

Une littératie vraiment vidéoludique ?

Liège Game Lab¹

Présentation orale au colloque international de l'AUPTIC, 22 novembre 2019

1. Un cours sur le jeu vidéo à l'Université ? Situation-problème et remarques méthodologiques

Notre communication s'inscrit dans le cadre d'un cours collégial proposé à l'Université de Liège depuis l'année académique 2014-2015, auquel nous participons respectivement depuis deux et cinq ans. À sa création, il s'agissait du premier cours dans l'enseignement en Belgique francophone supérieur dédié au jeu vidéo en tant que pratique culturelle, bien que des initiatives semblables aient déjà existé en dehors de notre pays (Liège Game Lab et al., 2019). L'introduction de ce nouveau contenu d'enseignement est à situer dans le contexte de la naissance, officiellement l'année suivante, du Liège Game Lab, un laboratoire en recherches interdisciplinaires sur le jeu vidéo.

L'objectif de ce cours est de familiariser des étudiants de deuxième et troisième année de bachelier avec la culture vidéoludique : l'attention est portée à la fois à l'« histoire » et aux « pratiques » du jeu vidéo. Les contenus abordés varient selon les années, mais on peut les regrouper selon les axes suivants : histoire du média, discours sur celui-ci, ses utilisations mainstream et détournées, ainsi que ses intersections avec d'autres médias, pratiques et objets de recherche (tels que la littérature, le cinéma, la musique, l'action politique ainsi que les arts numériques).

Ces enseignements s'inscrivent dans le cadre de la mineure, soit un genre d'option d'études, en « Cultures populaires », accessible à tous les étudiants d'autres « majeures », soit les études principales, de la Faculté de Philosophie et Lettres. L'accent est mis sur l'aspect culturel des jeux vidéo, et ce sont principalement des notions de création, de canon des œuvres, de patrimonialisation, de genres de jeux, d'influences et d'aspects communicationnels au niveau de la forme et du contenu qui sont abordées.

Au cours de notre exposé, nous nous attacherons à décrire le processus de régulation (Allal, 2010, p. 348) qu'a connu le cours sous l'impulsion collégiale des membres de notre groupe de recherche et d'enseignement. Nous nous attarderons principalement sur la problématique du fossé entre le « savoir » et le « jouer » ainsi que sur la solution que nous lui avons apportée. Nous verrons que la notion de « capital ludique » (Krywicky / Dozo, en cours de publication) constitue une explication des difficultés rencontrées par les étudiants. À partir de cette réflexion, nous tenterons de développer un modèle de la « littératie vidéoludique » qui rende compte de nos expériences et puisse en guider d'autres.

¹ Bruno Dupont, Pierre-Yves Houlmont, Fanny Barnabé, Pierre-Yves Hurel, Hamza Bashandy, Julie Delbouille, Björn-Olav Dozo, Boris Krywicki, Alexis Messina, Léanna Michel, François-Xavier Surinx.

C'est donc bien d'expériences et d'un retour sur celles-ci qu'il s'agit : comme de nombreux processus de régulation, celui dont il question a été appelé par des situations-problèmes et des faits marquants issus de l'histoire du cours, et n'a donc pas été planifié a priori. Plutôt que de tenter à tout prix de soutenir notre argumentation par des données quantifiées, nous souhaitons la présenter en l'état, et avancer nos développements théoriques comme des propositions qu'il s'agira de tester à l'avenir.

2. Origines du cours et premiers problèmes pédagogiques

Administrativement, le cours est confié à des chargés de cours qui en assurent le suivi institutionnel et organisationnel (actuellement Fanny Barnabé, précédemment Björn-Olav Dozo), mais renseigné comme « collégial », c'est-à-dire donné par différents intervenants et intervenantes, souvent à deux tiers de membres internes et un tiers d'invités.

Cette organisation, couplée à la volonté de proposer à la fois un contenu scientifique poussé et d'encourager des dynamiques d'appropriation plutôt que de restitution, nous ont conduits à conclure le cours par un travail personnel d'analyse rendu par chaque étudiant inscrit à la mineure. Au cours de chacune des années, la procédure collégiale de correction des travaux a mis en évidence des problèmes successifs.

