

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les groupes d'affinité au service des compétences dans les jeux vidéo en ligne

Philippette, Thibault

Published in:
Recherches en Communication

Publication date:
2011

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):
Philippette, T 2011, 'Les groupes d'affinité au service des compétences dans les jeux vidéo en ligne',
Recherches en Communication, numéro 33, pp. 147-160.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



"Les groupes d'affinité au service des compétences dans les jeux vidéo en ligne"

Philippette, Thibault

Abstract

Les jeux vidéo, et plus spécifiquement les jeux vidéo en ligne, sont des lieux de sociabilité. Nous interrogeons cette nature sociale autour du concept de "groupe d'affinité" développé par James Paul Gee (Gee, 2003). Notre article se demande ensuite comment cette sociabilité peut être facteur et source d'apprentissages. Nous nous tournons alors vers les théories sur l'apprentissage informel. "L'idée sous-jacente est qu'on apprend [...] à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne." (Brougère, 2002) Enfin, nous explicitons les conditions permettant à ces apprentissages sociomédiatiques de conduire au développement de compétences. Nous faisons ici le lien avec les théories des compétences avec mobilisation, notamment développées par Bernard Rey (Rey, 2009).

Document type : *Article de périodique (Journal article)*

Référence bibliographique

Philippette, Thibault. *Les groupes d'affinité au service des compétences dans les jeux vidéo en ligne*. In: *Recherches en communication*, no. 33, p. 147-160 (2011)

LES GROUPES D’AFFINITÉ AU SERVICE DES COMPÉTENCES DANS LES JEUX VIDÉO EN LIGNE

Thibault Philippette¹

Les jeux vidéo, et plus spécifiquement les jeux vidéo en ligne, sont des lieux de sociabilité. Nous interrogeons cette nature sociale autour du concept de « groupe d’affinité » développé par James Paul Gee (2003). Notre article se demande ensuite comment cette sociabilité peut être facteur et source d’apprentissages. Nous nous tournons alors vers les théories sur l’apprentissage informel. « L’idée sous-jacente est qu’on apprend [...] à travers des situations de la vie quotidienne qui n’ont rien d’éducatives a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne. » (Brougère, 2002)

Enfin, nous explicitons les conditions permettant à ces apprentissages sociomédiatiques de conduire au développement de compétences. Nous faisons ici le lien avec les théories des compétences avec mobilisation, notamment développées par Bernard Rey (2009).

1 Chercheur au Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS), Université catholique de Louvain.

En introduction de son ouvrage *Homo Ludens* : Essai sur la fonction sociale du jeu initialement paru en 1951, l'historien Johan Huizinga relevait que si l'art de fabriquer de l'*Homo faber* semblait avoir succédé à la sagesse de l'*Homo sapiens* pour qualifier notre espèce, ce qualificatif n'en est certainement pas le propre puisque d'autres espèces animales *fabriquent*. Et s'il fallait nous trouver un commun dénominateur, le *jeu*, dont il reconnaît le caractère animal par ailleurs, pourrait tout aussi bien nous qualifier car à y regarder de plus près, « (...) il ne serait pas étrange de concevoir l'agir humain comme n'étant que pur jeu. » (Huizinga, 2008, p.11). L'auteur s'intéresse ainsi au caractère ludique de différentes activités culturelles humaines (art, poésie, langue, philosophie, religion, guerre...).

En psychologie, de nombreux auteurs comme Jean Piaget voient en outre dans le jeu un rôle fondamental dans le développement de l'enfant (Piaget & Inhelder, 2008).

