activité.

En Belgique, vous pouvez prendre contact avec

- Les organisations professionnelles, soit la WALGA (http://walga.be) pour la Wallonie, Games.Brussels (http://games.brussels/) pour Bruxelles et la FLEGA (http://www.flega.be) pour la Flandres ;
- Les Hautes Ecoles dispensant une formation dédiée, soit DAE Howest (Courtrai), l'ESA Saint-Luc (Bruxelles), The Game Academy à la HELHa (Mons) et l'HEAJ (Namur) ;
- Les centres de compétences, soit Technocité (Mons), Technobel (Ciney) et Interface3 (Bruxelles) ;
- Et bien sûr directement avec les studios, soit une centaine dans le pays, dont vous trouverez les références sur les sites de la FLEGA et de Digital Wallonia (https://www.digitalwallonia.be).

E. Écriture vidéoludique : Créer un jeu vidéo avec un crayon et une feuille (version courte)

Nombre d'apprenants : 4 à 25 (au-delà de 10, les apprenants travaillent par groupe)
Durée : 60 à 90 minutes
Matériel : Des feuilles et de quoi écrire
Âge : À partir de 6 ans

Introduction :

Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire ! Et c'est exactement ce que propose cette activité. Pour comprendre les jeux vidéo, les élèves vont en imaginer un sur papier. Cet atelier de création écrite, sans prérequis techniques et donc avec leur imagination pour seule limite, favorise la créativité et éclaire, par l'écrit et par la pratique, les différentes étapes de création d'un jeu. Cette activité, par la pratique, permet d'envisager le média comme moyen d'expression tout en favorisant l'imagination et l'échange ainsi que l'intégration des contraintes.

Si vous le sentez nécessaire, vous pouvez introduire l'atelier par l'analyse en commun d'un jeu pratiqué par les apprenants en utilisant le canevas proposé ci-dessous. Ce n'est pas forcément utile et cela peut même brider l'imagination des apprenants qui se sentent parfois obligés de faire référence à cette analyse. Mais, pour certains groupes qui peineraient à se lancer, cela peut au contraire faire office de tremplin. Voyez selon la dynamique de votre groupe.

Méthode :

Libres de tout cadre ou confrontés à une contrainte tirée au sort (l'expérience nous montre que les contraintes aident à la créativité), les élèves disposent d'une feuille et de quoi écrire pour créer un jeu : définir le thème, l'esprit et l'ambiance du jeu, ses objectifs principaux et secondaires, le gameplay et enfin les règles de base de leur jeu

Insistez toujours sur le fait que, dans les jeux vidéo, les règles ne définissent pas ce qui est interdit mais ce qui est possible. Proposez à vos apprenants le canevas ci-dessous pour structurer leur projet et y retrouver a minima les points suivants :

> - Nom du jeu :
> - Genre du jeu : Quelles sont les actions possibles dans votre jeu ? Qu'y fait-on ?
> - Gameplay du jeu : Comment y agit-on ?
> - Présentez votre jeu en 4 dessins dont 2 schémas maximum.
> - Proposez au moins une situation-problème et les solutions offertes aux joueurs pour la résoudre.

Après 30 à 45 minutes de création en équipe (l'idéal est de constituer des équipes de 3 membres), chaque groupe présentera son jeu avec un maximum d'illustrations et d'exemples de séquences, etc. Dans un second temps, les autres participants formuleront des remarques positives et constructives afin d'améliorer et d'approfondir le jeu. Pas de critique subjective, que des propositions concrètes et constructives.

Exemples de contraintes qui permettront de stimuler et d'augmenter la créativité des participants. Tableau réalisé par Maxime Verbesselt pour Action Médias Jeunes (https://www.actionmediasjeunes.be) :

 Le jeu doit entièrement se dérouler sur **un seul écran.**	 Le jeu de base doit être jouable **gratuitement**, mais quand même **rapporter de l'argent.**
 Le jeu doit être **éducatif**.	 Le jeu ne peut **pas comporter d'animations.**
 Le jeu doit être en **deux dimensions.**	 Le jeu ne peut **pas comporter d'armes.**

 Le jeu doit être **infini.**	 Le jeu doit se jouer avec **deux boutons.**
 Le jeu doit être **une publicité.**	 Le jeu doit pouvoir se jouer uniquement en **multijoueur collaboratif.**
 Le jeu doit se jouer uniquement sur **périphérique mobile.**	 Le jeu doit être tout public.
 Le jeu ne peut **pas comporter de personnage à l'écran.**	 Le jeu doit se baser sur une **licence existante.**

F. Écriture vidéoludique : Créer un jeu vidéo avec un crayon et une feuille (version longue)

Nombre d'apprenants : 4 à 25 (au-delà de 10, les apprenants travaillent par groupe)
Durée : 7 heures (1 heure d'introduction, 5 X 1 heure par exercice, dont 30 minutes d'écriture et 30 minutes de mise en commun, 1 heure de conclusion)
Matériel : Des feuilles et de quoi écrire
Âge : À partir de 12 ans

Introduction :

Il s'agit d'une version plus développée et spécifique de l'exercice précédent, s'articulant autour de la notion cruciale pour le jeu vidéo du game design. Le game design c'est la conception au sens le plus large du jeu et de ses mécanismes, sur la manière dont le joueur va interagir avec le monde et sur la manière dont ce dernier va être pensé.

Méthode :

Chaque séquence, il y en a cinq mais vous pouvez en développer d'autres par la suite, peut se dérouler en 60 minutes d'écriture et d'échanges entre les participants.
Il est fréquent pour les exercices d'écriture en atelier de partager en groupe le résultat du travail. Si vous décidez d'accorder un temps pour cela, voire de conclure tous vos ateliers par ce partage, veillez à respecter la liberté de partage des apprenants, à instaurer un climat bienveillant et à n'accepter que les critiques constructives.

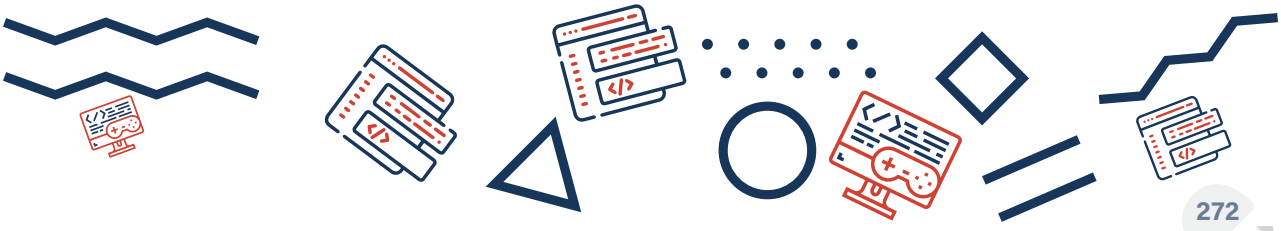
Variantes :

Avec plus de temps, l'atelier peut intégrer des moments de jeu, de pratique de différents jeux qui permettent de visualiser, au travers d'exemples, les mécanismes analysés plus abstraitement auparavant. Par exemple, une analyse ensemble de plusieurs jeux se déroulant sur un écran fixe (*Space Invaders, Pac-Man, Tetris, Pang*) pour que chacun en décortique le *game design*.

Conclusion et suite de l'atelier :

Prenez le temps d'une présentation commune de tous les jeux créés, peut-être même d'un dernier atelier où tous les apprenants décident de retravailler en intelligence collective le jeu de leur choix issu de tous les ateliers. Le partage bienveillant des créations est la meilleure des conclusions possibles.

Après avoir passé autant de temps à créer des jeux sur le papier, le mieux est probablement d'enchaîner avec la création concrète de jeux vidéo à l'aide des programmes présentés à la fin de ce chapitre, soit avec vos apprenants, soit en les invitant à continuer de leur côté si le temps vous manque.



Trucs et astuces de game design :

1) La trinité de ce qu'il faut expliciter dans le document de game design : Buts (objectifs du jeu) – Règles (cadre dans lequel on évolue) – Moyens (actions entre les mains du joueur)
2) À définir : le thème, l'époque et le lieu, l'ambiance et les personnages (caractéristiques et moyens d'action)
3) Dessinez pour expliquer : schéma et croquis sont indispensables
4) Pensez au plus simple et complexifier progressivement
5) Faites le tour des stratégies possibles pour gagner et achever le jeu
6) Les questions à se poser : le jeu est-il évident (gameplay) à prendre en mains ? L'interface est-elle claire et suffisante ? En quoi le jeu est-il amusant ?
7) Le principe du gameplay : comprendre, faire, réussir/rater, refaire



Concepts pour Samorost 3 (Amanita Design, 2016)

Pour lancer votre atelier créatif, vous pouvez poser ces 5 questions aux élèves :

- Le genre et l'idée : quel est le concept central et quelle est l'action centrale ?
- Le gameplay : quelles sont les règles de base et les moyens du joueur ?
- Le but : quel sont l'objectif central et les objectifs secondaires ?
- Le thème : dans quel monde évolue le joueur ?
- L'esprit et l'ambiance du jeu : quel est le rythme du jeu ?

Ci-dessous, vous trouverez 5 exercices de création que nous avions mis en ligne dans un blog sur www.grospixels.com. La présentation a conservé un ton humoristique mais le texte a été quelque peu remanié.

EXERCICES DE GAME DESIGN

Bienvenue ici à toi ami créateur. Cette série d'exercices se veut un atelier d'écriture sur le jeu vidéo, de travail de création d'un jeu et de ses différents composants.



A Short Hike (Adam Robinson-Yu, 2019)

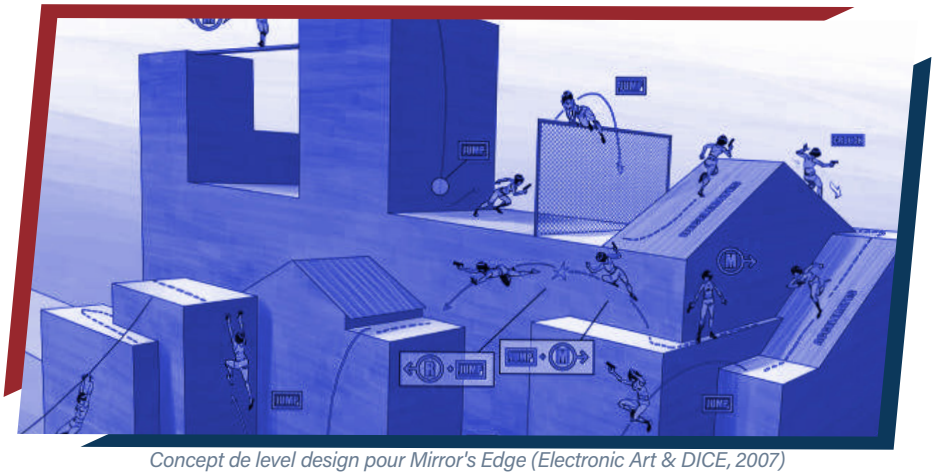
Hé je sais lire, c'est écrit dans le titre là !

Oui, ok. Il s'agit donc de vous proposer régulièrement, autour de certains points particulièrement importants, de l'écriture interactive : gameplay, personnages, cadre, motivations du joueur, ... À chacun de proposer une idée de jeu particulièrement axée sur cet aspect.

Exemple : Le premier exercice porte sur un jeu multijoueur ou l'aspect multijoueur d'un jeu déjà existant. Vous avez toujours pensé à un jeu de poursuite dans lequel les participants seraient répartis entre une équipe de souris et une équipe de chats. Ces derniers devant protéger les fromages de l'appétit des premiers. Et une foule de bonus rendrait le jeu particulièrement allumé : inversion des camps en milieu de partie, forteresse, doublement de taille, invasion de chiens, éléphants aux points importants, ...

Je suis nul en C++ et je n'ai jamais réussi à installer Linux, c'est grave docteur ?

Moi aussi et pourtant je me porte comme un charme. L'aspect technique ne sera pas abordé ici, il s'agit vraiment de laisser libre cours à son imagination quant à cette partie des jeux vidéo.



Concept de level design pour Mirror's Edge (Electronic Art & DICE, 2007)

J'ai justement plein d'idées et je pense être le futur Miyamoto !

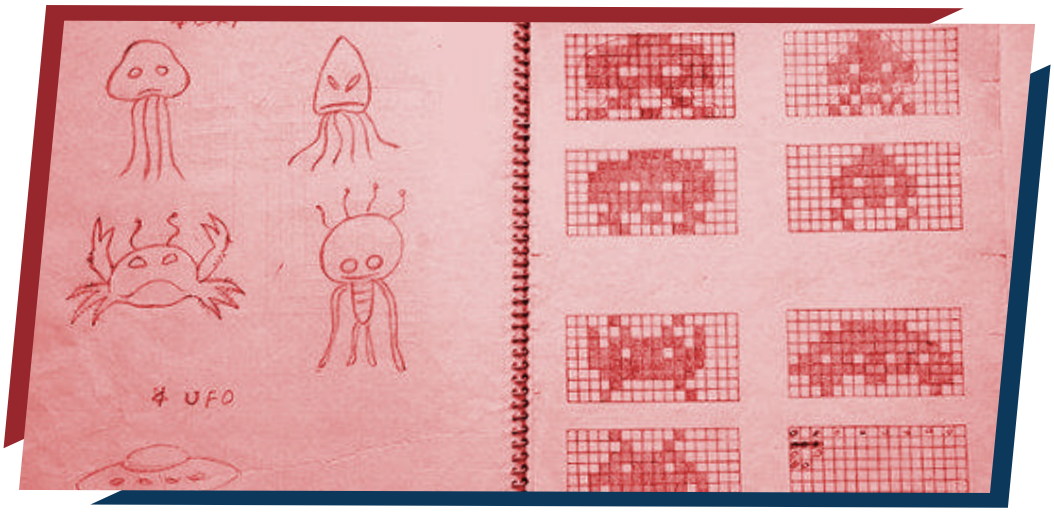
Parfait, voilà exactement ce que l'on espère faire émerger avec ces exercices. Lâchez-vous, laissez libre cours à votre imagination, ne laissez ni la technique, ni votre culture, ni le ridicule entraver vos idées. Je ne vous conseillerais que d'illustrer vos propositions par des exemples, des schémas, des artworks, des screenshots d'autres jeux, des dessins, ... Vous pouvez aussi suivre la petite présentation que je proposerai pour chaque exercice mais rien ne vous y oblige évidemment.

Premier exercice : Un jeu sur un seul écran

Plus fort que Pong, Space Invaders et Pac-Man réunis !

On va commencer en beauté en rendant hommage aux Grands Anciens du jeu d'arcade avec un exercice plus compliqué qu'il n'y paraît. Il s'agit donc de créer un jeu sur un écran fixe, sans aucun défilement dans aucune direction, dont les limites de l'arène correspondent aux limites de votre écran physique.

À vous la main !



