



HAL
open science

Soupe à l'oignon et management : une instrumentalisation vidéoludique à des fins utilitaires

Julian Alvarez

► **To cite this version:**

Julian Alvarez. Soupe à l'oignon et management : une instrumentalisation vidéoludique à des fins utilitaires. L'Harmattan : Logiques Sociales. Les mondes ludiques : Constructions et détournements, , pp.149-180, 2024, Série Etudes Culturelles, 978-2-14-048465-0. <hal-04845017>

HAL Id: hal-04845017

<https://hal.science/hal-04845017v1>

Submitted on 8 Dec 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Les mondes ludiques

Collection Logiques sociales
Série : Études culturelles
Dirigée par Bruno Péquignot

Le champ des pratiques culturelles est devenu un enjeu essentiel de la vie sociale. Depuis de nombreuses années se sont développées des recherches importantes sur les agents sociaux et les institutions, comme sur les politiques qui définissent ce champ. Le monde anglo-saxon utilise pour les désigner l'expression *cultural studies*. Cette série publie des recherches et des études réalisées par des praticiens comme par des chercheurs dans l'esprit général de la collection.

Dernières parutions

Laurine DRUT, *La nervosité au XIX^e siècle. Un trouble d'époque*, 2024.

Anne-Sophie CAYET, *Philosopher avec des adolescents migrants plurilingues Un enseignement-apprentissage de la rencontre interculturelle*, 2024.

Youcef BACHA, *Enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue. Repenser le rôle des langues de socialisation à l'école algérienne*, 2023.

Ihab ABUMALLOUH, *Postures postcoloniales. Agencements et pouvoir*, 2023.

Tania MAGY, *De l'errance pathologique au nomadisme culturel. L'aventure de l'Art Rom*, 2023.

Claire PALMISTE, Stéphane PARTEL et Steve GADET, *Dans les rouages de la culture populaire américaine*, 2022.

Fabrice GUÉHO, *Le Château du Bonheur. La construction de la liberté dans la série Downton Abbey*, 2022.

Céline CAUMON (dir.), *Design(s) blanc(s). L'invention de la couleur*, 2022.

Isabelle PAPIEAU, *L'influence de l'écriture manuscrite. Du rayonnement à la dysgraphie*, 2022.

Benjamin VAN LIEL, *Harry Potter et l'Ordre du Mythe*, 2021.

Mohammed FLITI, *Rappeurs et institutions publiques en France. L'exemple du Havre*, 2021.

Eguzki URTEAGA, *La politique culturelle au Pays Basque*, 2021.

Georges PILLEGAND-LE RIDER, *L'extraterrestre face au féminin/masculin*, 2021.

Julien ORTÉGA, *Pandémies au cinéma, 1919-2019 : un siècle d'anticipation*, 2020.

Alexandre Dimitri VIDAL, *Histoire vivante napoléonienne. Étude des reconstitueurs*, 2020.

Sandra FEDERICI, *L'entrée des auteurs africains dans le champ de la bande dessinée européenne de langue française (1978-2016)*, 2019.

Noël JOUENNE, *Notes sur le vélo et la bicyclette. Regard ethnologique sur une pratique culturelle*, 2019.

Sous la direction de
Laurent Di Filippo
et Laurence Schmoll

Les mondes ludiques

Constructions et détournements

L'Harmattan

Des mêmes auteurs

Di Filippo, L. (dir.), *Vikings !*, Bordeaux, Les Moutons électriques, 2022.

Di Filippo, L., Landais, É. (dir.), *Penser les relations entre médias. Dispositifs transmédiatiques, convergences et constructions des publics*, Strasbourg, Néothèque, 2017.

Christophe, T., Carbou, G., Negrel, N., Di Filippo L. (dir.), *Actualité de la question interdisciplinaire en SIC. Expériences de recherches situées*, Nancy, PUN – Éditions universitaires de Lorraine, 2016.

Di Filippo, L., François, H., Michel A. (dir.), *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2012.

© L'Harmattan, 2024
5-7, rue de l'École-Polytechnique, 75005 Paris

<http://www.editions-harmattan.fr>

ISBN : 978-2-14-048465-0
EAN : 9782140484650

Remerciements

Aux membres du comité d'organisation des journées d'étude "Concepteurs, conceptions et créations de mondes ludiques" (28 novembre 2019, Strasbourg) et "Jeux et détournements" (20 novembre 2020, Strasbourg)

Laurent Di Filippo
Julien Gossa
Valentine Royaux
Emilie Ruiz
Laurence Schmoll

Aux membres du comité scientifique de l'ouvrage

Nicolas Besombes	Esteban Giner
Aymeric Brody	Stéphane Gorla
Thierry Burger-Helmchen	Patrick Schmoll
Olivier Caïra	David Peyron
Rémi Cayatte	Thibault Philippette
Estelle Dalleu	Audrey Tuailon Demésy
Romain Gandia	Vinciane Zabban
Sébastien Genvo	