Ces représentations « romantiques » du rôle du jeu tendent à disparaître lorsqu'on s'intéresse aux activités de l'adolescent ou de l'adulte ou à des formes culturelles jugées moins nobles, le jeu vidéo en étant un exemple. A travers cet article, nous avons décidé d'aborder de manière « positive » – soulignant par là notre part de romantisme mais avant tout notre démarche de qualification – le jeu vidéo, et questionner cet objet autour de théories sur l'apprentissage. Ce champ d'investigation étant bien évidemment trop vaste (il existe plusieurs formes de jeux vidéo et la notion d'apprentissage peut recouvrir énormément de choses), nous nous intéressons plus spécifiquement à des apprentissages de nature sociale et à une forme de jeu vidéo que sont les *jeux en ligne massivement multijoueurs*.

Mise en contexte

Petit historique du jeu vidéo

Pour Alain Le Diberder, plusieurs éléments ont précédé l'apparition des premiers jeux vidéo : évolution de l'industrie du jouet, la télévision comme média de masse, l'ordinateur et le développement de l'informatique civil, les pratiques de jeux mécaniques et des salles d'arcade, une clientèle d'enfants devenus solvables (Le Diberder, 2002).

De nombreux auteurs (Genvo, 2009 ; Le Diberder, 2002 ; Natkin, 2004) s’accordent pour déclarer *Spacewar* (1962) comme étant le premier jeu vidéo de l’histoire. En effet, il serait le premier jeu développé et diffusé en tant que tel (Genvo, 2009, pp. 27-28). Pour Alain Le Diberder commence ensuite une série de six cycles (Le Diberder, 2002). Le premier (années 70) concerne le développement des jeux d’arcade et des premières consoles (notamment par la société Atari). La deuxième période (fin 70 – début 80) est celle de la première console multijeu (VCS 2600 d’Atari). Le troisième cycle (années 80) est celui du développement des micro-ordinateurs familiaux (Commodore, Amstrad, etc.). Durant le quatrième cycle (fin 80 – milieu 90), on observe la concurrence acharnée entre les entreprises japonaises Nintendo (console *Super NES*) et Sega (console *Megadrive*). Le cinquième cycle (fin 90 – début 2000) voit l’utilisation par les jeux de technologies du multimédia qui n’avaient pas été pensées dans ce but : traitement 3D de l’image, calculs parallèles par des processeurs dédiés, jeux en réseau local et internet, etc. (Natkin, 2004, p. 20). Le sixième cycle débute en 2000 avec les nouvelles générations de consoles (*Gamecube*, *Playstation 2*) et l’arrivée d’un troisième concurrent sur le marché, Microsoft (console *Xbox*), symbole du lien croissant entre le monde de la console de salon et celui de la micro-informatique.

Depuis lors, le marché des jeux vidéo semble se structurer autour de plusieurs logiques : une mondialisation de l’édition, les coûts de production d’un jeu pouvant difficilement être couverts sur un marché local¹ (Natkin, 2004, p. 23) ; une reconnaissance culturelle, avec des logiques institutionnelles entrant parfois en conflit avec les logiques industrielles (Genvo, 2009, pp. 69-74) ; ou encore, ce qui nous intéresse ici, l’avènement d’Internet dans le marché du jeu.

Les jeux en ligne

A côté d’une classification traditionnelle en « genres » (action, sport, aventure, ...) et « sous-genres » (fps, mmorpg, *shoot them up*, ...) ², Stéphane Natkin fait une distinction de premier niveau entre « jeu solo » et « jeu multijoueur ».

1 A l’exception des Etats-Unis et du Japon, où la culture vidéoludique est importante.

2 Voir par exemple la nomenclature très détaillée du site spécialisé *Gamekult*. <http://www.gamekult.com/tout/jeux/genre.html>, consulté le 23.06.2010.