Concept pour Space Invaders (Taito, 1978)

Conseils optionnels :

- Un petit dessin vaut mieux qu'un long discours ! Je vous encourage vivement à fournir un petit dessin avec votre description pour bien visualiser le cadre proposé. Le déroulement de Pac-Man sera toujours plus long à expliquer qu'un screenshot du jeu qui explicite immédiatement son gameplay.
- Pensez simple avant de penser complexe. Repensez aux grands classiques qui puisent leur force dans leur simplicité apparente et leur gameplay immédiatement pris en main. Ce n'est qu'après avoir joué qu'ils révèlent leur véritable profondeur. Rien ne vous empêche de construire un jeu complexe mais ayez d'abord une idée simple et claire à l'esprit avant de vous lancer dans quelque chose de plus alambiqué.
- Conseil encore plus facultatif mais que l'expérience habite, rendez vos présentations attrayantes : dessins de votre main ou extraits d'autres jeux, photos prises sur le net, humour, espacement de la mise en page, ...

Second exercice : Créer un personnage principal

It's time to kick ass and chew bubble gum. And I'm all out of gum.
Au boulot, le monde manque de héros charismatiques, de punchlines tordantes, de caractères bien trempés, de passés sombres et ténébreux, de pères cachés, de looks flamboyants et de cheveux mauves, ... A vous de créer LE nouveau personnage qui après *Pac-Man*, *Mario*, *Sonic* et Lara Croft va imposer le jeu vidéo auprès du grand public.



Lara Croft (Square Eidos)

Ces trois exemples ne sont pas choisis au hasard car ils ont chacun réussi à devenir des icônes, des références culturelles communes dans et en-dehors du cercle des joueurs. Tout le monde connaît Mickey, James Bond ou le logo McDonald, ces référents culturels communs imposés par le marketing, le lavage de cerveau ou le génie de leurs créateurs. Le jeu vidéo aussi, à travers son histoire, a réussi à créer quelques personnages aussi puissants. Saurez-vous en faire de même ?

Comme pour tous les personnages de tous les supports narratifs et autres, il existe un grand nombre de moyens de caractériser votre création, vous en trouverez une liste non-exhaustive ci-dessous dans les consignes optionnelles. Néanmoins, je vous conseille tout de même de répondre au minimum à quatre questions pour créer votre personnage : *Qui est-il/elle ? Quelles sont ses capacités ? Quelles sont ses motivations ? Quelle est son histoire ?*

- Qui est-il/elle ? Il s'agit de définir son identité dans ses aspects les plus fondamentaux : espèce, origines, sexe, ethnie, physique, nom et autres attributs. L'aspect basique de ce point fait que l'on y revient souvent. Toby Gard a dû batailler ferme auprès d'Eidos pour imposer un sexe féminin au personnage principal de Tomb Raider, imaginez la suite s'il en avait été autrement !
- Quelles sont ses capacités ? Il s'agit de définir la manière d'interagir du personnage avec le monde qui l'entoure. Ce point est crucial pour un personnage de jeu vidéo, notamment pour définir le genre du jeu. Les hadouken de Ryu lui seraient de peu d'utilité dans un casse-tête. Ainsi que pour savoir quels outils vous donnez au joueur pour intervenir dans votre jeu. L'originalité du gameplay réside aussi en bonne partie dans cet aspect du jeu : que seraient Max Payne sans son bullet-time et Prince of Persia : Sands of Time sans son contrôle du temps à la Blinx ?
- Quelles sont ses motivations ? Mario souhaite délivrer une demoiselle en détresse dans Donkey Kong, Sam Fischer tente de sauver le monde dans les différents Splinter Cell, Pac-Man fonce pour se sortir vivant de chaque labyrinthe, ... Un personnage n'agit jamais sans raison et même si tel semble être le cas, dans Tetris par exemple, le gameplay imprime un but à ce qui se déroule à l'écran.

Il s'agit de donner une raison supplémentaire au joueur de jouer, en plus de s'amuser/éprouver des sensations. C'est aussi l'occasion de faire preuve d'originalité et d'humour comme avec Smash TV.

- Quelle est son histoire ? Votre personnage possède un passé, une origine, une famille, des ancêtres, un parcours, ... Bref, il ne sort pas de nulle part, et si c'est le cas, c'est aussi une sacrée histoire ! Attention à ce point qui souvent donne lieu à des tombereaux de clichés.

À vous la main !

Conseils optionnels :

- Personnalité : Cet aspect de votre personnage déterminera ses motivations, sa manière de réagir aux événements, ses liens avec le monde qui l'entoure et les autres formes de vie qui le peuplent, ... Pensez aux personnages au caractère bien trempé des innombrables RPG. Mais l'inverse est aussi vrai avec Gordon Freeman dans le premier Half-Life et le personnage principal de GTA III qui forment d'excellents exemples du « principe de Tintin » : n'exprimant aucune personnalité propre, ils permettent à tous les joueurs de se projeter en eux.

- Originalités : En quoi votre personnage se distingue des milliers d'autres créés depuis l'existence des jeux vidéo ? Pourquoi certains personnages sont-ils plus marquants que d'autres, même s'ils ne jouent qu'un rôle secondaire ? Leur écriture peut être classique et vue mille fois ailleurs mais leur force réside le plus souvent dans leurs originalités : la couardise d'Abe et le handicap de Munch, le caractère suicidaire des Lemmings, l'extraordinaire boîte en carton de Metal Gear Solid, l'humour froid de numéro 47 dans les Hitman, ...

- Rapport au monde : Ce point rejoint celui évoquant ci-dessus les capacités du personnage mais du point de vue inverse. Il s'agit de savoir comment construire le monde en fonction de son personnage. L'univers de Sonic, par exemple, est composé de longues lignes droites pour valoriser sa vitesse Même si, dans les faits, il est souvent difficile de savoir qui de la poule ou de l'œuf est arrivé le premier.

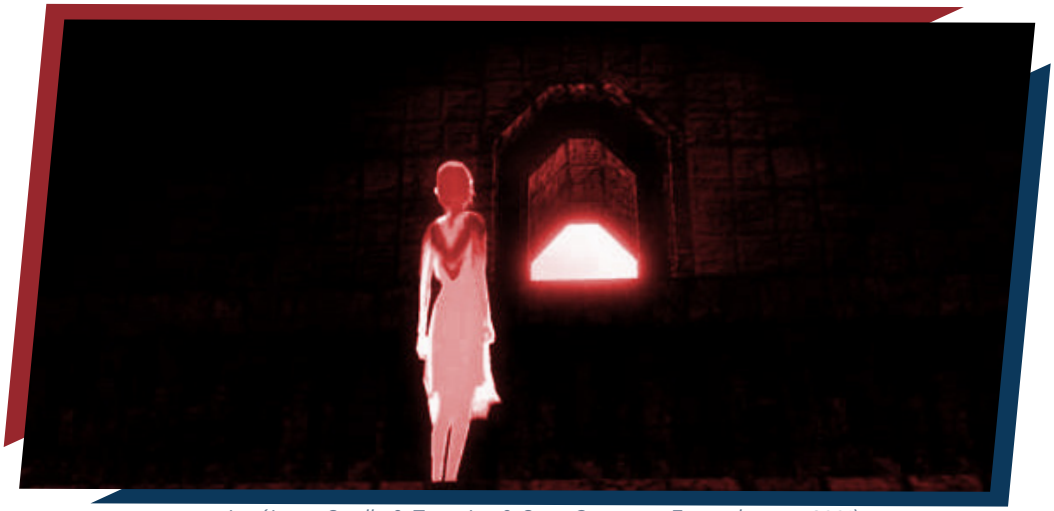
- Liens avec les autres personnages : Ce point découle de beaucoup d'autres (motivations, histoire, personnalité, ...) et se concentre surtout sur l'aspect narratif de votre jeu (pourquoi est-ce que Conker devient roi ?). Il permet aussi des situations cornéliennes (comment concilier des races opposées au sein de votre équipe dans Baldur's Gate ?) ou une mise en valeur de l'aspect compétitif du jeu (les versus games qui proposent de se choisir une Némésis).

- Phrases typiques : « Your face. Your ass. What's the difference? » et hop, Dukem Nukem est posé ! De bonnes punchlines sont un élément fondamental d'une caractérisation humoristique de votre personnage, ce genre de détail qui pose un caractère immédiatement reconnaissable/attachant/haïssable/...



Troisième exercice : Émouvoir le joueur

Peut-on pleurer devant un tas de pixels ?



Ico (Japan Studio & Team Ico & Sony Computer Entertainment, 2001)

Emouvoir le joueur ? Mais enfin, le jeu vidéo n'émeut-il pas depuis ses origines ? Qui n'a jamais pesté contre ses fichus fantômes de Pac-Man, qui n'a jamais enragé de tomber dix fois dans le même trou à *Super Mario Bros*, qui n'a jamais hurlé sa joie en achevant un niveau de *Shadow of the Beast*, qui ne s'est jamais réjoui de la monté de niveau de son personnage à *World of Warcraft*, qui n'a jamais tremblé devant les boss de *Resident Evil*, ... ?

Oui, il s'agit bien d'émotions mais celles-ci se résument malheureusement à la frustration de perdre, la satisfaction de gagner et à la peur ou l'exaltation devant l'action. Trois émotions, c'est peu quand on pense aux centaines d'autres que véhiculent le cinéma, la littérature, la bande dessinée, ...Comparaison n'est pas raison et il n'y aura pas ici de débat stérile sur un éventuel 10ème (11ème ?) art. Non, l'objectif de cet exercice vise plutôt à montrer que le jeu vidéo peut par son langage propre, c'est-à-dire l'interactivité, émouvoir les joueurs de toutes sortes de manières différentes.

La consigne est donc simple : choisissez une émotion différente des trois évoquées ci-dessus et imaginez un *gameplay*, n'importe lequel, qui permette au joueur de ressentir cette émotion par le *gameplay* et non par le scénario, les dialogues ou les cinématiques. L'interactivité, rien que l'interactivité.

Exemple : September 12th http://www.newsgaming.com/games/index12.htm, par son gameplay, crée un véritable malaise au sein du joueur en lui renvoyant la vacuité, et même la contre-productivité, des méthodes violentes habituellement utilisées pour « lutter contre le terrorisme ». Même chose avec les différents Metal Gear Solid.

À vous la main !

Troisième exercice bis : Émouvoir le joueur

Sous-catégorie : Peut-on réfléchir devant un tas de pixels ?



The Wire (Blown Deadline Productions & HBO Entertainment, 2002)

Si vous connaissez *The Wire* (« Sur écoute »), vous êtes certainement tombés sous le charme de la série et surtout de son incroyable qualité d'écriture qui en fait certainement la meilleure série américaine qui soit (il y a aussi une réalisation de qualité et des acteurs excellents mais ce n'est pas le sujet).

En fait, et nous arrivons au cœur de cette deuxième partie du troisième exercice, ce qui est stupéfiant dans *The Wire*, c'est la manière de rendre la complexité du réel, de rendre le fait qu'une action implique un grand nombre de réactions à la fois du système administratif mais aussi du milieu hors-la-loi, des syndicats, des habitants, ... *The Wire* montre pourquoi il n'y a aucune réponse simple à une réalité toujours complexe.

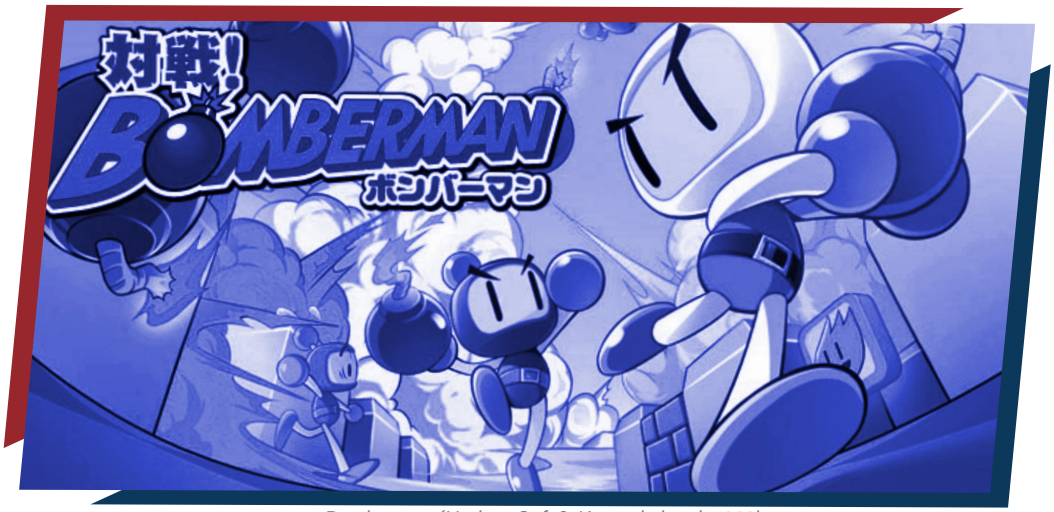
Le jeu vidéo est-il capable de cela ? Comment écrire un jeu qui rendrait à ce point cela, une telle complexité tout en présentant un *gameplay* fluide et les conséquences des actes du joueur de manière aussi claire ? Les jeux très scénarisés comme les jeux d'aventure ou les RPG présentent parfois des histoires très complexes mais celles-ci ne sont pas le fait des joueurs et l'impact des joueurs sur ces histoires est souvent faible (à l'exception notable des *Fallout* et des *Elder Scrolls*).

Exemples : Deux jeux me viennent immédiatement à l'esprit : Civilization et Sim City. Car l'un et l'autre proposent de diriger des systèmes ultra-complexes (une civilisation et une mégalopole contemporaine) de manière claire, ludique, simple dans l'interface et évidente dans les conséquences. Même si ces deux exemples ne permettent pas vraiment à tout un chacun de s'amuser, le joueur doit s'investir sérieusement. Mais n'est-ce pas le cas aussi de The Wire ?

À vous la main !

Quatrième exercice : Créer un jeu pensé pour le multijoueur

It's party time !



Bomberman (Hudson Soft & Konami, depuis 1983)

Vaincre Ryu, écraser les armées romaines, dominer une compétition de *FIFA*, ... tout cela est assez valorisant mais nettement moins que de flanquer une bonne pâtée à votre cousin. Ah, l'être humain est ainsi fait qu'il savoure toujours plus une victoire sur autrui que sur lui-même (et pourtant Platon nous disait déjà que « la victoire sur soi est la plus grande des victoires »). Telle est la base des jeux à score ou des versus games.

Heureusement, le monde des jeux vidéo propose aussi des jeux en coopération qui mettent l'accent sur le jeu à plusieurs avec un objectif commun à atteindre ensemble.

Les jeux vidéo prennent une autre dimension lorsqu'ils sont partagés avec d'autres joueurs humains, dans la confrontation ou la collaboration, voire les deux réunis lors des affrontements par équipe. À vous donc de concevoir un jeu pensé dès le départ pour le multijoueur et non pas un jeu solo auquel on aurait ajouté un mode multijoueur. Il n'y a pas de nombre limité de joueurs, à part le minimum fixé à deux. À vous de choisir de les opposer ou de les obliger à coopérer voire de créer un subtil mélange de contraintes selon la situation.

Exemples : L'histoire du jeu vidéo abonde de jeux multijoueurs qui subliment leur gameplay à plusieurs, à commencer par l'un des plus anciens : Pong. L'arcade a ensuite donné ses lettres de noblesse aux jeux opposant les joueurs, Track & Field ou Joust, avant de les réunir par le succès des beat'em up comme Double Dragon ou Final Fight. Mais c'est récemment que les consoles ont développé les party games, jeux conviviaux par essence qui n'existent que pour les parties à plusieurs, comme tous les FPS/MOBA/STR qui ont éclos depuis vingt ans.