Nous tentons ici de les synthétiser avant d'aboutir aux plus récentes réflexions. Les problèmes rencontrés les premières années peuvent en effet être ramenés à des questionnements pédagogiques classiques : adaptation au public-cible ; triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluation ; organisation des temps de transmission et de « faire avec » ; équité de traitement entre les étudiant(e)s.

	Problème relevé	Cause identifiée ou supposée	Correctif apporté
1	Travaux ne respectant pas les exigences disciplinaires ni générales d'un écrit scientifique	Succès publicitaire du cours → public spécialisé noyant les étudiants inscrits et les invisibilise	Recentrement sur le public visé et passage au format séminaire
2	Écriture scientifique et recherche bibliographique posent problème	Une compétence non maîtrisée est considérée comme pré-requise	Sélection préalable d'un choix d'articles scientifiques mobilisés au cours et dans les travaux
3	Manque d'équité de traitement et d'évaluation lors de la correction individuelle	Division des compétences de correction au sein de l'équipe	Fixation de questions de recherche
	Travaux descriptifs et non explicatifs / analytiques	Pédagogie frontale	MOOC et classe inversée
			Jeu en classe

Les difficultés rencontrées à partir de l'année 3 méritent que l'on s'y attarde. Bien que les cours aient été conçus comme une présentation de recherches en cours, mettant l'accent sur les

méthodologies, les références scientifiques et les problématiques de la recherche en jeu vidéo, beaucoup de travaux témoignaient d'une difficulté à dépasser le caractère de commentaire sur un jeu précis. L'analyse de séquences de jeu, de mécaniques ludiques et d'effets produits par les éléments du gameplay restait souvent absente.

Malgré la proposition d'une liste de jeux « obligatoires » et leur mise à disposition dans un tiers-lieu dédié, le Digital Lab (Krywicki, Dozo, Dupont, & Messina, 2017), il semblait qu'une partie des étudiantes et étudiants ne jouaient pas, ou en tout cas ne jouaient pas suffisamment et de façon suffisamment variée pour acquérir une lecture fine des œuvres qu'ils traitaient dans leurs travaux. Cette attitude face aux jeux vidéo est qualifiée de « compréhension naïve du jeu vidéo » que Zagal, (2013, p. 57) juge caractéristique de la situation des apprenants à leur arrivée aux cours sur le jeu vidéo.

La faible utilisation des ressources dédiées au cours au Digital Lab confirmait cette impression. Durant les cours oraux, les étudiants concernés étaient invisibilisés du fait qu'ils ne se manifestaient que très peu lors des questions / réponses et ne prenaient pas part aux moments de suivi des travaux en cours de rédaction.

Parallèlement à cela, une frange très active des étudiants et étudiantes se caractérisait par une participation importante au cours oral, manifestait une grande connaissance encyclopédique et expérientielle du jeu vidéo, et rendait des travaux de grande qualité. Nous avons donc manifestement mis le doigt sur une fracture en termes de connaissances et de compétences au sein de notre public.

Dans le but de combler en partie ce fossé, nous avons alors choisi de déplacer les moments de jeu vers l'intérieur du cours. Chaque séance (à l'exception de l'introduction), devait comprendre un ou des moments consacrés à l'utilisation des dispositifs de jeu vidéo par les étudiants, permettant à la fois de s'assurer que chacun dispose d'un bagage minimal d'expérience de jeu, et de montrer en même temps comment certaines séquences de jeu permettent de déployer une analyse des formes et contenus d'un jeu vidéo.

Bien que le petit nombre d'étudiants n'autorise pas à établir de statistiques, les résultats obtenus lors de la première année de cette approche sont encourageants : les travaux rendus étaient de meilleure qualité, notamment sur la question de l'analyse de mécaniques et séquences de jeu. La méthode comporte bien sûr certains points faibles, sur lesquels nous reviendrons.