Les jeux multijoueurs relèvent des mêmes types d'univers que les jeux solo. [...] Un jeu multijoueur peut être soit coopératif et les joueurs jouent ensemble contre l'ordinateur, soit compétitif et les joueurs jouent, seuls ou en équipe, les uns contre les autres. [...] Les jeux à partie courte sont soit des jeux de sports (course automobile par exemple) soit des jeux d'action, le plus souvent des jeux de combat ou de tir. Les jeux à partie longue sont des jeux de stratégie. Les jeux sans partie sont appelés jeux persistants : le jeu continue à évoluer, même lorsqu'une partie des joueurs ne joue pas. (Natkin, 2004, pp. 14-15)

La grande évolution du jeu vidéo dans sa rencontre avec l'Internet a été la constitution de ces jeux *sans partie* (opposée à la logique du « coup par coup ») et à *communauté ouverte*, c'est-à-dire où les joueurs « ne se connaissent pas physiquement et se rencontrent *via* leurs avatars dans l'univers de jeu » (Natkin, 2004, p.15). Outre des graphismes de plus en plus réalistes, les joueurs ont désormais la possibilité de rencontrer un grand nombre d'autres joueurs « en temps réel » dans un univers vidéoludique. Ce genre récent porte l'acronyme MMOG (pour *Massively Multiplayers Online Games*¹), avec un sous-genre très populaire, les MMORPG² et des titres comme *World of Warcraft* (Blizzard Activision), *Everquest* (Sony Online Entertainment) ou encore *Aion* (NCSoft). Cette mise en ligne du jeu pose la question de la socialisation *en jeu* (et son rôle), car comme le souligne Natkin, « même si les jeux solos ont un aspect de socialisation qui échappe souvent aux analyses critiques et superficielles, l'aspect social est au coeur des jeux multijoueurs. » (Natkin, 2004, p.14)

Un apprentissage social

Apprendre à se socialiser

Pour comprendre le lien entre monde virtuel et socialisation, Vincent Berry avance le concept d'immersion. Selon lui, les jeux vidéo en ligne « ont ajouté aux produits « traditionnels » un nouveau type d'immersion : l'immersion anthropologique, sorte de plongée dans un

1 Jeux en ligne massivement multijoueurs.

2 *Massively Multiplayers Online Role-Playing Games* – Jeux de rôle en ligne massivement multijoueurs.

univers social. » (Berry, 2006). L’auteur rapproche cette forme d’immersion de la notion d’« indigène », dans le sens où les joueurs passent autant de temps à organiser leur communauté qu’à jouer. On peut à ce titre observer une grande activité sur les forums de jeux en ligne, qu’ils soient généralistes (*jeuxonline.info*, *mondespersistants.com*, etc.) ou proposés par les éditeurs de jeux eux-mêmes (*eu.battle.net*, *forums.station.sony.com*, etc.). Cette activité témoigne de l’investissement de certains joueurs au-delà de l’univers vidéoludique *stricto sensu*.

Devenir membre d’une communauté, c’est créer un lien social. Pour Serge Paugam, « [...] quatre types de lien constituent la trame sociale qui préexiste aux individus et à partir de laquelle ils sont appelés à tisser leurs appartenances au corps social par le processus de socialisation. » (Paugam, 2009, p. 77). Il distingue ainsi quatre types de liens sociaux complémentaires et entrecroisés : *le lien de citoyenneté* (principe d’appartenance à une nation), *le lien de filiation* (familiale ou adoptive), *le lien de participation organique* (apprentissage et exercice d’une fonction dans l’organisation du travail) et enfin *le lien de participation élective*, relevant de la socialisation extrafamiliale. (Paugam, 2009, pp. 61-77)

Au cours de ses apprentissages sociaux, l’individu est contraint par la nécessité de s’intégrer mais en même temps autonome dans la mesure où il peut construire lui-même son réseau d’appartenances à partir duquel il pourra affirmer sa personnalité sous le regard des autres. (Paugam, 2009, p. 68)

Au niveau du lien de participation élective, plusieurs formes d’attachements non contraints sont définis par l’auteur : l’amitié (notion de confiance), la bande (principe de distinction) ou encore la communauté (Paugam, 2009, pp. 68-71). En ce qui concerne la « communauté », Serge Paugam nuance l’idée de non contrainte de la participation élective :

Faire partie d’une communauté fermée peut tout autant être l’expression d’une dépendance extrême à l’égard du groupe que d’une décision personnelle. (Paugam, 2009, p. 71)

Cette « nécessité de s’intégrer » est importante dans ces jeux où la structure impose aux joueurs des regroupements afin d’effectuer certaines actions. Nous y reviendrons.