À vous la main !

Conseils optionnels :

Réfléchissez aux différentes possibilités des outils que vous placez entre les mains des joueurs. Si les jeux pensés pour le multijoueur prennent autant de temps à être réalisés, c'est simplement que l'être humain est retors et exploitera tout ce dont il dispose, fera rapidement à plusieurs le tour des failles de conception à utiliser à son avantage. J'ai plus appris en une heure de Unreal Tournament sur internet qu'en vingt heures du même jeu contre les bots.

Plus encore en multijoueur qu'en jeu solo, le designer accepte de ne pas être le maître à bord de sa création. En effet, vous devez laisser aux joueurs les rênes de l'histoire, ce sont eux qui orientent la manière dont les événements se déroulent.

Si vous proposez un jeu ouvert sans scénarisation forte, à la manière des jeux purement multijoueurs comme Team Fortress, vous devez faire preuve de suffisamment d'imagination dans les possibilités offertes au départ pour permettre une grande rejouabilité de votre titre. En effet, tout réside alors dans la maîtrise progressive des moyens (armes, classes, coups, ...) et des lieux (maps, structures spécifiques, ...).

G. Écriture (vidéo)ludique : Créer un livre interactif

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Minimum 5 heures de rédaction, à voir avec les apprenants pour une éventuelle mise en commun
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 13 ans

Introduction :

Le livre dont vous êtes le héros est un genre littéraire vieux d'un demi-siècle qui, ici, peut servir de base pour un exercice d'écriture varié et ludique. À la fois réflexion de l'apprenant sur sa vie, le sens de ses choix, son rapport aux conventions, ... et construction d'un jeu d'écriture, ce parcours mélange les genres pour un résultat souvent plein d'humour.

L'exercice se prête bien à l'analyse et à la compréhension des jeux vidéo tant ceux-ci sont aussi une accumulation de choix qui orientent le récit. La comparaison montre d'ailleurs son intérêt avec le succès récent de l'épisode *Bandersnatch* de la série *Black Mirror*, conçu sur le modèle du livre interactif ou de la *visual novel*, un genre de jeu vidéo proche de ces mécanismes. Le parallèle va encore plus loin lorsque l'on sait que le scénariste de l'épisode a utilisé le logiciel TWINE, décrit à la fin de ce chapitre, pour concevoir les branchements narratifs de son histoire.

D'ailleurs, si vos apprenants se montrent particulièrement réceptifs à cet exercice du livre dont vous êtes le héros, vous pouvez leur proposer de transposer leur travail écrit en jeu vidéo avec TWINE[1].

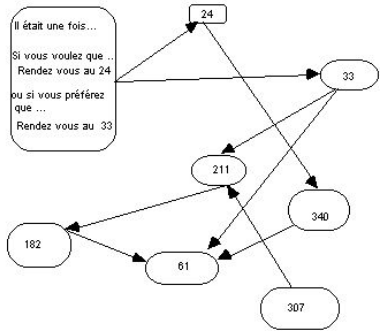
Méthode :

Voilà le grand moment arrivé, cette fois-ci c'est la bonne, vous vous lancez dans l'écriture ! Et il va s'agir d'assurer pour publier un ouvrage interactif d'une dizaine de pages sur votre vie... et ce qu'elle aurait pu devenir. A vous d'imaginer cela, d'utiliser toute la fantaisie dont vous pouvez être capable !

[1]. *Voir pour cela les conseils du chapitre de ce manuel consacré à Twine.*

Dans un premier temps, les 10 premiers choix, ceux de la naissance (avant et/ou après), seront réalisés ensemble comme exemple pour être certain que chacun a bien compris l'exercice. Une fois ce premier chapitre écrit, à vous d'organiser un planning pour distribuer l'écriture des chapitres suivants sur le temps qui vous convient.

Vous allez réaliser un ouvrage d'une dizaine de pages (ou plus...) retraçant votre vie... et ce qu'elle aurait pu être ! Vous utiliserez pour cela la structure du livre dont vous êtes le héros, c'est-à-dire un livre dans lequel vous devez réaliser des choix qui mènent dans des directions différentes. Grâce à cette organisation particulière, vous écrirez une biographie interactive : votre vie en imaginant les directions qu'elle aurait prise si vous aviez effectué d'autres choix. Si par exemple vos parents vous avaient affublé d'un autre prénom, si vous aviez choisi une autre option, si vous aviez eu d'autres amis, ... Au fur et à mesure de vos choix, plusieurs vies possibles vont se construire, à vous de les imaginer pour réaliser un ouvrage complet. Vous veillerez à indiquer à la fin de votre livre les choix que vous avez réellement effectués.



Consignes

Votre livre se divisera en 5 chapitres :

- Naissance et origines (10 choix minimum),
- Enfance et vie avec les parents (15 choix minimum),
- École et rencontre de l'autre (15 choix minimum),
- Amitié et amour (15 choix minimum),
- Votre futur (10 choix minimum).

Pour chaque moment important, vous proposerez plusieurs possibilités de choix, plusieurs situations. Votre ouvrage totalisera une centaine de situations réparties sur ces 5 chapitres. Chaque situation sera décrite en 2 lignes minimum. Votre livre sera donc long d'au moins 130 lignes.

En développant votre ouvrage, vous développerez donc plusieurs vies en parallèle dépendant chacune des autres choix que vous aurez pu prendre dans votre vie réelle. L'objectif étant de créer une lecture cohérente et de par cela réfléchir de manière ludique sur la vie que vous avez menée jusqu'ici.



Voici le calendrier des échéances pour la remise des travaux :

1. Naissance et origines (10 choix minimum) : réalisé ensemble ;
2. Enfance et parents (15 choix minimum) : à date du / / ;
3. Ecole et l'autre (15 choix minimum) : à date du / / ;
4. Amitié et amour (15 choix minimum) : à date du / / ;
5. Futur (10 choix minimum) et relecture de tout le livre : à date du / / .

Exemple

1, Je m'appelle Gédéon Bagdaïeff et je suis né le 31 décembre 1998. Pas de chance pour moi, tout le monde a la tête ailleurs ce jour-là, sauf mes parents qui ont deux occasions de faire la fête. Mais qui a choisi ce prénom ? Et que ce serait-il passé si j'étais né cinq jours plus tard ?

- *Si vous choisissez de vous appeler Bertrand Bagdaïeff, allez en 2)*
- *Si vous choisissez de conserver le nom de Gédéon Bagdaïeff, allez en 3)*
- *Si vous choisissez d'être une fille et de vous appeler Cécilie Bagdaïeff, allez en 4)*

2, Mes parents sont terriblement heureux de ma naissance, le 31 décembre, comme le meilleur ami de papa quand il était adolescent, Bertrand Vanghewuyl. En honneur de cet ami, ils décident de me prénommer de la même manière. Maman avait pensé un instant à Gédéon mais elle avait eu peur des blagues. Plus tard, mes parents ont dû choisir entre

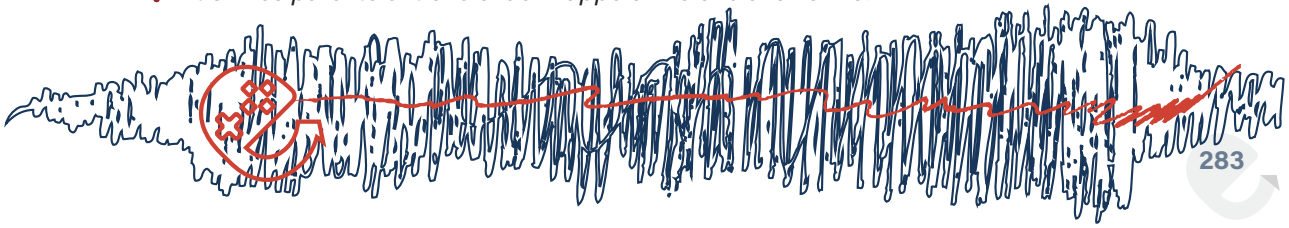
- *Arrêter de travailler pour rester avec moi à la maison (allez en 5),*
- *Me déposer à la crèche avec d'autres enfants (allez en 6)*
- *Ou me déposer chez mes grands-parents (allez en 7).*

3, Gédéon, quel beau prénom ! Sûr que ce n'est pas facile à porter tous les jours mais je suis content de mon prénom. Au moins on ne me confond avec personne et personne ne s'appellera comme moi dans ma classe. Par contre, être né le 31 décembre, franchement, c'est pas cool quand on est un enfant : il y a plein de gens à ma maison pour mon anniversaire mais ils ne sont pas là pour me fêter, ils font du bruit bien après que je sois allé me coucher et ils me réveillent à minuit quand je suis enfin arrivé à m'endormir. Mes parents ont ensuite choisi de me donner

- *Une petite sœur (allez en 8),*
- *Un petit frère (allez en 9)*
- *Ou de me laisser seul profiter d'eux pour les réveiller la nuit (allez en 10).*

4, Une fille, le rêve de ma grand-mère ! En plus, je suis née cinq jours après la date prévue. Personne n'oublie de m'offrir des cadeaux même si souvent ma famille ou les amis de mes parents ont tout dépensé pendant les fêtes. Sans parler de ceux qui m'offrent les cadeaux qu'ils ont reçus à Noël et qu'ils n'aiment pas !

- *Si mes parents ont choisi de m'appeler Sidonie allez en 11,*
- *Si mes parents ont choisi de m'appeler Babara allez en 12*
- *Et si mes parents ont choisi de m'appeler Hélène allez en 13.*



Conclusion de l'atelier :

Il est fréquent, pour les exercices d'écriture en atelier, de partager en groupe le résultat du travail. Si vous décidez d'accorder un temps pour cela, voire de conclure tous vos ateliers par ce partage, veillez à respecter la liberté de partage des apprenants, à instaurer un climat bienveillant et à n'accepter que les critiques constructives.

Vous pouvez aussi mettre en place, comme conclusion de cet atelier, une lecture libre de tous les livres réalisés, avec ou sans un temps de correction et de mise en page préalable, afin de laisser un temps libre pour vos apprenants de jouer avec le livre dont vous êtes le héros des autres participants.

H. Jouer pour s'initier à la programmation

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Une heure
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 10 ans

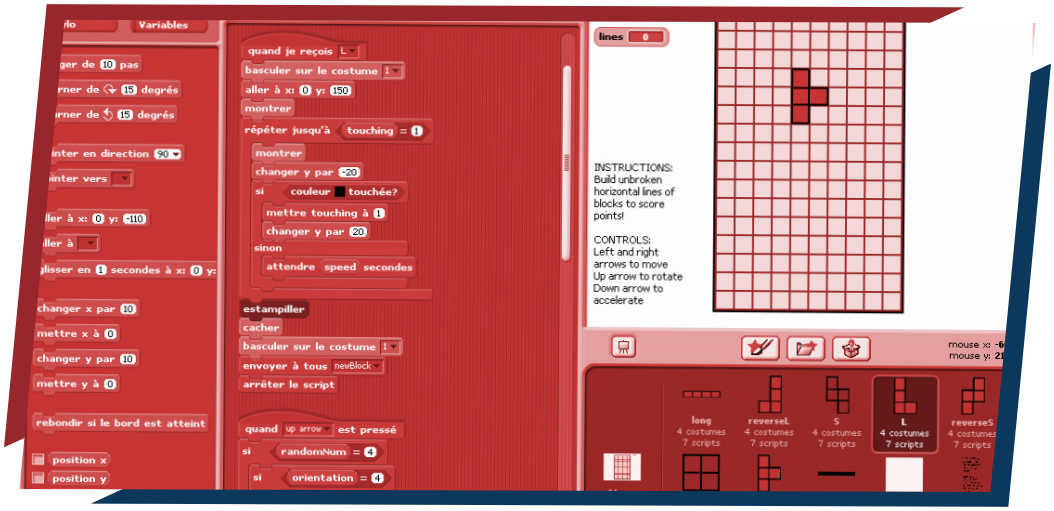
Des jeux vidéo conçus ou détournés pour initier à la programmation, il en existe plusieurs. En utilisant la trame des autres ateliers jeux vidéo (pratique libre puis mise en commun et verbalisation des apprentissages), vous pouvez lancer votre atelier d'initiation à la programmation par ces jeux.

1) *Human Resource Machine* (Tomorrow Corporation, 2012), 10€, PC
2) *Minecraft* (Mojang, 2009), 7€ à 24€, PC/consoles/mobile
3) *Gladiabots* (GFX47, 2018), payant, PC et mobile
4) *Algobot* (Fishing Cactus, 2018), 10€ ou gratuit en Wallonie, PC
5) *Super Mario Maker* (Nintendo, 2015), 20€, Wii U et Nintendo 3DS
6) *Code Combat* (CodeCombat Inc., 2013), payant, PC
7) *SHENZHEN* I/O (Zachtronics, 2016), 15€, PC
8) *TIS – 100* (Zachtonics, 2015), 7€, PC
9) *Hack 'n' Slash* (Double Fine Productions, 2014), 13€, PC
10)*Hacknet* (Team Fractal Alligator, 2015), 10€, PC
11) *Prime Mover* (4Bit Games, 2018), 12.5€, PC
12) *Silicon Zeroes* (PleasingFungus Games, 2017), 15€, PC
13) *while True: learn*() (Luden.io, 2018), 7€, PC

Une bonne manière de conclure cette partie de l'atelier serait de faire présenter chaque jeu par un groupe d'apprenants aux autres apprenants en insistant sur les mécanismes de jeu mais surtout sur la manière pour chaque titre de transmettre son contenu et en demandant à chaque groupe de présentation d'expliciter ce contenu.

Une autre manière de conclure cette introduction serait de demander à chaque apprenant ou groupe qui a joué à un jeu d'expliquer aux autres ce que l'on peut y apprendre en lien avec la programmation.

I. Programmes accessibles et gratuits



Scratch (MIT Media Lab, depuis 2003)

Si certains programmes demeurent très simples à prendre en main, mettre en place un véritable atelier régulier demandera pour les animateurs un investissement important. Voici quelques liens vers les programmes les plus accessibles et complets ainsi que des tutoriels vidéo disponibles pour se former par soi-même. Si vous êtes intéressé par le sujet, n'hésitez pas non plus à rejoindre les communautés en ligne, très actives et accueillantes pour les nouveaux.

1) Scratch (https://scratch.mit.edu) : Le plus accessible de tous les programmes de création, pensé par le MIT pour être utilisable dès 7 ans afin d'initier aux bases de la programmation. Pour les tutoriaux, vous pouvez consulter les chaînes Youtube de CrayonLaser et de Cubix. À noter que Scratch Jr (https://www.scratchjr.org), une version pour mobiles, est accessible gratuitement pour des enfants à partir de 5 ans.

2) Twine (http://twinery.org) : Un programme simple pour réaliser des histoires interactives sans aucune connaissance en programmation. Le tutorial mis en ligne par Tortue Gaming n'est pas mal même si de meilleurs tutoriels existent en anglais.

3) Bitsy (http://make.bitsy.org) : Un éditeur de jeux très simple à prendre en main pour des créations possibles en quelques minutes. Se manipule directement dans le navigateur.

4) Genially (https://genial.ly/fr) : un excellent outil de création en ligne. Initialement plutôt dédié aux présentations, sa simplicité d'usage l'a ouvert à d'autres applications. Pour des jeux, il se révèle excellent pour des livres dont vous êtes le héros ou pour les *escape games*.