3. Le capital ludique comme pré-requis ou co-construction

Comme le remarquent Gaël Gilson et ses collègues, l'entrée du jeu vidéo dans les pratiques d'enseignement s'est généralement faite au titre d'**outil d'enseignement**. Cependant, cette volonté « **d'éducation par le jeu** » a rapidement mis en lumière le « manque à combler » qu'est l'**« éducation aux jeux »** (Philippette, Gilson, & Préat, 2018). Le concept d'une **littératie vidéoludique**, lancé simultanément ou presque par de nombreux auteurs (Bourgonjon, 2014) au début des années 2000, a tenté de répondre à cette lacune.

De **nombreuses définitions et modèles** de littératie vidéoludique ont depuis lors été avancés. Par manque de temps, je me concentrerai ici sur le travail qui est sans doute le plus cité, à savoir

celui de José Zagal, qui propose une tripartition de la notion. Disposer de littératie vidéoludique, c'est selon lui :

1. Avoir la capacité de jouer à des jeux
2. Avoir la capacité de comprendre du sens en relation avec des jeux
3. Avoir la capacité de développer des jeux (Zagal, 2013, p. 53)

L'avantage de cette définition, recouvrir tous les niveaux d'intervention autour du jeu vidéo (utilisation, analyse critique et développement), est aussi la raison de son manque de potentiel didactique. Si, comme Zagal le remarque, ces capacités se recoupent souvent en partie chez les participants à la culture vidéoludique, elles sont d'ordre différent, car elles font référence à des utilisations relevant clairement de différentes sphères de la culture vidéoludique.² Surtout, la partie qui nous intéresse dans notre contexte, « jouer à des jeux », n'est pas explicitée et ne permet pas d'identifier des compétences la constituant.

Or, Krywicki et Dozo (en cours de publication), à la suite de Mia Consalvo (2014), ont développé la notion de « capital ludique [...] divisé en deux composantes : l'une psychomotrice, l'autre intellectualisante ». Cet ensemble de « connaissances à propos du jeu vidéo [...] ou d'un jeu en particulier [...] peut ensuite [être] valoris[ée] » (*ibidem*) au sein de la culture vidéoludique pour augmenter le prestige ou l'autorité d'un acteur.

La transposition de ce concept de capital ludique à l'enseignement du jeu vidéo s'avère selon nous convaincante. L'expérience de notre cours a montré par la négative que le capital culturel, pour revenir à Bourdieu, en jeu vidéo des étudiants et étudiantes, préexiste à l'action individuelle de jouer et la conditionne :

- Dans le dispositif de transmission de connaissances sur le jeu vidéo (cours-conférence), le manque de capital ludique empêchait d'avoir accès à ladite transmission, mais dissuadait également de jouer par soi-même chez soi. Au final, le cours servait l'accumulation de capital par ceux qui en disposaient déjà, contribuant à la fracture qu'il voulait soigner.
- Le dispositif à jeux obligatoires à domicile avait pour but de faciliter l'accès des étudiants aux jeux dont traitait le cours, mais prenait le problème dans le mauvais sens, puisque le manque de capital ludique empêchait les étudiants de se confronter par eux-mêmes à des jeux mal connus.
- Enfin, les phases de jeu insérées au sein du cours ont retourné la problématique. En effet, par celles-ci, une partie du capital ludique est co-créée avec les apprenants pendant le cours, tant dans la dimension psychologique qu'intellectualisante. Le capital est déplacé de la dimension de pré-requis à celle d'apprentissage.

² La raison en est, à notre avis, le calque sur des notions de littératie issues d'autres domaines que le jeu vidéo, ce qui pousse à ne pas prendre en compte la haute technicité du médium d'une part, et d'autre les possibilités nombreuses de participation et création au sein de la culture vidéoludique n'impliquant pas de création de jeux au sens propre.