Se socialiser pour apprendre

Lors de la séance plénière de clôture du colloque « Lien social et Internet dans l'espace privé » (Louvain-la-Neuve, 29-30 avril 2010), Serge Tisseron, en parlant des expériences médiatiques des enfants, soulevait que *les parents ont perdu le rôle de modèle au profit des pairs*. Autrement dit, le jeune utilisateur, pour prendre un terme générique, se tournera de manière privilégiée vers d'autres utilisateurs pour l'accompagner dans son expérience médiatique plutôt que vers ses parents, par exemple.

James Paul Gee appelle les groupes de joueurs en ligne collaborant entre eux des « groupes d'affinité », notion qu'il préfère à celle de communauté de pratiques (Gee, 2003, pp. 205-206). Le concept de « communauté de pratique » tel qu'envisagé par Jean Lave et Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1999) renvoie à 3 dimensions : *un domaine* pour lequel des personnes se mobilisent et ont une compétence partagée ; *une communauté* d'individus qui s'engagent conjointement et font preuve de solidarité ; et enfin *une pratique* (et pas seulement un intérêt commun) impliquant un répertoire partagé de ressources (Wenger, 2006). Ces dimensions se retrouvent dans ce que Gee appelle « groupes d'affinité », mais cette dernière notion nous semble éviter deux biais interprétatifs possibles :

- Tout d'abord, l'idée de communauté peut renvoyer à une sorte de déterminisme sociologique, de liberté de choix dans sa construction, pour paraphraser Paugam (cf. *supra*). Or, comme nous le soulignons plus haut, il ne faut pas omettre les contraintes portées par la structure de jeu (Genvo, pp. 203-235) sur les joueurs et sur leurs formes de collaboration. Ainsi par exemple, pour pouvoir franchir certains *donjons*¹, les joueurs sont contraints de s'allier tout en respectant des critères de niveau et/ou de capacités des personnages constituant le groupe.
- Ensuite, la notion de communauté renvoie à une association *dans le temps*. Or, si des formes d'associations durables peuvent exister au sein de ces jeux (exemple : les guildes²), de nombreux

1 Zone de la carte d'un jeu dédiée à une mission en groupe visant à récupérer des récompenses (points, objets virtuels, etc.) en battant des monstres, généralement de haut niveau (source : <http://www.metaboli.fr/lexique-jeux-video/definition-de-donjon.htm>, consulté le 21.12.2010)

2 « Association pérenne de joueurs réunis par un intérêt commun sous une même

regroupements et échanges se font le temps d’un combat, par exemple. Comme le souligne Manuel Boutet, dans ce type de jeux, “les équipes stables et durables sont rares.” (Boutet, 2003, p.108)

Nous privilégions donc la notion de “groupe” à celle de “communauté”, qui recouvre selon nous une plus grande variété de sociabilités des joueurs. Dans la lignée des réflexions sur le déterminisme avancées par Philippe Breton et Serge Proulx (Breton & Proulx, 2005, pp. 253-255), nous comprenons le terme “affinité” de Gee comme étant autant de nature “sociale” que déterminée techniquement (notamment par le *design* du jeu).