5) PICO-8 (https://lexaloffle.itch.io/pico-8) : Une console qui permet aussi de créer des jeux en *pixel art*. Mais le programme est payant.

6) Game Builder (http://gamebuilder.area120.com/) : Un logiciel gratuit pour créer des niveaux en trois dimensions.

7) Construct 2 (https://www.scirra.com) : Un programme très complet utilisé pour des jeux commercialisés.

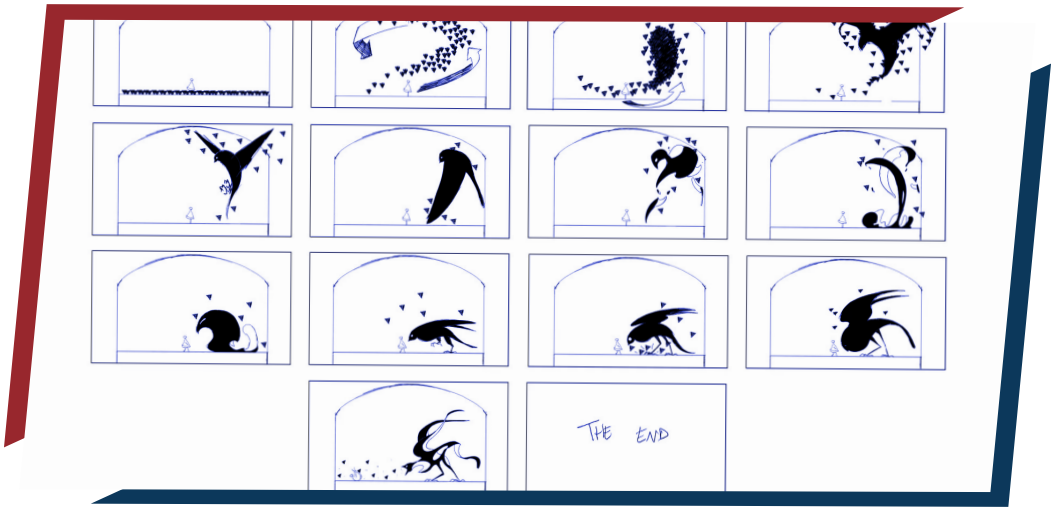
8) Kudo (http://www.kodugamelab.com/about) : Un programme plus ancien (2009) de Microsoft, très simple à prendre en main mais limité.

9) The Game Factory 2 (http://www.clickteam.com/fr/the-games-factory-2) : Le plus complet des logiciels accessibles même s'il demandera plus de temps que les trois précédents. Les tutoriels sont très nombreux sur Internet mais le plus souvent en anglais.

10) Piskel (https://www.piskelapp.com) : Un logiciel gratuit, disponible en ligne pour créer du pixel art et de l'animation en 2d.

11) Krita (https://krita.org/fr) : L'équivalent gratuit du célébrissime Photoshop.

12) En logiciels de son, nous vous conseillons beepbox (https://www.beepbox.co), Audacity (https://www.audacityteam.org/) et lmms (https://lmms.io/), aussi complets que performants.



J. Conclusion de l'atelier

Comme pour les autres ateliers créatifs, nous vous invitons à encourager vos apprenants à partager leurs créations. Faites-les tester les jeux les uns des autres, invitez-les à les mettre en ligne sur les sites des outils utilisés voire sur www.itch.io qui héberge gratuitement les jeux vidéo.

K. Ressources

Deux sites (en anglais) font référence à propos des métiers du jeu vidéo : Game Developer ex-Gamasutra (https://www.gamedeveloper.com/) et GDC Vault (https://gdcvault.com).

Nous vous conseillons aussi l'excellent livre *Art of Game design/L'art du game design* (2008) de Jesse Schell, un classique du sujet.

Vous pouvez aussi venir assister au MEET & BUILD (https://www.meet-build.be/), l'événement annuel des professionnels belges du jeu vidéo qui propose une série de conférences internationales gratuites, et à la Brotaru (https://www.facebook.com/bxl.otaru), le rassemblement mensuel des créateurs du pays qui montrent les jeux sur lesquels ils travaillent.

Les associations Kodo Wallonie (https://kodowallonie.be/) et Coder Dojo (https://www.coderdojobelgium.be/fr) proposent différentes formes d'accompagnement (stage, événement, formation, ...) pour initier les plus jeunes à la programmation, à la pensée algorithmique et au numérique en général.

Le centre de compétences Technobel (https://leis.technobel.be) dispense gratuitement des formations et stages d'initiation à la programmation avec les outils créés par LEGO dans ce but.

Le collectif Ludilab (www.ludilab.be) propose un ensemble d'activités et de jeux pour s'initier de manière ludique à la programmation et à la pensée informatique.
Code.org (http://code.org) est une organisation distribuant gratuitement, depuis 2013, des outils très accessibles pour s'initier à la programmation. Elle organise aussi la « Hour of Code ».

GUERRES ET " JEUX VIDÉO " " QUESTIONNER " LES REPRÉSENTATIONS DE LA GUERRE

A. Objectifs pédagogiques :

- Questionner les représentations médiatiques de la guerre.
- Éduquer au média jeu vidéo.
- Réfléchir aux différents aspects des conflits armés (civils, blessés, crimes de guerre, réfugiés, ...).
- Encourager une réflexion pacifiste à propos des conflits armés.

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 20 minutes
Matériel : Un support pour projeter ou diffuser des vidéos
Âge : À partir de 16 ans

Objectifs de l'exercice d'introduction :

Cette introduction à la séquence vise à mettre en commun les jeux pratiqués par les apprenants pour construire une référence partagée, soit un certain imaginaire spectaculaire de la guerre lié à un certain cinéma d'action. Cette référence sera utilisée pour remplir l'objectif pédagogique d'analyse de la représentation valorisante de la guerre dans les jeux vidéo d'action.

Choisissez trois publicités, soit avec les apprenants en demandant les jeux de guerre auxquels ils jouent, soit en les choisissant seul au préalable. Nous vous encourageons à les visionner avant l'animation afin d'éviter la violence graphique de certaines vidéos promotionnelles. Quitte à proposer aux apprenants de choisir trois publicités parmi celles que vous leur proposeriez. Puis, diffusez-les en demandant aux apprenants de les commenter en tant que publicités mais aussi en tant que représentations de la guerre. N'hésitez pas à repasser chaque publicité deux fois si les apprenants le souhaitent.

Exemples de publicités à analyser :

Voici trois exemples de publicités et une proposition d'analyse pour chacune :

-La bande-annonce *Official Call of Duty : Advanced Warfare Gameplay Launch Trailer* (Activision, 2014), disponible sur https://youtu.be/YSp8ZqIKEIM

La bande-annonce reprend les codes du cinéma avec un accent marqué sur la narration, une opposition claire entre bons et méchants, la présence d'un acteur connu, une mise en scène spectaculaire, une certaine virilité mise en avant et une musique dynamique. La représentation de la guerre y est hollywoodienne, elle est présentée comme une suite de montagnes russes et le jeu est vendu sur la promesse d'une expérience intense. Aucune trace de blessés, de civils, de crimes de guerre.



Call of Duty (Activision, depuis 2003)

-La bande-annonce Call of Duty : Black Ops TV Commercial : "*There's A Soldier In All Of Us*" (Activision, 2010), disponible sur https://youtu.be/JFp3ljm7QCk?t=2

Elle reprend quelques aspects de la précédente bande-annonce mais plusieurs changements sont à noter, à commencer par la présence d'acteurs réels en lieu et place d'extraits du jeu. Et pourtant, les apprenants vont probablement rapidement la désigner comme « moins réaliste » parce qu'elle adopte un ton plus humoristique. Cette publicité représente des joueurs en insistant sur l'aspect amusant du jeu et le fait qu'il s'adresse à tous et toutes (« il y a un soldat en chacun de nous »). D'ailleurs, contrairement aux autres publicités, des joueuses sont bien présentes. La guerre y est toujours représentée comme inoffensive, sans blessés ni sang. Détail intéressant, la chanson accompagnant la bande-annonce est *Gimme Shelter* (Rolling Stones, 1969), une violente critique de la guerre du Vietnam, choisie ici pour faire la promotion d'une vision divertissante de la guerre

-La bande-annonce *Battlefield 4 Official Multiplayer Launch Trailer* (Electronic Art, 2013), disponible sur https://youtu.be/hl-VV9loYLw

La série Battlefield est la grande concurrente de la série *Call of Duty* même si elle partage avec elle une même vision spectaculaire et divertissante de la guerre. Cette bande-annonce insiste sur l'intensité de l'expérience et l'importance du jeu à plusieurs.

Propositions d'analyses des publicités :

Cette analyse de publicités vise à questionner le « réalisme » des blockbusters, c'est-à-dire la confusion entre le photoréalisme des graphismes, représentation médiatique de la guerre et les guerres passées ou actuelles. Ces blockbusters se sont longtemps vendus sur l'argument du réalisme alors qu'ils exposent une vision orientée du réel (la narration valorise souvent un impérialisme manichéen), limitée (pas de blessés, de crimes de guerre, de prisonniers, de civils, de lois, ...) et plus proche des films à grand spectacle que des documentaires.

Analyser des publicités pour ces jeux permet, de plus, de lancer l'atelier sans jouer aux blockbusters. Outre la question de la limitation d'âge (PEGI 18) et la difficulté à obtenir les droits d'utilisation auprès des sociétés éditrices, le temps de jeu nécessaire à une utilisation pédagogique serait sans doute trop long.



Dessin de Nathan Fox

N'hésitez pas à discuter de la norme PEGI : Qu'est-ce que le PEGI 18 ? Quel est le sens de cette limitation d'âge ? Qui l'a imposée (les fabricants eux-mêmes) et pourquoi (pour éviter une législation plus contraignante) ? Comment les apprenants mineurs se situent-ils par rapport à cette limitation d'âge, quel sens a-t-elle pour vous s'ils ne la respectent pas ?

Cet exercice d'introduction permet de verbaliser les représentations de la guerre dans les productions vidéoludiques les plus diffusées, de questionner ces représentations et par-là même d'évoquer la thématique des images de la guerre des apprenants tout en insistant sur la nécessité pour eux de les analyser tout en argumentant leur analyse. Les apprenants produiront aussi une analyse de la représentation de la guerre dans les blockbusters, les jeux à gros budget qui sont aussi les plus diffusés et joués. Ils insisteront sur la dimension spectaculaire de ces jeux et sur le décalage entre leur réalisme revendiqué et la représentation finalement très limitée qu'ils donnent de la guerre.

C.Exercice principal : D'autres jeux pour d'autres représentations de la guerre

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 60 à 70 minutes (40 à 50 minutes de jeu et 20 minutes de mise en commun)
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible, à défaut un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux à défaut de jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 16 ans

Objectifs de l'exercice principal :

Il s'agit, ici, de faire jouer les apprenants aux jeux suivants, chacun proposant un regard particulier sur la guerre, sa représentation et les jeux vidéo dédiés. L'exercice tient tout d'abord en la comparaison avec les *blockbusters* analysés dans les publicités, comparaison qui fera ressortir un certain contraste mais surtout une plus grande variété dans les jeux sélectionnés. Ensuite, lors de la mise en commun, vous pouvez amener les apprenants à questionner les différents aspects de la guerre (causes des conflits, spirales de violence, crimes de guerre, génocides, ...) évoqués par les jeux pratiqués.

Méthode de l'exercice :

En termes d'organisation, vous pouvez dérouler cette partie de l'atelier en deux temps : la pratique libre des jeux pendant quarante à cinquante minutes puis la mise en commun avec une présentation des jeux par les apprenants eux-mêmes. Deux manières de jouer sont envisageables selon vos moyens techniques : soit vous pratiquez successivement les jeux tous ensembles en les vidéo-projetant, soit vous disposez de plusieurs ordinateurs et vous laissez vos apprenants essayer les jeux par groupes. La pratique des jeux par groupes de 2 à 3 personnes est conseillée, elle permet souvent un dialogue fertile entre apprenants autour du jeu. Selon le temps disponible, vous pouvez inciter ou obliger les apprenants à changer de jeu toutes les 6 à 7 minutes.

Conclusion de l'exercice :

Lorsque le temps alloué est passé, invitez les apprenants à mettre en commun leur analyse des jeux. Cela peut se réaliser par écrit (par la création d'une fiche, par exemple) ou à l'oral (chaque groupe est chargé de présenter un jeu aux autres apprenants). Ce qui importe, c'est d'inciter les participants à questionner leurs représentations, à développer leur analyse des jeux exposés et à échanger de manière argumentée.

En termes de thématiques et d'angles d'analyse, vous pouvez encourager les apprenants à évoquer :

> -La présence ou l'absence et le rôle des civils,
> - Le deuil,
> - Les causes des guerres et leur efficacité ou leur inefficacité à régler des désaccords (politiques, religieux, ethniques, sociaux, ...),
> - Leur impact physique et psychologique sur les combattants,
> - La déshumanisation des ennemis,
> - Les réfugiés qui fuient les guerres,
> - Les différentes formes de pacifismes et les stratégies de sortie de conflit.

Liste des jeux de l'exercice :

▶ 1) *Soldats inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* (Ubisoft, 2014), 15€, PC/consoles/mobiles

Un jeu sur la Première Guerre Mondiale à travers le regard de différents personnages appartenant à différents camps. Les graphismes proches de la bande dessinée et la simplicité des énigmes en font un jeu accessible tandis que les nombreuses informations historiques permettent d'en découvrir plus sur le conflit. Un titre pacifiste très réussi.



Soldats inconnus : Mémoires de la Grande Guerre (Ubisoft, 2014)

▶ 2) *This War of Mine* (11 bit studios, 2014) 19€, PC/consoles/mobiles

Le siège de Sarajevo (1992-1995) vécu par les civils. Le joueur doit y prendre en main le quotidien de différentes personnes, toutes non-combattantes, gérer leurs besoins de base comme leurs besoins psychologiques et trancher des situations éthiques souvent dramatiques. Un autre regard sur la guerre, sur ce qu'elle fait aux gens, comment elle détruit les sociétés et les individus mais aussi comment les humains la traversent et la dépassent. Un jeu important sur les civils, souvent oubliés des représentants de la guerre dans les titres à gros budget.

▶ 3) *September 12th* (Newsgaming, 2003), gratuit sur www.newsgaming.com, PC

September 12th ou le 12 septembre, le lendemain des attentats du World Trade Center et du déclenchement de la « guerre contre le terrorisme ». Comment fonctionne cette « guerre » ? La violence et le conflit armé sont-ils les seules réponses au terrorisme ? Pour quels résultats ? *September 12th* questionne ces évidences, l'habitude de mettre en scène la guerre comme une solution et la « guerre contre le terrorisme » dont nous ne sommes toujours pas sortis.

Liste des jeux de l'exercice :

▶ 4) *1916 : Der Unbekannte Krieg* (Kriegsgraben und Stormvogel, 2011), gratuit, PC

1916 vous fait errer dans des tranchées, sous les bombardements, sans autres informations que les lettres désespérées de soldats que vous trouvez régulièrement. Avant qu'une menace irréelle ne finisse par s'imposer et vous oblige à fuir. « La Première Guerre Mondiale est le moment où le monde a perdu son innocence. Ce fut un enfer que personne ne pouvait comprendre. Les lois de la civilisation perdirent tout sens une fois que les puissants États-nations eurent envoyé leur jeunesse s'entre-tuer sur le front » (David Adler, concepteur du jeu). Un puissant titre antimilitariste qui propose de vivre l'absurdité de la Première Guerre Mondiale dans une audacieuse métaphore.