4. Du capital ludique à la littératie vidéoludique

La réussite du dispositif est bien sûr à nuancer : l'inégale distribution du capital ludique a continué à influencer notre cours. Ainsi, l'acte de jouer lui-même, bien que fortement supposé par un dispositif de passage de manette ou de clavier au suivant lors des phases de jeu, restait problématique pour certains étudiants. Parmi les causes de cette appréhension, on peut citer ces principales :

- peur de ne pas disposer de « skills », c'est-à-dire des réflexes, patterns et habitudes permettant de réaliser de bons scores à un jeu
- malaise face au regard des autres étudiants
- méconnaissance du genre de jeu présenté

Par ailleurs, certains jouaient mais ne prenaient pas part à la partie analytique, manquant d'outils d'analyse de leur expérience de joueur ou joueuse.

Ces différentes raisons de non-participation ou de réfrénation de la participation appellent des solutions différentes. Elles montrent que la notion de capital ludique doit être opérationnalisée pour servir l'établissement d'un concept de littératie vidéoludique. Sur la base du déroulement du cours, nous proposons les déterminants suivants, qui doivent certainement être affinés et multipliés pour couvrir d'autres situations d'apprentissage du jeu.

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

5. Conclusion : régulation et évaluation

L'affinement du modèle que nous vous avons présenté requiert sa confrontation à d'autres contextes d'enseignement du jeu vidéo : à d'autres publics, dans d'autres endroits et configurations, mais aussi pour d'autres buts. C'est la raison pour laquelle nous vous l'avons présenté à ce stade d'ébauche. À notre niveau, nous voyons deux pistes de recherche et d'enseignement à privilégier.

D'une part, l'utilisation du modèle comme un outil parmi d'autres pour poursuivre la régulation pédagogique de notre cours sur le jeu vidéo. Cette approche suppose de formuler des hypothèses de dispositifs d'apprentissage pouvant influencer positivement les différents niveaux de la littératie numérique, puis de les tester au sein du cours pour vérifier leur efficacité.

D'autre part, il faudrait veiller à la **systématisation de la récolte des données issues des évaluations d'étudiants**, pour le moment encore peu représentative, dans le but de réunir des données objectives des processus d'apprentissage des étudiants et des dispositifs de cours les plus efficaces dans ces processus. Ces données permettraient, à notre niveau, **de proposer les premiers éléments d'une didactique du jeu vidéo, qui risque de devenir de plus en plus nécessaire à l'avenir** (Gilson, 2019, p. 51).

Merci.

4. Bibliographie

- Allal, L. (2010). « Assessment and the Evaluation of Institutional Effectiveness. *International Encyclopedia of Education*, 3, 172–180.
- Bourgonjon, J. (2014). « The Meaning and Relevance of Video Game Literacy ». *CLCWeb: Comparative Literature and Culture.*, 13(16).
- Consalvo, M. (2014). « Cheating ». In *The Routledge Companion to Video Game Studies*. <https://doi.org/10.4324/9780203114261>
- Gilson, G. (2019). « Impacts du numérique sur la transformation de l'enseignement Des jeux vidéo en classe et des élèves aux manettes : Vers une littératie vidéoludique en contexte scolaire. Impacts du numérique sur la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage ». *Médiations & Médialisations*, 1(2), 29–53.
- Krywicki, B., Dozo, B.-O., Dupont, B., & Messina, A. (2017). « Le Digital Lab : un tiers-lieu dédié au numérique ». Communication lors de la journée *Culture, numérique et territoire : une appropriation citoyenne*, Liège.
- Krywicki, B., & Dozo, O. (en cours de publication). « Les livres de journalistes francophones spécialisés en jeu vidéo : du capital ludique au capital journalistique ».
- Liège Game Lab et al. (2019). « L'étude des cultures populaires à l'Université de Liège : brève généalogie ». In Genin, V. (2019) *Une Fabrique des Sciences humaines. L'Université de Liège dans la mêlée (1817-2017)*. Bruxelles, Archives Générales du Royaume, 1–22.
- Philippette, T., Gilson, G., & Prémat, C. (2018). « Éducation aux jeux (vidéo) et littératie (vidéoludique) en contexte scolaire ». Communication lors de la Game Jam Kiss your Teacher, Mons.
- Zagal, J. P. (2013). « Ludoliteracy: Defining, understanding and supporting games education ». In *Game Studies* (Vol. 13).