Si nous revenons maintenant sur ce concept, les *groupes d’affinité* possèdent différentes caractéristiques selon Gee (Gee, 2003, p. 206) :

1. Les membres se lient en premier lieu autour d’une *finalité commune* avant même les liens affectifs, qui pourront par la suite aider à atteindre cette finalité ;
2. Cette finalité est organisée en *processus complet* et n’est donc pas un ensemble de tâches décontextualisées ;
3. Les membres ont une *connaissance extensive* : implication à chaque étape menant à la finalité, participation à de nombreuses fonctions, compréhension du processus dans son ensemble et pas seulement de ses propres tâches ;
4. Les membres ont aussi une *connaissance intensive* : connaissance spécifique et profonde dans un ou plusieurs domaines ;
5. La plupart des connaissances du groupe sont *tacites* (relations mentales, sociales et physiques entre les membres et entre ceux-ci et les outils et technologies), *distribuées* (diffusées parmi les membres) et *dispersées* (dépassent strictement le « lieu » et met en relation d’autres « lieux » ou institutions) ;
6. Les *meneurs* de groupes conçoivent le groupe, le nourrissent continuellement en ressources et aident les autres membres à expliciter certaines connaissances tout en sachant que d’autres

bannière. Les guildes peuvent avoir un but commercial, militaire, politique, social ou autre selon les MMOG. En plus de l’entraide naturelle entre les membres de la guilde, l’appartenance à une guilde peut prodiguer des bonus ou avantages divers (partage de ressource, bonus de guildes en cas de victoire au combat, etc.). » (<http://www.jeuxonline.info/lexique/lettre/g>, consulté le 21.12.2010)

connaissances resteront toujours tacites et situées dans la pratique.

Si le fait de tisser un lien social peut être vu comme une finalité, ce qui rejoint le concept d'immersion anthropologique de Vincent Berry (cf. *supra*), le groupe d'affinité, comme le souligne Gee, se réunit avant tout *autour* d'une finalité (autre qu'être ensemble). Le lien social est donc à considérer également comme un *moyen* pour atteindre une ou plusieurs finalités, et de la sorte comme un levier pour de nouveaux apprentissages.

L'environnement vidéoludique : apprendre une nouvelle *littératie*

Selon James Paul Gee, lorsqu'on apprend à jouer aux jeux vidéo, on apprend une nouvelle *littératie*.

Bien sûr, ce n'est pas l'usage habituel du mot *littératie*. Traditionnellement, la *littératie* est une capacité à lire et écrire [alphabétisation]. Alors, pourquoi élargir ce concept ? Il y a deux raisons : premièrement, le langage n'est pas le seul système communicationnel important. Les images, symboles, graphiques, diagrammes, artéfacts, et bien d'autres représentations visuelles sont signifiantes, aujourd'hui plus que jamais. [...] Deuxièmement, même une *littératie* de l'imprimé est multiple. Il y a d'innombrables façons de lire et d'écrire. [...] Lire et écrire dans n'importe quel domaine, qu'il s'agisse de textes de loi, de chansons de rap, d'essais académiques, de bandes dessinées *superhero comics*, ou n'importe quoi d'autre, n'est pas uniquement une capacité à décoder les choses, cela inclut également des manières de faire les choses, de penser les choses, d'évaluer les choses, d'interagir avec les autres— c'est-à-dire qu'il faut y inclure différentes pratiques sociales. (Gee, 2003, pp. 17-18, notre traduction)

James Paul Gee rapproche le jeu vidéo en réseau d'un concept qu'il appelle *domaine sémiotique*, pouvant être compris comme « un environnement ou un ensemble d'activités dans lequel les gens pensent, agissent et évaluent les choses d'une certaine manière » (Gee, 2003, p. 19, notre traduction). Comme le souligne l'auteur, dans un monde moderne comme le nôtre, une *littératie* de l'imprimé ne suffit pas, les

gens devant être littérés (*literate*) dans une grande variété de domaines sémiotiques. Les jeux vidéo en ligne sont à considérer comme des domaines sémiotiques constitués d’activités ayant chacune des règles spécifiques (exemple : Joueur contre Environnement (*PvE*), Joueur contre Joueur (*PvP*), Royaume contre Royaume (*RvR*), etc.¹). Un individu pouvant être littéré dans un ou plusieurs domaines ou jeux (Gee, 2003, p. 20).