The Fallen (gold extra, 2016)

▶ 5) *The Fallen* (gold extra, 2016), prix libre sur https://causacreations.itch.io/the-fallen, PC

Et si les centaines d'ennemis abattus dans les films et les jeux vidéo d'action n'étaient plus représentés comme des ombres informes mais comme des êtres de chair et de sang, avec un passé et une histoire personnelle ? Et si le spectateur ou le joueur était confronté aux vies qu'il retire ? *The Fallen* propose de jouer un sniper durant la guerre en Ukraine et le fait rencontrer l'histoire d'individus ordinaires plongés dans un conflit qui les dépasse. Un jeu pour réfléchir à l'humanité des ennemis désignés.

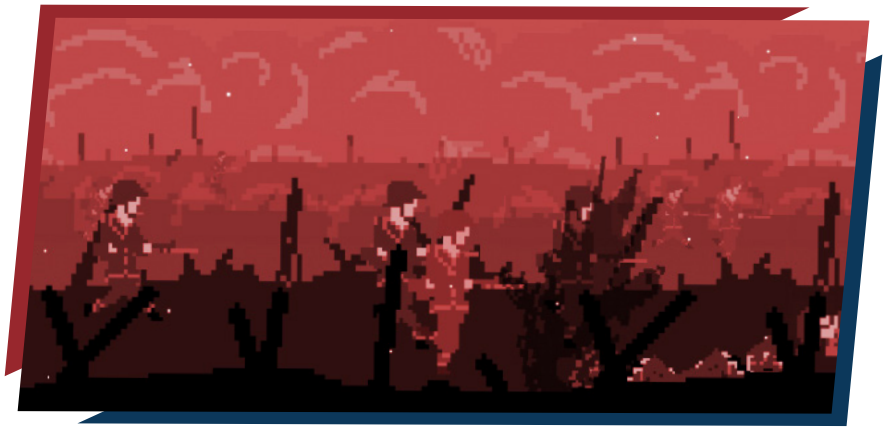
▶ 6) *Spec Ops : The Line*, Yager Development (2012), 20€, PC et consoles

Spec Ops : The Line, un jeu d'action allemand sorti en 2012, échec commercial à sa sortie mais succès critique construit dans le temps depuis. Il vous fait incarner un peloton des forces spéciales américaines envoyé à Dubaï après une tempête de sable apocalyptique. Le début rassure le joueur qui retrouve des habitudes imposées par le succès de la franchise *Call of Duty* (Activision, depuis 2003) : héroïsme, impérialisme, valorisation de la violence et de la torture. Mais très vite, cette routine se grippe. Le jeu glisse imperceptiblement du plaisir, cruel mais courant dans les jeux d'action, à une ambiance oppressante pour le joueur. Car *Spec Ops* est l'adaptation de la nouvelle de Joseph Conrad *Au cœur des ténèbres* (1899).

Ainsi que, officieusement, du film de Francis Ford Coppola *Apocalypse Now*. Ce qui ne doit rien au hasard tant le jeu tente, comme la Palme d'or de 1979, d'utiliser les codes hollywoodiens pour mieux les dynamiter, de s'en prendre aux succès militaristes des années 2000 pour leur opposer un discours radical contre la guerre. Là réside toute sa force et sa réussite, en ce que son histoire et son *gameplay*, la manière d'y jouer, retournent la violence contre ceux qui la produisent. Aussi bien les militaires que le joueur lui-même puisque, c'est l'originalité du jeu vidéo par rapport aux autres médias, il participe pleinement à produire la violence. Une scène parmi d'autres illustre cela. À la manière du quatrième épisode de *Call Of Duty, Spec Op* : The Line vous donne à jouer un bombardement d'ennemis. Mais il vous force ensuite à traverser le champ de bataille résultant de notre attaque et à nous confronter aux innombrables cadavres calcinés et aux blessés horriblement brûlés qui nous supplient de les achever, dont une bonne partie s'avère être des civils... Un jeu brillant, pas exempt de défauts mais qui parle avec virulence et audace de ce que l'héroïsme, la virilité toxique, la guerre et sa représentation font aux individus.

▶ 7) *WWI Medic* (Bay 12 Games, 2004), gratuit sur www.bay12games.com, PC

Médecin sur le front ouest durant la Première Guerre Mondiale, le joueur vit chaque assaut comme une boucherie dont il essaie, avec ses faibles moyens, de limiter l'ampleur. Un des rares jeux de guerre dans lequel le joueur dispose exclusivement de moyens pacifiques pour agir.



Temporality (James Earl Cox III, 2014)

▶ 8) *Temporality* (James Earl Cox III, 2014), prix libre sur https://just404it.itch.io/temporality, PC

La Première Guerre Mondiale et l'inévitabilité de la mort qu'elle imposait, telle est l'expérience que propose de vivre *Temporality*. En explorant le temps et les vies des soldats qui vous entourent, en vous proposant de revenir dans le temps pour tenter de les sauver sans jamais vraiment y parvenir, ce jeu donne à voir l'inhumanité de la guerre.

▶ 9) *Enterre-moi, mon Amour* (The Pixel Hunt & Figs, 2017), 3.5€, mobile et PC

« Enterre-moi, mon amour », une expression que s'échangent les amoureux syriens qui signifie « ne t'avise pas de mourir avant moi » et qui marque le lien entre Majd et son épouse Nour ainsi qu'entre le joueur et cette dernière. En effet, vous incarnez Majd et communiquez directement avec Nour durant son exil de Homs jusqu'en Allemagne à l'aide d'une application de messagerie de smartphone... directement installée sur votre smartphone ! C'est là toute la spécificité du jeu, c'est qu'il fait disparaître la frontière entre le téléphone de fiction et celui que vous tenez pour jouer. Tout comme il fait disparaître la frontière entre le temps de fiction et celui de votre quotidien, le jeu se déroulant en temps réel. Quel passeur choisir, comment gérer votre faible budget, à qui accorder sa confiance, comment éviter les néo-fascistes des pays traversés, ... ? Autant de situations pour lesquelles Nour sollicitera votre avis ou qu'elle vous fera vivre en temps réel. Grâce à une écriture sensible et à un procédé impliquant, *Enterre-moi, mon amour* vous raconte l'histoire vraie de Dana. Dana qui a d'ailleurs participé à la création du titre. Un jeu puissant et humain sur le vécu des réfugiés syriens.



OASES (Armel Gibson & Dziff, 2015)

▶ 10) *OASES* (Armel Gibson & Dziff, 2015), prix libre sur https://armelgibson.itch.io/oases, PC

La guerre laisse derrière elle d'innombrables veuves et orphelins, d'innombrables personnes qui ont perdu un membre de leur famille, un ami ou un être cher. Comment alors pour ces personnes un long travail de deuil, étalé parfois sur des années voire, comme ici, sur plusieurs générations. *OASES* est en effet à la fois un jeu poétique et léger ainsi qu'une œuvre créée pour porter le deuil d'un grand-père décédé pendant la guerre d'indépendance d'Algérie. Un jeu original sur le deuil et la manière de le laisser partir.

▶ 11) *Liyla* (Rasheed Abueideh, 2016), gratuit, mobile

Un jeu touchant, voire bouleversant, sur l'invasion de Gaza par Israël en 2014 et les conséquences pour les habitants. Rasheed Abueideh, créateur palestinien, donne à vivre le conflit entre les deux pays du point de vue des civils en racontant, à travers de courtes séquences, de brèves histoires réelles.

▶ 12) *Battle for Donetsk* (LuGus Studios, 2015), gratuit sur www.battlefordonetsk.com, PC et mobiles

En mettant en scène la guerre entre Ukrainiens à Donetsk, ce jeu belge propose une réflexion simple sur les dynamiques de guerre, l'escalade des conflits et le refus de la paix. Et en confrontant le joueur à son habitude de régler les problèmes par la violence, il questionne le modèle de société transmis par les blockbusters.

▶ 13) *Path Out* (Causa Creations, 2017), prix libre sur https://causacreations.itch.io/path-out, PC

Vous êtes Abdullah Karam, un jeune Syrien de 18 ans perdu dans une forêt en essayant de fuir votre pays. Vous avancez de quelques pas et… vous explosez sur une mine ! « Oh non, tu m'as tué ! Tu pourrais faire attention avec moi tout de même » Apparaît alors dans un coin de l'écran le visage enjoué du véritable Abdullah qui vous accompagne en commentant en temps réel vos actions dans ce jeu autobiographique. Vous l'aurez compris, *Path Out* décrit les débuts de la guerre en Syrie puis la fuite de ce jeune homme vers l'Europe en passant par la Turquie. Si le premier chapitre, seul disponible pour l'instant, s'arrête après une demi-heure de jeu, il a le mérite de proposer une expérience originale. En effet, le titre de Causa Creations brille particulièrement grâce à une interface inspirée des jeux de rôle des années 1990 sur console, à la description du vécu quotidien de civils confrontés aux débuts d'une guerre civile, à une écriture à plusieurs niveaux et surtout à un humour omniprésent. Cet humour rend justement la situation vécue par les personnages d'autant plus humaine, par contraste avec les événements dramatiques décrits mais aussi en imposant le point de vue d'un jeune adulte à ces événements. Un excellent jeu sur ce que la guerre fait aux civils mais aussi sur ce qu'elle ne leur enlève pas.

14) *Attentat 1942* (Charles University & Czech Academy of Sciences, 2018), 11€, PC

Un jeu d'enquête décrivant les événements réels ayant mené à l'assassinat de Reinhard Heydrich, gouverneur nazi de la Tchéquie, par la résistance en 1942 ainsi que le quotidien sous l'occupation.



11-11 : Memories Retold (Aardman Studios & Digixart, 2018)

▶ 15) *11-11: Memories Retold* (Aardman Studios & Digixart, 2018), payant, PC et consoles

Après avoir commémoré le centenaire des débuts de la Première Guerre Mondiale avec le jeu « Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre » (Ubisoft, 2014), Yoan Fanise continue son travail de mémoire avec *11-11 : Memories Retold*, sorti pour les 100 ans de l'Armistice. Comme pour leur premier jeu, Fanise et son équipe souhaitent montrer la réalité humaine d'individus écrasés par les événements.

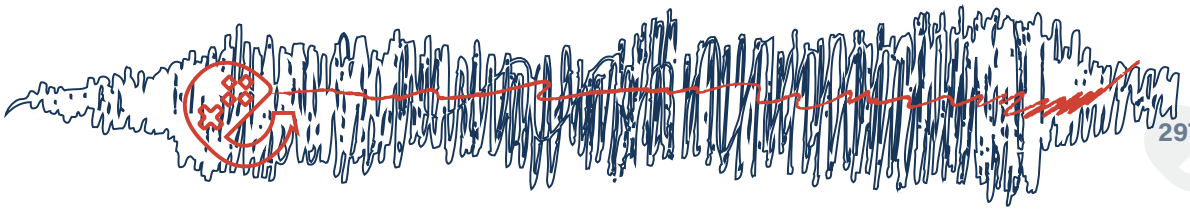
Ils le font avec Aardman Studio, mondialement réputé pour ses films « Wallace & Gromit », et le doublage de l'acteur Elijah Wood. Aucun hasard dans ces collaborations tant Memories Retold souhaite raconter une histoire, comme le fait si bien le cinéma. Autre évidence de cette collaboration avec les Britanniques, un travail graphique conséquent qui donne tout au long du jeu le sentiment de se balader dans un tableau impressionniste, les impressions et sensations subjectives du quotidien de la Grande Guerre vue par les soldats embarqués en son sein. Si le jeu se concentre sur l'oppressante banalité du quotidien militaire, il propose aussi des scènes terribles, rarement montrées dans le média, à l'image de ce père qui rampe dans le no man's land en fouillant les cadavres à la recherche de celui de son fils ou qui parcourt un cimetière en espérant ne pas découvrir sa tombe. De même, les moments où ce père écrit à sa jeune fille sont très réussis car ils confrontent le joueur au besoin de choisir le contenu de ces lettres, entre pieux mensonge et besoin d'authenticité. Seule limite du jeu, une vision dépolitisée du conflit, sans évocation du caractère social des massacres avec l'envoi massif au front des classes populaires et l'écrasement autoritaire des contestations. Le pacifisme de *Memories Retold* demeure précieux en ces temps belliqueux mais il eût gagné à évoquer la richesse des courants pacifiques de l'époque. Au final, *comme l'explique Olivier Derivière, compositeur de la musique du jeu : « Plus qu'un jeu sur la guerre, Memories Retold est un jeu sur la paix* ». Une paix précieuse, payée très cher, et qu'il importe de célébrer aujourd'hui.

▶ 16) *The Mammoth* (inbetweengames, 2015), gratuit sur https://inbetweengames.itch.io/mammoth-download, PC

D'où vient la violence ? La violence reçue légitime-t-elle la violence donnée ? Comment comprendre autrui et ses motivations au-delà de nos propres peurs ? Et au final, qui est le monstre ? Un jeu court et interpellant pour réfléchir aux logiques de la violence et à l'impression pour chaque camp d'être l'agressé en droit de se défendre.

▶ 17) *Best Amendment* (Molleindustria, 2013), gratuit sur www.molleindustria.org, PC

Un puissant jeu d'action qui pousse la logique de la NRA, le lobby américain des armes, jusqu'à l'absurde. Conçu par la Molleindustria, un collectif italien, ce titre d'action gratuit et directement accessible dans votre navigateur vous fait littéralement jouer la citation la plus connue de ce lobby : « la seule chose qui arrête un méchant avec une arme, c'est un gentil avec une arme ». La grande qualité du jeu, c'est qu'à aucun moment il ne vous assomme d'un discours moralisateur mais, au contraire, il vous pousse à réfléchir à cette logique. Et il le fait en action, en jouant, en vous plongeant dans les causes de la violence et les spirales qu'elle entraîne.



The Best Amendment vous fait réfléchir. Ici, jouer c'est penser. Exactement, Le jeu est basé sur un retournement final, retournement qui interroge le joueur et le place face à ses contradictions. Car *The Best Amendment* parodie aussi les blockbusters du jeu vidéo. Les *Call of Duty* et consorts qui nous ont habitués à toujours trouver dans les armes, et donc dans la violence, une solution. Le jeu questionne brillamment les habitudes des joueurs et la représentation traditionnelle de la violence dans la pop culture, violence presque toujours représentée comme une solution alors qu'elle est ici un cercle vicieux. Au final, si comme le dit la NRA « la seule chose qui arrête un méchant avec une arme, c'est un gentil avec une arme », il semblerait plutôt que « ce qui arrête quelqu'un avec une arme, c'est de ne pas pouvoir acheter cette arme ».

▶ 18) *Souvenir* (Raymond Stoops, 2016), gratuit sur https://raydude.itch.io/souvenir, PC

La guerre ne se résume pas à une suite de moments épiques traversés par des héros insensibles tels que les mettent souvent en scène les *blockbusters*. Elle accompagne au contraire souvent toute leur vie ceux qui y participent, jusqu'à la vieillesse comme dans *Souvenir*.