À la MISHA (Maison interuniversitaire des sciences de l'homme d'Alsace) pour le soutien du programme de recherche 2019-2020 "Les mondes ludiques : constructions et appropriations"

Sommaire

Les mondes ludiques entre constructions, appropriations et détournements	11
<i>Laurent Di Filippo</i>	
<i>Laurence Schmoll</i>	
Jeu de rôle, fantasy post-apocalyptique et construction de monde	31
<i>Laurent Di Filippo</i>	
Prescription et tactiques de résistance : une enquête sur les développeurs de jeux vidéo	59
<i>Maxime Besenval</i>	
Mario face aux bricolages des publics : Enjeux de la porosité des jeux vidéo à l'ère de Youtube, Tik Tok et Twitch	75
<i>Stéphanie Marty</i>	
Jouer le sexisme en entreprise : serious game, art game, expressive game ?	107
<i>Hélène Sellier</i>	
Serious game et start-up nation : une approche éducative et ludique des absurdités néolibérales	127
<i>Albin Wagener</i>	
Soupe à l'oignon et management : une instrumentalisation vidéoludique à des fins utilitaires	149
<i>Julian Alvarez</i>	
Le détournement des jeux dans la formation initiale en sciences de gestion	181
<i>Philippe Lépinard</i>	
Utilisation du jeu de rôle sur table comme outil d'analyse et de développement personnel	201
<i>Sanne Stjive</i>	
<i>Marc Bersier</i>	
Présentation des auteurs par ordre alphabétique	231

Soupe à l'oignon et management : une instrumentalisation vidéoludique à des fins utilitaires

Julian Alvarez

Laboratoire de recherche Sociétés & Humanités (LARSH - EA 2445),
Université Polytechnique Hauts-de-France

1 Introduction

Le 4 juillet 2002 le titre vidéoludique *America's Army* (US Army, 2002) est diffusé gratuitement sur Internet. Si *America's Army* se présente sous la forme d'un jeu de divertissement, ses visées sont utilitaires : promouvoir l'armée américaine, dispenser un entraînement aux soldats américains et faciliter le recrutement¹. Au milieu des années 2010, Gilles Brougère pose la question de savoir si *America's Army* n'est finalement pas une exception : « Un mythe se crée selon lequel on pourrait sans problème utiliser le jeu, le fun et atteindre les objectifs. Il faut plutôt accepter la tension d'une telle stratégie avec le risque de la disparition de l'objectif ou de celle du fun ou du jeu. Maintenir les deux, renvoie sans doute à l'exception archétypale nécessairement limitée, celle d'*America's Army*². »

Dit autrement, lorsque l'on s'inscrit en situations formelles, c'est-à-dire « conçues, reconnues ou vécues comme éducatives³ » dans le but d'opérer une médiation par le jeu à des fins qui s'écartent du seul divertissement, les écrits de Gilles Brougère posent la question de savoir si l'on peut superposer des objectifs utilitaires et du jeu tout en préservant les deux parties. Précisons que, dans le cadre de nos propos, cette situation formelle intègre sans distinction l'éducation formelle et non formelle. C'est-à-dire aussi bien les écoles et universités qui sont en lien avec l'éducation formelle, que tous les systèmes organisés qui s'en écarteraient « ONG, associations, périscolaires, sanitaires, populaires, professionnelles, etc. » et qui, selon les

1 Sinclair Brendan, « America's Army bill: \$32.8 million », *Gamespot*, 2009, <https://www.gamespot.com/articles/americas-army-bill-328-million/1100-6242635/> (consulté le 15 Septembre 2019) ; Alvarez Julian, Djaouti Damien, *Introduction au Serious Game / Serious Games: an Introduction*, Éditions Questions Théoriques, Limoges, 2012 [2010], p. 26-28.

2 Brougère Gilles, « Le jeu partout ou nulle part ? », Actes colloques scientifiques *e-virtuoses 2012-2013*, *Play Research Lab*, CCI Grand Hainaut, Valenciennes, 2014, p. 89.