Un apprentissage critique

Nous n’apprenons pas « en général », nous apprenons toujours quelque chose, et ce quelque chose est lié à un ou plusieurs domaines sémiotiques (Gee, 2003, p. 23). L’auteur oppose l’apprentissage des choses en tant que contenus, impliquant une démarche plutôt passive, à la découverte de domaines sémiotiques induisant un apprentissage actif (*active learning*). Pour lui, si l’on apprend un nouveau domaine sémiotique *de manière active*, on expérimente (voir, sentir, agir sur) le monde de manières nouvelles, on forme de nouvelles affiliations et on gagne des ressources pour des apprentissages futurs (Gee, 2003, p. 24). Mais il manque un élément pour transformer cet apprentissage actif en un véritable apprentissage critique.

Pour apprendre aussi bien de manière critique qu’active, un élément supplémentaire est requis. L’apprenant n’a pas seulement besoin d’apprendre comment comprendre et produire du sens au sein d’un domaine sémiotique particulier mais, en plus, il a besoin d’apprendre comment réfléchir le domaine à un niveau « méta », comme un système complexe de constituants inter-reliés. L’apprenant a besoin également d’apprendre comment innover dans le domaine— comment produire du sens qui est en même temps reconnu par les experts du domaine, et en même temps perçu comme quelque chose d’innovant ou d’inattendu. (Gee, 2003, p. 25, notre traduction)

La notion d’apprentissage critique est essentielle pour comprendre la transition entre l’apprentissage d’un domaine sémiotique comme un jeu vidéo en ligne, et le développement de réelles compétences.

1 Pour une définition plus extensive de ces différents acronymes, nous renvoyons le lecteur au lexique développé sur le site *Jeuxonline.info*. <http://www.jeuxonline.info/lexique/>, consulté le 21.12.2010.

Apprentissages et compétences

Notre conception des compétences s'appuie sur une approche qualifiée d'approche *par les compétences* qui a été particulièrement développée dans le cadre scolaire (Gérard, 2009 ; Rey, *et al.*, 2006). Selon cette approche, une compétence peut être vue comme « [...] la capacité d'une personne à **mobiliser**, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures. » (Scallon, 2007, p. 106). Bernard Rey parle de « compétence avec mobilisation ». Pour lui, on peut avoir certains savoirs (il parlera de « connaissances ») ou savoir-faire (il parlera de « procédures automatisées »), l'essentiel n'est pas « [...] seulement de connaître des procédures automatisées, mais aussi de mobiliser certaines d'entre elles, celles qui conviennent dans une tâche à chaque fois nouvelle et complexe. » (Rey, 2009).

Mobilisation ponctuelle et mobilisation conjointe

Dans cette approche, être compétent, c'est avoir la capacité de mobiliser (ce qui inclus une idée de transfert mais surtout de transformation) des savoirs et des savoir-faire appris. En d'autres termes, on apprend des savoirs et des savoir-faire et on est « compétent » lorsqu'on sait les mobiliser à bon escient dans un contexte nouveau.

De toute évidence, la mobilisation évoquée dans la définition d'une compétence n'est pas une forme routinière d'utilisation de connaissances comportant une part de répétition. A ce titre, la mobilisation des ressources serait un acte distinct de leur application ou de leur utilisation, qui relèvent du domaine des habiletés ou des savoir-faire. **Mobiliser** ne signifie pas non plus se rappeler ou évoquer une à une des ressources pertinentes. Rien de comparable avec une addition d'éléments considérés isolément : les savoirs et les savoir-faire mobilisés sont transformés. Enfin, la mobilisation exige plus qu'un simple déplacement de savoirs et de savoir-faire d'une situation familière à une situation nouvelle. [...] pour inférer une mobilisation, qui dépasse en exigence un simple transfert, il faudrait recourir à des situations structurées (ou non structurées !) de telle sorte que ce serait à l'individu observé de déterminer le problème ou la tâche à accomplir. (Scallon, 2007, p. 110)