▶ 19) *The Snowfield* (Gambit, 2011), gratuit sur http://gambit.mit.edu, PC

Une courte expérience esthétique pour confronter le joueur au ressenti d'un soldat.

▶ 20) *PeaceMaker* (ImpactGames, 2007), gratuit, PC et mobiles

Un jeu gratuit de qualité où le joueur dirige l'un des deux camps du conflit israélo-palestinien que l'on doit mener à la paix, la guerre étant considérée comme un échec.

D. Exercice de conclusion : Créer un jeu de guerre pacifique

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 30 à 60 minutes
Matériel : Du papier et de quoi écrire
Âge : À partir de 12 ans

Objectif de l'exercice de conclusion :

L'exercice de conclusion vise à mobiliser les outils utilisés pendant l'atelier (analyser et questionner des représentations, argumenter, réfléchir au pacifisme) en commun dans un court exercice collectif de créativité.

Méthode de l'exercice de conclusion :

Proposez à vos apprenants un atelier d'écriture avec comme thème la guerre mais y plaçant de nombreuses contraintes pour les pousser à exercer leur imagination ainsi que leur sens critique. L'atelier d'écriture reprend les consignes du chapitre « Créer » mais tout réside dans les contraintes que vous choisirez d'imposer aux apprenants : « le *gameplay* doit être pacifiste et ne jamais vous encourager à tuer quelqu'un », « vous jouez un médecin », « vous jouez un prisonnier évadé mais qui demeure désarmé tout au long du jeu », « vous jouez une ONG qui vient en aide aux civils lors d'un conflit », « vous jouez un journaliste lors d'un conflit », « vous jouez une famille de civils qui doit survivre à la guerre », « vous pouvez utiliser des armes mais vous perdez des points si vous détruisez au lieu d'éviter (comme dans les *Metal Gear Solid* par exemple) », « un jeu de stratégie où l'on dirige un pays qui doit éviter d'entrer en guerre (guerre nucléaire où tout le monde perd) », ... Tout est possible selon votre imagination et la leur. Une adolescente avec qui nous avions réalisé cet atelier avait eu cette phrase magnifique « Mais comment être *fun* sans détruire ? » qui résumait l'enjeu de l'atelier.



Spec Ops : The Line (2K Games & Yager Development, 2012)

Demandez à votre groupe de concevoir en commun un jeu selon les contraintes imposées en suivant le canevas ci-dessous :

- Nom du jeu :
- Genre du jeu : Quelles sont les actions possibles dans votre jeu ? Qu'y fait-on ?
- *Gameplay du jeu* : Comment y agit-on ?
- Présentez votre jeu en 4 dessins dont 2 schémas maximum.
- Proposez au moins une situation-problème et les solutions offertes aux joueurs pour la résoudre.

E. Ressources

La chaîne Youtube « Jeux Vidéo et Histoire » et son site http://jeuvideohistoire.com

L'article « Représenter la Première Guerre Mondiale dans les jeux vidéo » de Julien Lalu, doctorant en Histoire contemporaine, sur le site www.centenaire.org

L'article « L'horreur primitive des tranchées » de Jean-Charles Ray sur le site www.vectis.ca à propos du *jeu 1916 : Der Unbekannte Krieg*.

L'interview d'Asi Burak, producteur de *PeaceMaker* (Impact Games, 2007), un jeu sur le conflit israélo-palestinien, et président de l'association Games for Change de 2010 à 2015, sur le site www.poptronics.fr

Le jeu de société *Les Poilus* (Rodriguez & Riffaud, 2015), un jeu collaboratif où les joueurs doivent s'unir pour surmonter les risques quotidiens de la vie dans les tranchées et survivre ou mourir tous ensemble.

L'article « Jouer avec la réalité : le cas des FPS militaires américains » de Haude Etienne dans le magazine « Agir Par la Culture » n°43, disponible gratuitement sur https://tinyurl.com/y4lk94jo

Enfin, l'article « Guerre et paix (et jeu vidéo) » que j'ai rédigé en mars 2018 pour « Agir Par la Culture » n°53 :

Le jeu vidéo est historiquement lié à la guerre. Né dans les laboratoires et les universités américaines des années 1950, grâce aux moyens gigantesques alloués à la recherche au temps de la Guerre froide, il s'imprègne très tôt de ce mélange de technologie et de militarisme qui va le marquer longtemps. Néanmoins, ces deux dernières décennies sont sorties plusieurs œuvres proposant d'autres manières d'agir dans un conflit. Marqué historiquement par un imaginaire belliciste, le jeu vidéo, média immersif par excellence, pourrait-il devenir un outil puissant d'apprentissage du pacifisme ?



This War Of Mine (11bit Studios, 2014)

Considéré comme l'un des premiers jeux vidéo, *Spacewar* ! (1962), développé au sein du centre de recherche public américain MIT (Massachusetts Institute of Technology), oppose deux joueurs, chacun aux commandes d'un vaisseau spatial doté d'un canon et de réacteurs lui permettant de lutter contre l'attraction du trou noir au centre de l'écran. Le jeu se révèle riche mais aussi complexe, à l'image de ses créateurs, des étudiants ingénieurs bidouillant en dehors de leurs heures de cours l'ordinateur à leur disposition pour leurs recherches, et surtout, il est très représentatif de la course à la Lune qui agite alors États-Unis et Union soviétique en pleine Guerre froide.

Le développement commercial du média dans les années 1970 reste marqué par cette thématique, dominante avec la science-fiction, même si la volonté de toucher un public jeune pousse à plus de variété. Les grands noms du jeu d'arcade demeurent toutefois inspirés de près ou de loin par les logiques guerrières. *Space Invaders* (Taito, 1978), l'un des plus emblématiques, incarne bien ce mélange de science-fiction et de conflit où l'auteur transcende les limites techniques de l'époque pour raconter une invasion extraterrestre stoppée par un héros. Bien que doté d'une esthétique bon enfant, le jeu plonge le joueur dans un vertige d'action par l'accélération progressive de la vitesse des ennemis. Au-delà de l'idéologie militaire qui imprègne le média, ce vertige et cette insistance sur la représentation de l'action viennent aussi de sa nature propre. En effet, caractérisé par l'interactivité, le jeu vidéo représente à priori mieux l'action et son impact immédiat sur le monde que l'introspection et les logiques de long terme. Et pour un média commercial, la question de l'efficacité, de l'impact auprès du consommateur, supplante les autres, au bénéfice des jeux d'action donc.

Ce qui ne manque pas, par la suite, de déteindre sur les jeux disponibles au domicile des joueurs sur console ou micro-ordinateur. Des jeux particulièrement inspirés par l'esprit belliciste de la vague conservatrice des années 1980 qui imprègne toute la culture commerciale avec le film *Rambo II* (George P. Cosmatos, 1985) comme œuvre référentielle. D'innombrables jeux reproduisent cette esthétique viriliste et ces enjeux narratifs agressifs, toutefois tempérés par une représentation cartoonesque et une histoire bien secondaire dans ces jeux à la prise en main pensée pour l'immédiateté des émotions et non pour leur trame souvent convenue.

Plus important sans doute est le choix de lier jeu vidéo et public masculin. Lorsqu'au milieu des années 80, Nintendo relance l'industrie vidéoludique aux États-Unis, il s'agit d'un marché moribond. Plutôt que de vendre sa console comme un outil technologique, la firme japonaise choisit de le marketer comme un jouet et, pour respecter une division des espaces très genrée, place sa NES dans le rayon garçon. Ce choix crucial marque un tournant dans l'image guerrière du média, celle des petits garçons tels qu'imaginés par la publicité comme celle des « vrais hommes » des années 80.

Un tournant que la décennie suivante va imposer définitivement dans l'esprit du public et de beaucoup de joueurs avec le développement du jeu de tir en vue subjective et du jeu de stratégie en temps réel.

Les années 2000, quant à elles, marquent le sommet de ce lien jeu vidéo-guerre avec le succès sans précédent de jeux « réalistes » comme *Medal of Honor* (Electronic Arts, depuis 1999) ou *Call of Duty* (Activision, depuis 2003), par la diffusion du jeu publicitaire *America's Army* qui se conclut par un formulaire d'engagement ou par l'existence de la série *Operation Flashpoint* (Bohemia Interactive, 2001), directement issue d'un simulateur vendu à différentes armées. Plus sinistre encore, le jeu *Blackwater* (Zombie Studio, 2011) promeut la société de mercenaires du même nom, notamment connue pour les multiples exactions commises en Irak à l'encontre de civils.



Enterre-moi, mon amour (Pixel Hunt & Figs, 2017)

VERS D'AUTRES REPRÉSENTATIONS

Comment expliquer cette permanence, au-delà des raisons historiques exposées ci-dessus ? À la manière du cinéma, média du mouvement jusque dans son nom, le jeu vidéo se caractérise par l'interaction et donc l'action. Et à l'image du cinéma, le cheminement pour construire une grammaire plus large, ouverte à d'autres genres, nécessite du temps, de l'expérimentation ainsi qu'un environnement favorable.

Tout cela s'est lentement mis en place à travers les décennies et les résultats donnent à voir une autre représentation de la guerre. *This War of Mine* (11 bit studios, 2014) et *Enterre-moi, mon amour* (Pixel Hunt et Figs, 2017) où l'on joue pour une fois des civils otages des soubresauts de la guerre, la série *Metal Gear Solid* (Konami, depuis 1998) qui sous ses couverts de blockbuster développe un propos pacifiste, *September 12th* (Newsgaming, 2003) qui critique avec virulence la « guerre contre le terrorisme », ...

Surtout, en plus de leur thématique et de leur narration, ces jeux impliquent un pacifisme dans leur *gameplay*, c'est-à-dire dans la manière de jouer. Les jeux d'infiltration, par exemple, récompensent l'absence de violence. Ou les jeux politiques qui détournent les codes habituels (pour tout problème existe une solution, le classement et les points qui récompensent l'esprit de compétition et l'agressivité...) pour interroger l'utilisateur dans son rapport à la violence. Sans même parler des joueurs eux-mêmes qui depuis longtemps déjà détournent les règles, à l'image de ces guildes qui dans les jeux massivement multijoueurs en ligne refusent d'utiliser des armes et soignent indistinctement tous les belligérants.

Le jeu vidéo ne doit pas passer sous le radar des progressistes. De la même manière que les autres médias doivent être regardés comme des espaces de débat politique, le jeu vidéo doit être considéré comme un terrain de réflexion, de création, de militance, de diffusion, etc. des idées et pratiques progressistes. Dans cette perspective, un pacifisme dans les jeux vidéo se révèle particulièrement original et puissant. En effet, tout comme le progressisme refuse un « réalisme politique » qui sert souvent de vernis aux dominations, jouer autrement à des jeux pacifistes signifie souvent refuser un « réalisme » (de la manière d'agir, des graphismes, des conflits simulés...) qui cache mal une modélisation engagée idéologiquement.

COOPÉRER ET COLLABORER

A. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Le jeu, à travers des règles et son gameplay, crée ou encourage des interactions sociales qui sont autant de possibilités de réfléchir aux modèles et groupes dans lesquels nous évoluons. Ce chapitre vise à travailler les stratégies de collaboration, à comprendre le potentiel comme les limites de cette manière d'être et d'agir ensemble.
Il est aussi intéressant, lors des différents moments de mise en commun, de pousser les apprenants à réfléchir aux modèles de décision qu'ils ont mis en place, à la différence entre compétition/collaboration/coopération, aux forces comme aux difficultés de ces différents rapports sociaux.



Overcooked (Ghost Town Games, 2016)

B. MÉTHODE

Il s'agit de mettre les apprenants en situation de coopération puis de formaliser progressivement, d'exercice en exercice, les apprentissages et les outils sur la collaboration, ses forces et ses limites. Vous pouvez bien sûr intégrer l'exercice que vous souhaitez au sein d'une séquence de votre cours. Ou créer une séquence complète autour de ce chapitre en y piochant un ou deux exercices introductifs, un jeu central et un exercice de conclusion.

C. PREMIER EXERCICE INTRODUCTIF : LE CRAYON COOPÉRATIF

Nombre d'apprenants : De 8 à 25
Durée : 15 minutes (moitié jeu, moitié mise en commun)
Matériel : Un crayon collaboratif, qui existe sous la forme de deux modèles, pour 10 ou 20 joueurs. À 25 apprenants, deux joueurs peuvent tenir la même ficelle.
Âge : À partir de 6 ans

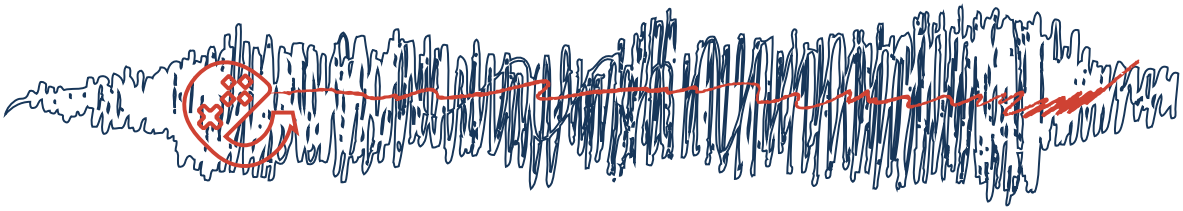
Ce jeu place plusieurs joueurs simultanément aux commandes d'un crayon commun animé par des ficelles qui lui sont reliées. Chaque joueur.euse en tient une et doit faire parcourir au crayon commun un circuit, sortir d'un labyrinthe, réaliser un dessin choisi, ... Inévitablement, des modèles de décision différents vont émerger. Nous avons souvent réalisé cet atelier en quatre missions pour les groupes de dix apprenants :

- Dessiner un soleil, moment qui sert d'introduction à l'exercice ;
- Dessiner une maison ;
- Dessiner un bonhomme mais dans un temps limité, souvent une minute ;
- Dessiner un chat avec tous les apprenants devant fermer les yeux sauf un seul qui doit expliquer aux autres la marche à suivre, coordonner son groupe. Vous pouvez ajouter l'interdiction aux autres joueurs et joueuses de parler.

Le jeu doit permettre de pousser les joueurs à collaborer pour agir, de questionner les modèles de décision qui émergent et d'interroger les silences de ceux qui participent sans agir. Il suffit souvent de demander aux apprenants quelles ont été les difficultés et les différences entre les quatre exercices pour qu'ils explicitent seuls les enjeux de l'atelier et le potentiel comme les difficultés de la coopération.

De manière intéressante, ce débriefing amènera souvent les apprenants à pointer le dernier des quatre exercices, souvent vécu comme plus difficile. En effet, il concentre une partie de ce à quoi les joueurs et joueuses ont été confrontés lors des trois exercices précédents en terme de coordination et y ajoute l'obligation de collaborer.

Autre intérêt de l'exercice du crayon coopératif, il met en place une implication physique des participants et participantes, rendant palpable les enjeux de la collaboration. Pédagogiquement, cette caractéristique est particulièrement intéressante avec les enfants dont l'inscription dans le réel passe avant tout par le corps. Mais les adolescents et les adultes sont aussi souvent marqués par cet exercice auquel ils feront souvent référence lors des débriefings suivants.



Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 10 à 20 minutes (moitié jeu, moitié mise en commun)
Matériel : Une des versions du jeu Black Stories. Même si la première se prête le mieux à cet exercice
Âge : À partir de 14 ans



Black Stories (Holger Bösch & Bernhard Skopnik)

Ce jeu de société, du créateur Holger Bösch et de l'illustrateur Bernhard Skopnik, propose de découvrir le sens de la courte histoire racontée sur une carte. Un joueur raconte la fin d'une histoire, toujours morbide, ce qui rend le jeu déconseillé aux moins de 14 ans, et les autres doivent l'interroger pour en découvrir la cause et le déroulement.

A vous de changer légèrement les règles : les deux premières minutes, les joueurs viennent à tour de rôle près de vous et vous proposent une explication, sans que les autres puissent l'entendre. Ensuite, pendant à nouveau deux minutes, ils peuvent faire les propositions à haute voix mais ne peuvent les discuter entre eux. Enfin, les joueurs peuvent collaborer et échanger leurs idées, ce qui amène souvent à une rapide résolution de l'énigme.

Après une ou plusieurs parties, il vous suffit de questionner les apprenants sur les différentes étapes, et pourquoi la dernière amène souvent la solution, pour faire émerger la question de la collaboration. Cette mise en commun débouche souvent sur une réflexion commune sur l'intelligence collective, en quoi la possibilité d'échanger, de se rappeler les questions et les réponses stimule le plus souvent les imaginations des joueurs et joueuses réunis autour de la réflexion.

E. COOPÉRER COMME MANIÈRE DE JOUER

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Une heure, soit 40 minutes de jeu et 20 minutes de mise en commun
Matériel : Autant de PC/consoles et de manettes/souris que possible. À défaut, un poste de jeu avec un vidéoprojecteur pour que tous puissent voir les jeux sans forcément jouer à chacun d'eux
Âge : À partir de 10 ans

Voici une série de jeux qui favorisent la coopération et la collaboration, à jouer avec vos apprenants. Une bonne manière d'encourager à l'échange est de demander à chaque groupe d'expliquer le jeu au suivant lors du changement de poste, si vous avez la chance de disposer de plusieurs bornes de jeu.

Ces jeux doivent permettre de confronter les apprenants au besoin de coopérer, de mettre en place des logiques de coopération/compétition combinées et de montrer différentes stratégies de coopération possibles.

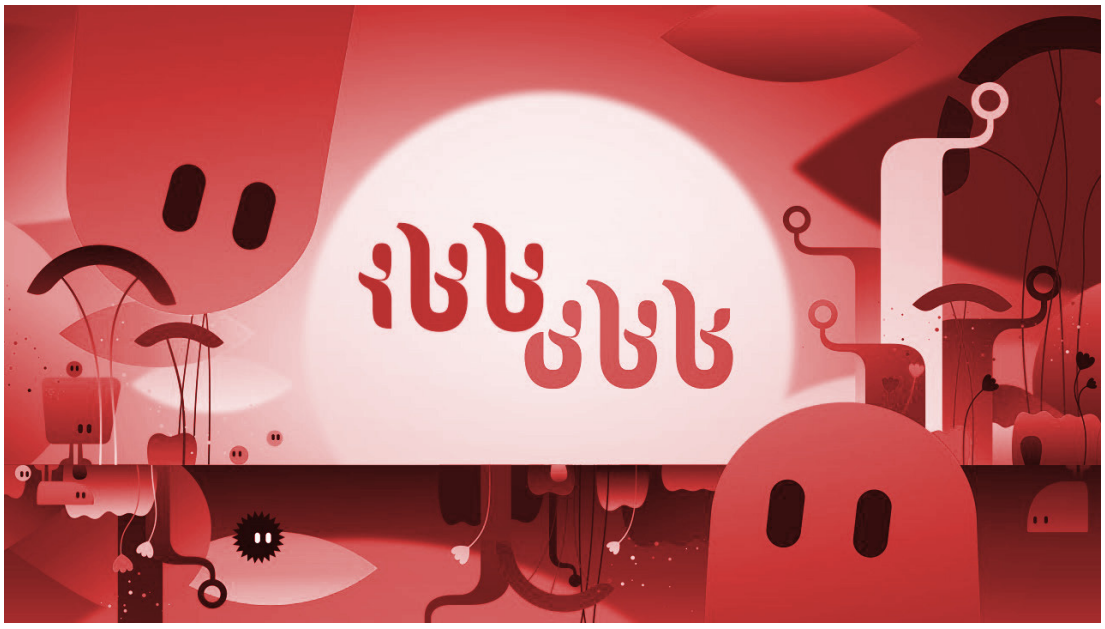
1) *Lovers in a Dangerous Spacetime* (Asteroid Base, 2015), PC et consoles :
Les joueurs doivent collaborer pour faire avancer un vaisseau spatial dont chacun dirige l'un des postes, tous indispensables pour faire face aux adversaires et aux obstacles.

2) *Heave Ho* (Le Cartel, 2019), PC et consoles :
Un hilarant jeu coopératif où des personnages cartoonesques, dont les joueurs dirigent les bras, doivent traverser un écran sans tomber dans le vide. Un gameplay simple et une énorme capacité à mettre l'ambiance.

3) *Brothers - A Tale of Two Sons* (Starbreeze Studios, 2013), PC et consoles :
Une fable douce sur le deuil et le fait de grandir où vous dirigez deux frères à la fois pour résoudre des énigmes à travers un monde inspiré des légendes scandinaves.

4) *Monumental Failure* (Scary Wizard Games, 2017) :
Les joueurs doivent construire des monuments historiques (Stonehenge, l'Acropole, ...) en collaborant et en bataillant avec une physique taquine.

5) *Octodad Dadliest Catch* (Young Horses, 2014) :
Gérer le quotidien d'un poulpe se faisant passer pour un humain. Chaque joueur dirigeant l'un de ses tentacules, la coopération étant indispensable pour surmonter les situations loufoques qui s'enchaînent.



Ibb & Obb (Sparpweed Games, 2013)

6) *Ibb & Obb* (Sparpweed Games, 2013), PC et consoles :
Un jeu de plateforme où deux joueurs doivent résoudre de petites énigmes pour avancer via un *gameplay* entièrement conçu autour de la notion de collaboration.

7) *Overcooked* (Ghost Town Games, 2017), PC et consoles :
Un jeu de cuisine délirant qui permet de réfléchir à la division du travail. Probablement le plus drôle de tous les jeux proposés dans cette sélection. La pratique ayant montré qu'il vaut mieux encourager les apprenants à essayer aussi les autres jeux et à ne pas rester seulement sur celui-ci.

8) *Spaceteam* (Sleeping Beast Games, 2012), mobile :
Un jeu de plateforme où deux joueurs doivent résoudre de petites énigmes pour avancer via un *gameplay* entièrement conçu autour de la notion de collaboration.

9) *Keep talking and nobody explodes* (Steel Crate Games, 2014), PC/consoles/mobile/VR *:* Un joueur se trouve face à une bombe que lui seul voit tandis que les autres joueurs doivent l'aider à la désamorcer en fouillant dans un manuel.

10) *Regular Human Basketball* (Powerhoof, 2015), PC :
Un jeu de basket fou où chaque joueur dirige une partie d'un robot géant qui n'avance que si tous les joueurs se coordonnent et dont l'objectif est de marquer dans le camp d'en face où l'équipe opposée tente de faire de même.

11) *Never Alone* (Upper One Games, 2014), PC/consoles/mobile :
Un jeu qui invite à découvrir la culture inuit à travers la collaboration entre une petite fille et un renard.

12) *Rayman Legends* **(Ubisoft, 2013), PC et consoles :**
Un autre jeu de plateforme ultra-dynamique qui encourage la collaboration jusqu'à quatre joueurs.

13) *Portal 2* **(Valve, 2011), PC et consoles :**
Un jeu de réflexion en vue subjective où il faut utiliser des portails de déplacement physique pour avancer dans le jeu. Un chef-d'œuvre pour deux joueurs qui doivent résoudre ensemble les énigmes spatiales posées par le jeu.

14) *Dreii (Etter Studio, 2016),* PC/consoles/mobile :
Un jeu de réflexion collaboratif et coloré, pensé pour être joué entre amis ou en famille. Collaborez et testez votre sagacité avec de courts puzzles qui virent rapidement au chaos et à l'hilarité générale.

15) *Gorogoa* **(Buried Signal, 2017),** *Soldats Inconnus* **(Ubisoft, 2014) &** *Braid* **(Jonathan Blow, 2008) :**
Trois jeux de réflexion pour un seul joueur qui se pratiquent pourtant volontiers à plusieurs à l'aide d'un vidéoprojecteur, les apprenants s'aidant les uns les autres pour résoudre les énigmes et échangeant souvent la place du joueur.

16) *We love you, Robo-dad !* **(Zeno Menestrina, Samuele Prosser, Stefano Schmidt & Adriano Siesser), gratuit, PC :**
Un délirant jeu de plateformes où les joueurs (2 à 4) doivent coopérer pour avancer.

17) *BattleBlock Theater* **(The Behemoth, 2013)**, PC et consoles :
Un délirant jeu de plateformes où les joueurs (2 à 4) doivent coopérer pour avancer.

Après le temps de jeu, proposez aux différents apprenants de présenter un jeu auquel ils ont joué sur base de ces trois questions : « Qu'y fait-on ? », « Pourquoi l'avez-vous apprécié ? » et « En quoi est-ce un jeu collaboratif ? ». À travers la réponse à ces questions, les apprenants analysent le jeu et surtout ce que signifie la collaboration.

L'occasion de relever les forces et les faiblesses des modèles collaboratifs testés durant les jeux. Questionnez les apprenants sur ces forces et faiblesses, n'hésitez pas à les lister ensemble. Ensuite, demandez-leur de formuler, en revenant sur leur séance de jeu, les raisons pour lesquelles collaborer et les conditions nécessaires à une collaboration réussie. N'hésitez pas à écrire tout cela sur un panneau ou un tableau, afin que tous et toutes puissent lire ces deux listes.

Enfin, demandez-leur de mobiliser ces ressources pour l'exercice de conclusion, l'exercice qui concentrera ce qu'ils et elles ont appris durant cet atelier.

F. PREMIER EXERCICE POSSIBLE DE CONCLUSION : ORCHIDS TO DUSK

Nombre d'apprenants : 4 à 40
Durée : 10 minutes
Matériel : Un PC, un clavier, une souris, un écran ou un vidéoprojecteur, le jeu *Orchids to Dusk* (à prix libre sur https://polclarissou.itch.io/orchids-to-dusk)
Âge : À partir de 8 ans

Orchids to Dusk (Pol Clarissou, 2015) joue avec les habitudes des joueurs et les conventions de jeu en retournant le sens habituel de beaucoup de titres. Au lieu de proposer un but clair et des actions explicites pour surmonter l'adversité qui s'oppose à la réalisation de ce but, *Orchids to Dusk* laisse, au contraire, le joueur sans indications. Et c'est précisément l'intention de cette conclusion : rassembler les apprenants autour du jeu et essayer de trouver ensemble le sens du jeu.

Asseyez-vous tous ensemble autour du jeu que vous ou l'un des apprenants prend en main, le joueur devant suivre les indications des autres quant à ses actions. Les parties sont très courtes, entre 3 et 5 minutes. Il existe deux manières d'achever le jeu, soit en cherchant une solution sur le modèle habituel des jeux vidéo, soit en acceptant sa situation et sa fin. L'idée de cette conclusion est justement de pousser les spectateurs à trouver ensemble, en collaborant et en échangeant leurs idées, les fins possibles du jeu.

Une fois le jeu achevé, vous pouvez interroger les apprenants sur sa signification et relever le fait que, souvent, la solution vient du débat commun des spectateurs.

Si vous souhaitez en connaître plus, vous pouvez consulter le très intéressant post-mortem en anglais sur http://medium.com qui rend compte du cadre de création et des intentions de Pol Clarissou, l'auteur principal du jeu.



Orchids to Dusk (Pol Clarissou, 2015)

G. SECOND EXERCICE POSSIBLE DE CONCLUSION : LE CADAVRE EXQUIS VIDÉOLUDIQUE

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : Entre 15 et 30 minutes
Matériel : /
Âge : À partir de 8 ans

Pour conclure la séquence, le groupe d'apprenants, qui aura été immergé pendant plusieurs exercices dans des conditions de collaboration, doit imaginer un jeu vidéo en commun. Il suffit pour cela, chacun à tour de rôle, d'ajouter un élément (graphique, narratif, interactif, ...) aux propositions des autres. Le jeu a peu de chances d'être grandiose mais les logiques collectives, le besoin d'écouter les autres et le besoin de cohérence à l'œuvre dans la fabrication d'un jeu vidéo devraient être évoquées par les apprenants.

Vous pouvez aussi diviser votre groupe en équipes dont chacune se charge d'un aspect du jeu (histoire, *gameplay*, musique, graphisme, ...) avec la nécessité de mettre en commun au fur et à mesure de l'exercice et un temps limité avant de montrer le résultat. Cette variante, qui nécessite une division spatiale et une prise de notes voire des dessins, requiert un temps plus long, probablement une demi-heure.

H. TROISIÈME EXERCICE POSSIBLE DE CONCLUSION : KEEP TALKING AND NOBODY EXPLODES

Nombre d'apprenants : 4 à 25
Durée : 15 minutes
Matériel : Un PC, une souris et le manuel des démineurs imprimé. Le jeu est aussi disponible sur console, en VR et sur mobile
Âge : À partir de 10 ans



Keep Talking and Nobody Explodes (Steel Crate Games, 2015)

Keep Talking and Nobody Explodes (Steel Crate Games, 2015) propose un gameplay particulièrement original pour un jeu vidéo puisque seul un joueur ou une joueuse se retrouve face à un écran, écran caché aux autres. Sur cet écran, une bombe à désamorcer. Pour se faire, il faut suivre différentes étapes et accomplir des gestes précis. Mais ces informations se trouvent dans le manuel du démineur que seuls les autres joueurs peuvent consulter.

Tout l'enjeu réside dans une bonne communication entre le démineur ou la démineuse et son équipe. Mais aussi au sein de son équipe, afin de se répartir les nombreuses informations et de sélectionner celles qui se révéleront utiles. Plusieurs stratégies existent et faire exploser une bombe ne doit pas décourager les joueurs et joueuses, c'est au contraire l'occasion d'analyser ce qui n'a pas fonctionné pour repartir de plus belle.

Keep Talking and Nobody Explodes fonctionne très bien comme exercice de conclusion puisqu'il mobilise tout ce qui a été expérimenté auparavant et permet de le mettre en pratique une dernière fois.

I. RESSOURCES

De nombreux jeux de société sont aujourd'hui des jeux collaboratifs. Nous vous conseillons

-*Pandémie* (Matt Leacock, 2008),
-*Zombicide* (Guillotine Games, 2012),
-*Hanabi* (Antoine Bauza, 2015),
-*Magic Maze* (Kasper Lapp, 2017)
-et *Les Poilus* (Rodriguez & Riffaud, 2015). Ce dernier est un jeu où les joueurs doivent s'unir pour surmonter les risques quotidiens de la vie dans les tranchées et survivre ou mourir tous ensemble.