François-Marie Gérard distingue deux formes de mobilisation : les *mobilisations ponctuelles* et les *mobilisations conjointes*. Pour l’auteur, une mobilisation ponctuelle « [...] vise à maîtriser un savoir et/ou un savoir-faire spécifique et unique. Elle se situe plutôt au début d’un nouvel apprentissage ». Une mobilisation conjointe « [...] vise à maîtriser les liens qui existent entre les différents savoirs et savoir-faire. Elle vient à la suite de plusieurs apprentissages. » (Gérard, 2009, p. 23). Pour pouvoir parler de « compétence », nous nous tournerons donc vers cette deuxième forme de mobilisation.

Activités de structuration et activités fonctionnelles

Toujours selon François-Marie Gérard, dans la démarche d’apprentissage scolaire, deux types d’activités peuvent être distinguées :

- les *activités de structuration* qui consistent à « [...] définir le concept, à découvrir la règle, à réaliser des exercices d’application, etc., en dehors de toute utilisation dans la vie de tous les jours. » (Gérard, 2009, p. 23)
- les *activités fonctionnelles* qui consistent à apprendre « [...] à partir d’une situation concrète, proche de leur vie, et qui a du sens. » (Gérard, 2009, p. 23)

L’auteur souligne que les premières activités ont une fonction cognitive de structuration de l’acquis, d’intériorisation, alors que les deuxièmes ont une fonction pratique ou sociale d’extériorisation de l’acquis (Gérard, 2009, p. 24).

En croisant les formes de mobilisation et les types d’activité, on peut définir ce que Gérard appelle un *processus d’enseignement-apprentissage* :

Types d’activités Niveau de généralité	Activités de structuration	Activités fonctionnelles
Mobilisation ponctuelle	2. Analyser	1. Explorer
Mobilisation conjointe	3. Synthétiser	4. Réinvestir

Figure 1 : Les quatre moments du processus d’enseignement-apprentissage (Gérard, 2009, p. 25)

Intégration et détachement

Si on revient à notre objet, nous pouvons considérer le jeu vidéo comme un domaine sémiotique où vont être effectuées toute une série d'activités fonctionnelles de type exploratoire (ex. : résoudre une quête, battre un monstre, échanger un objet avec un autre personnage, etc.). Ces activités exploratoires vont induire une analyse des actions menées et une synthèse ou structuration des résultats. Le triangle exploration-analyse-synthèse peut être considéré comme le moment d'acquisition de savoirs et savoir-faire (Gérard, 2009, p. 26).

Une fois ces éléments « intégrés », sommes-nous pour autant compétents dans le domaine ? Si on suit notre raisonnement, la réponse est non. En effet, il faut pour cela pouvoir réinvestir ces savoirs et savoir-faire dans d'autres activités, qu'ils deviennent des ressources mobilisables. François-Marie Gérard distingue ainsi les « ressources internes », qui appartiennent en propre à un individu, et les « ressources externes », qu'il s'agisse de ressources matérielles, procédurales ou sociales (Gérard, 2009, p. 26). Dans cet ordre d'idée, les groupes d'affinité doivent devenir une ressource externe mobilisable pour permettre l'apprentissage critique dont parle James Paul Gee (cf. *supra*).

Conclusion : cette mère suffisamment bonne

Il n'est pas possible au petit enfant d'aller du principe de plaisir au principe de réalité, ou d'aller vers ou au-delà de l'identification primaire, hors la présence d'une mère suffisamment bonne. La « mère » (qui n'est pas forcément la propre mère de l'enfant) suffisamment bonne est celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant. (Winnicott, 2002, p. 42)

A l'instar du fait qu'une bonne structure de jeu intègre dans sa conception de bons principes d'apprentissage (Gee, 2003, p. 215), les groupes qui s'y créent et participent au jeu devraient également contribuer à ces apprentissages. Or, notre réflexion nous amène à penser que si la constitution de groupes est un *en-jeu* important des MMORPG, permettant de répondre à l'« injonction à la performance, entendue comme la montée en niveau du personnage » (Craipeau & Legout, 2003, p. 126) dans le jeu, seuls les groupes d'affinité qui, telle la mère de Winnicot, seraient « suffisamment bons », permettraient que les savoirs et savoir-faire accumulés deviennent de véritables compétences.

Le groupe, en devenant une ressource mobilisable suffisamment stricte pour permettre une réflexivité critique sur le jeu et les activités qui y sont menées (Gee, 2003, pp. 34-36), mais suffisamment ouvert pour permettre un réinvestissement de ces savoirs et savoir-faire dans des activités nouvelles – un « bon jeu » en ligne s’en chargeant en partie par l’entremise de ses nombreuses mises à jours, de la variété des activités proposées sur différents serveurs dédiés, etc. – devient un facteur de développement de compétences. En d’autres termes, et c’est là notre hypothèse, un groupe d’affinité peut tout aussi bien être un agent inhibiteur (en étant « trop » ou « pas assez » bon¹) que facilitateur du développement de compétences au sein des jeux en ligne massivement multijoueurs.

Références

- Berry, V. (2006). Immersion dans un monde virtuel : jeux vidéo, communautés et apprentissages. Disponible à <http://www.omnsh.org/spip.php?article99>
- Boutet, M. (2003). Des jeux d’adultes ? Corporéités et sociabilités dans les cyberspaces ludiques. In Roustan, M. (Ed.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, coll. Dossiers Sciences Humaines et Sociales (pp. 99-113). Paris : L’Harmattan.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d’apprentissages informels. *Education et Sociétés*, (10), 5-20.
- Craipeau, S. & Legout, M.-C. (2003). La sociabilité mise en scène, entre réel et imaginaire. In Roustan, M. (Ed.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, coll. Dossiers Sciences Humaines et Sociales (pp. 115-128). Paris : L’Harmattan.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (1er éd.). New York: Palgrave Macmillan.
- Genvo, S. (2009). *Le jeu à son ère numérique : Comprendre et analyser les jeux vidéo*. Paris : L’Harmattan.

1 James Paul Gee soulignait qu’un groupe peut être bon, mauvais, ou n’importe quoi entre (Gee, 2003, p. 206). Notre hypothèse serait de rajouter qu’en termes de compétences, il vaut mieux que ce groupe soit « n’importe quoi entre ».

- Gérard, F. (2009). *Evaluer des compétences : Guide pratique* (2 éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*. Traduit du néerlandais par C. Seresia. Paris : Gallimard.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Diberder, A. (2002). *Histoire des jeux vidéo*. Présenté au CNAM DESS, Paris. Disponible à <http://deptinfo.cnam.fr/Enseignement/DESSJEUX/infoelevs/Histoirejeux.pdf>
- Natkin, S. (2004). *Jeux vidéo et médias du XXIe siècle : Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques ?* Paris : Vuibert.
- Paugam, S. (2009). *Le lien social* (2 éd.). Paris : PUF.
- Philippette, T. (2009). Du ludosocial au socioludique. Présenté au colloque Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture, Limoges. Disponible à <http://www.omnsh.org/spip.php?article184>
- Philippette, T. (2010). Compétences sociales et plateformes vidéoludiques. In *Actes du colloque international Dispositifs techniques de communication humaine : transformations du lien et nouveaux lieux sociaux*. Namur : FUNDP. Disponible à l'adresse : <http://www.fundp.ac.be/eco/schu/aislf2010/publication>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2008). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Rey, B. (2009). "les compétences, oui, mais..." (interview). *Le café pédagogique*. Disponible à <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2009/103ElemRey.aspx>
- Rey, B., et al. (2006). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice : a brief introduction*. Disponible à <http://www.ewenger.com/theory/>
- Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.