Les Poilus (Rodriguez & Riffaud, 2015)

L'Université de la Paix propose aussi une série de jeux coopératifs simples et particulièrement adaptés sur http://www.universitedepaix.org/pdf/jeuxdecooperation.pdf

Enfin, en complément du premier exercice de conclusion, voici une version raccourcie du texte écrit pour l'émission « Empreinte Digitale » de la RTBF à propos d'Orchids to Dusk :

Les jeux vidéo sont très forts pour nous faire ressentir le dépassement et l'accomplissement. Mais cet accomplissement, ils nous le font le plus souvent ressentir par la réussite, par leur capacité à poser un problème et à nous donner les outils pour le résoudre. Pourtant, beaucoup de ce que nous sommes et de ce que nous vivons ne rentre ni dans la case "problème", ni dans la case "solution".
Et nos difficultés ne connaissent pas forcément de solutions. Comme l'évoque justement le jeu dont je voulais vous parler aujourd'hui, Orchids to Dusk de Pol Clarissou. Vous y incarnez un astronaute perdu sur une planète lointaine, aussi belle que dépourvue d'atmosphère. Seule interaction possible : marcher à travers des plaines où vous ne rencontrez que des oasis isolées et d'autres astronautes morts faute d'oxygène. Car oui, votre réserve ne cesse de baisser, où que vous alliez.
Et c'est ici que le jeu vidéo se révèle si fort pour nous émouvoir, même en ne durant que quelques minutes comme Orchids to Dusk. J'ai en effet espéré trouver une récompense à mon exploration de cette planète, une solution à cette mort annoncée, comme dans les autres jeux. Avant de pester de mourir encore et encore. Finalement, j'ai détesté ces fichus créateurs que je soupçonnais de produire une ambiance mais pas un jeu !
Enfin, lorsque je me suis levé pour aller chercher un verre d'eau et rafraîchir ma gorge assechée d'avoir maudit les créateurs du jeu sur cinq générations, j'ai finalement découvert par hasard, en revenant devant mon ordinateur, un choix qui n'est pas une solution.
Inutile de marcher, de chercher de l'oxygène, un vaisseau de secours ou un boss final. Orchids to Dusk n'est pas un jeu où l'on solutionne un problème. C'est au contraire un jeu qui nous accompagne dans une libération, dans la libération de la nécessité de gagner, d'être fort, de vaincre.
Orchids to Dusk vous pose cette question : "Si vous alliez mourir, que feriez-vous de vos derniers instants et que laisseriez-vous derrière vous ?" Aussi sinistre que cette thématique puisse paraître, c'est un jeu que nous avons beaucoup exposé et que nous utilisons encore dans nos ateliers, notamment de philosophie. Je peux vous assurer que les publics de tous âges adorent ce jeu, qu'il est un formidable déclencheur de parole et de réflexion.
Orchids to Dusk vous invite à arrêter de jouer, à accepter l'inéluctable, à prendre dans vos bras ce que vous vivez et à le vivre pleinement pour le laisser ensuite, apaisé, à ceux qui nous succèdent.

Ouvrages

En Belgique, vous pouvez vous référer aux travaux de Ludiverse (https://www.ludiverse.be), du Liège Game Lab (https://www.liegegamelab.uliege.be) et du Louvain Game Lab (https://sites.uclouvain.be/louvaingamelab) pour la partie francophone et du DiGRA Flanders (http://www.gameonderzoek.be) pour la partie néerlandophone.

- Michel Tozzi, *Penser par soi-même*, Chronique sociale, 2005
- Ruwen Ogien, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine,* Grasset, 2011

Sur le jeu

- Roger Caillois, *Les jeux et les hommes,* Gallimard, 1958
- Johan Huizinga, *Homo Ludens*, 1938
- D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, 1975

Sur les jeux vidéo

- Julian Alvarez, Damien Djaouti, Olivier Rampnoux, *Apprendre avec les serious games ?*, Canopé, 2016
- William Audureau, *L'Histoire de Mario*, 2011
- Vincent Berry, *L'expérience virtuelle* : Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo, 2012
- Alexis Blanchet, D*es Pixels à Hollywood : Cinéma et jeu vidéo, une histoire économique et culturelle*, éditions Pix'n Love, 2010
- Alexis BLANCHET et Guillaume MONTAGNON (avec Sébastien GENVO), *Une histoire du jeu vidéo en France* (*1960-1991 Des labos aux chambres d'ados*), éd. Pix'n Love, 2020
- Damien Djaouti, *Préhistoire du Jeu Vidéo*, Pix'n Love 2019
- Florent Gorges, *L'Histoire de Nintendo*, volumes 1 à 4, Omaké Books, 2017 à 2019
- Fanny Lignon, *Genre et jeux vidéo*, Presses universitaires du Midi, 2015[1]
- Média Animation (écrit par Daniel Bonvoisin et Martin Culot), *Education aux médias et jeux vidéo : Des ressorts ludiques à l'approche critique*, Média Animation, Bruxelles, 2015
- Les différents ouvrages historiques et analytiques des éditions Pix'n Love, en particulieur les Cahiers du Jeu Vidéo et les mooks Pix'n Love.
- Le Liège Game Lab, *Culture vidéoludique* ! http://www.presses.uliege.be/jcms/c_21230/culture-videoludique.
- Jason Shreier, *Du sang, des larmes et des pixels*, Mana Books, 2017 (2018 pour la traduction française)
- Mathieu Triclot, *Philosophie des jeux vidéo*, La Découverte, 2011

[1]. *Aussi téléchargeable gratuitement sur http://www.media-animation.be/IMG/pdf/media-animation_-_education_aux_medias_et_jeux_video.pdf*

Sur la pédagogie vidéoludique

- Mélanie Fenaert, Patrice Nadam et Anne Petit ; *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion Apprendre grâce aux escape games - De la maternelle à la formation d'adultes ; Ellipses, 2019*
- David Plumel, 1.2.3. *je construits avec Minecraft,* Larousse, 2018

Sur le numérique

- Isabelle Collet, *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, L'Harmattan, 2006
- Pascal Minotte, *Coopérer autour des écrans (2017) & Cyberdépendance et autres croquemitaines* (2010)[2], Yapaka.be
- Arnaud Zarbo, *La vie sexuelle et affective de nos ados à l'heure du Net, in Annabelle Klein (Ed.), Nos jeunes à l'ère numérique*, Academia-L'Harmattan, 2016

Dans l'espace francophone, de nombreux auteurs ont produit des œuvres passionnantes dans des domaines très différents à propos du même sujet : les psychologues Marion Haza, Thomas Gaon et Yann Leroux, les chercheurs Sébastien Genvo, Olivier Mauco, Vincent Berry et Alexis Blanchet ou les journalistes William Audureau, Corentin Lamy et Florent Gorges.

Si vous lisez l'anglais, les « game studies » ont produit depuis plus de 15 ans une immense littérature. Trois références en particulier : Jesper Juul, Henry Jenkins et Jesse Schell.

Magazines

- Canard PC (https://www.canardpc.com) qui, sous couvert d'un humour particulièrement affirmé, réalise chaque mois un vrai travail d'analyse de l'industrie vidéoludique et sélectionne les jeux les plus intéressants.
- JV – Le Mag (https://www.jvlemag.com)
- Agir Par la Culture : Magazine disponible quatre fois par an[3], en particulier le n° 43, *Jeu vidéo : Loisir multiple,* objet politique, 2015[4] et le n° 62, *Comment l'éducation populaire peut s'emparer du jeu vidéo ?*, 2020[5]

Sites

En français

- www.gamekult.com
- www.merlanfrit.net
- www.factornews.com
- www.grospixels.com : Premier site francophone consacré au « retrogaming », met à disposition de tous un millier d'articles et de dossiers sur l'histoire du média.
- http://www.pedagojeux.fr : Un site du gouvernement français pour comprendre le jeu vidéo
- http://jeuvideohistoire.com/ : Le site de Romain Vincent, professeur d'Histoire utilisant les jeux vidéo.

[2] . *Gratuitement téléchargeables sur www.yapaka.be*
[3] . *Abonnement et articles gratuits sur https://www.agirparlaculture.be/*
[4] . *Gratuitement téléchargeable sur https://www.agirparlaculture.be/pdf/apc.43.pdf*
[5] . *Gratuitement téléchargeable sur https://www.agirparlaculture.be/category/agir-par-la-culture-n62-automne-2020/*

- https://luduminvaders.wordpress.com : Le site de Gaël Gilson, professeur de français et chercheur à l'UCL analysant et utilisant les jeux vidéo dans le cadre de ses cours.
- Le site du chercheur Mehdi Derfoufi (https://delautrecote.org) et en particulier son article Décentrer l'histoire du jeu vidéo ?
- Le site créé par le psychologue Serge Tisseron (http://3figures.org/fr) sur l'altérité.
- Le site de Survive on Mars avec toutes les informations et les ressources : http://surviveonmars.portail-svt.com/
- Le site de François Jourde (http://www.jourde.eu/) regroupe ses articles, analyses et vidéos en rapport avec les utilisations pédagogiques du numérique.
- Les différents podcats du Studio Ludologies (https://soundcloud.com/ludologies) proposent des analyses variées et souvent très pertinentes du média jeu vidéo.
- Le site du Réseau Ludus (http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus) pour utiliser pédagogiquement des jeux de société.
- Le site Alpha Jeux (http://www.alphajeux.be) pour travailler ludiquement les questions d'alphabétisation du français.

En anglais

http://www.gamasutra.com
http://www.polygon.com
http://kotaku.com

Vidéos en ligne

Les jeux vidéo sont le premier sujet traité sur Youtube et de nombreuses chaînes y sont dédiées même si une bonne partie se contente de publi-reportages. Pour de l'analyse, nous vous conseillons les chaînes de Romain Vincent, de Brundlemousse, de 3615 Usul Master, de Game Next Door, de Damastès, d' Anita Sarkeesian, de la Développeuse du Dimanche, d'Esteban Grine, de Game Spectrum, d'Un Drop Dans La Mare, d'After Bit, de l'émission BiTS, d'Un bot pourrait faire ça, de Sébastien Genvo et d'Edward.

Nous vous conseillons aussi l'excellente série documentaire « Les Filles aux Manettes » de Sonia Gonzalez, gratuitement accessible sur le site d'ARTE (www.arte.tv).

Associations

- Les asbl Action Médias Jeunes (https://www.actionmediasjeunes.be), Arts & Publics (https://www.artsetpublics.be) et Média Animation (https://media-animation.be) offrent de nombreux services dans la formation, l'animation d'ateliers et la création collective de jeux, pour enfants comme pour adultes, ainsi que des conférences sur des sujets variés liés aux jeux vidéo.
- LUDO asbl, association de promotion culturelle du jeu et d'éducation permanente (http://ludobel.be)
- Lab JMV/Ludiverse, association des chercheurs belges francophones liés aux questions du jeu vidéo (http://labjmv.hypotheses.org)
- La WALGA (www.walga.be), l'association des professionnels du jeu vidéo wallons, et la BROTARU (http://brotaru.be) vous seront utiles pour trouver les coordonnées des studios professionnels.

Le Liège Game Lab, lié à l'ULiège et la Province de Liège, propose annuellement un certificat dédié aux travailleurs et travailleuses des secteurs culturels et socioculturels. Il propose aussi des services aussi bien pour le socioculturel que pour l'éducation et la formation (notamment leur MOOC annuel disponible gratuitement en ligne : http://labos.ulg.ac.be/liege-game-lab).
L'eduLAB (http://www.edu-lab.be) propose aussi de nombreuses formations utilisant le jeu, en particulier celle de Jonathan Ponsard pour Minecraft, de Gaël Gilson (https://luduminvaders.com) pour des ateliers liés à l'apprentissage du français et de Manuel Guisset pour les escape games pédagogiques et éducatifs.
Le Louvain Game Lab (https://sites.uclouvain.be/louvaingamelab) propose également des cours plus théoriques.
La HE2B dispense une formation diplômante en sciences du jeu (https://www.he2b.be).
Pour des animations ludiques liées à l'initiation au numérique, contactez KODO Wallonie (https://kodowallonie.be).
Pour entrer en contact avec des créateurs et créatrices belges de JV, vous pouvez contacter la WALGA (http://walga.be) et, qui, bien qu'elles soient plutôt des associations pour professionnels.les, vous orienteront.

Trouver des jeux

- Le site OuJeViPo (http://oujevipo.fr/), tenu par Pierre Corbinais, recense depuis 2010 des jeux bizarres, originaux, différents et le plus souvent gratuits.

- Non-Violent Game of the Day (http://nvgotd.tumblr.com/) propose quotidiennement des jeux sans violence.

- FreeIndieGame (http://freeindiega.me) propose de nombreux jeux indépendants gratuits.

- ZQSD (http://zqsd.fr) est un podcast dédié au jeu vidéo.

- Indie Mag (https://www.indiemag.fr) s'est spécialisé dans la découverte de jeux indépendants.

- Le site Planet Emulation (http://www.planetemu.net) propose un très large choix de jeux anciens.

- Vous pouvez aussi acheter des jeux sur Steam (https://store.steampowered.com/), l'Epic Store (https://www.epicgames.com/store/fr/) qui offre un à deux jeux gratuitement par semaine, GOG (https://www.gog.com/) ou le Humble Bundle Store (https://www.humblebundle.com/store, les principales plateformes de vente sur PC et MAC.

TABLE DES MATIÈRES

CRÉDITS 2-3
LICENCE ART LIBRE 4-6
INTRODUCTION 7

COMMENT ACCORDER JEUX VIDÉO ET ÉDUCATION ?

Méthode : une pédagogie (vidéo)ludique 8-20
Pourquoi s'emparer du jeu vidéo ? 21-26
Pratiquer la philo par le jeu 27-36
Comment mettre en place un espace jeux vidéo dans une Maison de Jeunes 37-39
Découvrir le média vidéoludique 40-55
Une première approche pour joueurs qui s'ignorent 56-62

APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Français : Le jeu vidéo en classe de français 63-74
Sciences : Survive on Mars, un jeu vidéo pour accompagner les cours scientifiques 75-90
Histoire : Découverte d'un monastère cistercien médiéval avec A Plague Tale : Innocence 91-106
Cours philosophiques 107-132
Pratiquer la philosophie : Dispositifs pédagogiques au départ d'expériences vidéoludiques 133-142
Faire l'expérience du jury populaireavec le jeu INTIME CONVICTION 143-149
Éducation aux médias 150-164
Minecraft 163-171

ATELIERS POUR LE SECTEUR JEUNESSE

Pixel Utopia : utiliser minecraft/minetest pour initier à la politique 172-183
SCARC : Simulateur Collaboratif d'Anticipation et de Recherche CRACS 184-193
Mission philo : Un parcours ludique pour pratiquer la philosophie 194-201
Développer l'intelligence émotionnelle grâce aux jeux vidéo 202-214
Les ateliers machinima : Faire des films avec des jeux vidéo 215-224
Créer un stage et un club d'E-Sport en Maison de Jeunes 225-237
Familles et jeu vidéo : Penser ensemble pour vivre en commun 238-248
Co-construire le concept d'ordinateur avec un jeu de cartes 249-256
Les bases de la programmation avec un jeu de plateau 257-263
Créer un jeu vidéo 264-287
Guerres et jeux vidéo : Comprendre et penser les représentations de la guerre 288-302
Coopérer et collaborer 303-312
RESSOURCES 313-316
TABLE DES MATIÈRES 317