3 Brougère Gilles, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, p. 5-12. <http://journals.openedition.org/rfp/582> (consulté le 18 juin 2019).

propos de Thierry Ardouin, sont en lien avec l'éducation non formelle⁴. Notons également que le jeu n'est pas en soi vu comme étant dénué d'un quelconque potentiel utilitaire⁵. Mais, dans le questionnement, il s'agit de faire usage du jeu pour une visée utilitaire précise dans un cadre qui s'écarte de la sphère des loisirs. Par exemple, si l'on joue à l'école pour apprendre une notion en particulier, est-ce que l'emploi du jeu nous permet d'atteindre l'objectif pédagogique visé ? Est-ce que dans un tel contexte, il est possible de maintenir le jeu tout en atteignant les objectifs utilitaires visés ? C'est là, où se joue la mise en tension évoquée par Gilles Brougère. Ainsi, la question de recherche devient la suivante : **En situation formelle, peut-on superposer des objectifs utilitaires et du jeu tout en préservant les deux parties ?**

Nous émettons l'hypothèse qu'il est tout à fait possible de répondre par l'affirmative à une telle question. C'est ce que nous allons tenter de vérifier sur deux plans complémentaires : artefact et activité. En effet, comme nous le verrons, dans la langue française, la notion de jeu implique ces deux dimensions. Afin de répondre à la question de recherche, nous proposons de structurer nos écrits en deux grandes parties. La première sera basée sur une analyse de la littérature scientifique autour des jeux sérieux pour étudier les manières de superposer jeu et aspects utilitaires sur le plan de l'artefact. La seconde partie sera axée sur le jeu sérieux comme activité proposée en situation formelle. Après avoir évoqué des approches théoriques, l'idée sera d'opérer une analyse réflexive basée sur une séance ludopédagogique, au sens entendu par Julian Alvarez⁶ ainsi que Philippe Lépinard et Isabelle Vandangeon-Derumez⁷.

2 Première partie : analyse de l'artefact

Cette première partie commence par définir ce que l'on entend par « serious game » et « jeu sérieux » pour ensuite nous focaliser sur l'étude de la superposition entre jeu et objectifs utilitaires comme artefacts.

4 Ardouin Thierry, « Formation. Dis-moi qui tu es ? Education Formelle – Non formelle – Informelle », *Blog EPALE*, 2019, <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle> (consulté le 10 Août 2019).

5 Alvarez Julian, Libessart Aurélien, Haudegond Sylvain, « Le « jeu non sérieux », une activité improductive ? », *Interfaces Numériques*, vol. 3, n° 3, 2014, p. 391-408.

6 Alvarez Julian, « La ludopédagogie », *Lectures.Cultures*, n° 10, 2018, p. 29-31, https://www.researchgate.net/publication/328872658_La_ludopedagogie (consulté le 10 Août 2019).

7 Lépinard Philippe, Vandangeon-Derumez Isabelle, « Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant·e·s », communication présentée au *XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*, Dakar, Sénégal, 2019, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02133862v2>.

2.1 *Serious game et jeu sérieux*

Comme nous l'expose Damien Djaouti⁸ la mouvance actuelle des Serious Games démarre en 2002 avec le livre blanc de Ben Sawyer et David Rejeski⁹. Ainsi le vocable « Serious Game » est plutôt axé sur l'artefact, c'est-à-dire comme l'expose Brice Roy « cela avec quoi l'on joue¹⁰ ». C'est pourquoi nous retrouvons dans la citation de Gilles Brougère le cas d'*America's Army* qui est considéré par Ben Sawyer et David Rejeski comme un exemple représentatif du Serious Game. Cependant, si l'on cherche à traduire « Serious Game » par « Jeu sérieux », cela implique d'introduire la double signification de « jeu » à savoir, les composantes « artefact » (*Game*) et « activité » (*Play*). Gilles Brougère nous le confirme : « jeu sérieux, que je préfère appeler en anglais "serious game" pour ne pas le couper de son contexte d'émergence et du réseau sémiotique où il s'insère. En effet il me semble que la traduction lui donne une dimension plus large (du fait de l'extension du terme "jeu" par rapport au terme "game")¹¹ ». Ainsi, lorsqu'il s'agit de définir « jeu sérieux », Julian Alvarez, Aurélien Libessart et Sylvain Haudegond proposent la définition suivante qui tient compte de ces deux possibilités :

« Jeu sérieux n.m (de l'anglais Serious Game) :

1. Activité dont l'intention initiale est de combiner du jeu proposant règles et objectifs, avec une visée utilitaire (sérieux), destinée de manière non exhaustive et non exclusive à former, renseigner, communiquer, entraîner, soigner...
2. Artefact numérique ou non, visant un marché s'écartant du seul divertissement (ex. : formation, publicité, défense, santé, humanitaire, culture, gouvernemental, défense...), proposant simultanément des mécaniques de jeu et fonctions utilitaires parmi les trois suivantes : diffusion de message(s), dispense d'entraînement(s) ou collecte de données. Une telle association donne lieu à une typologie diversifiée, parmi lesquelles sont recensées de manière non-exhaustive, les sous-catégories suivantes de jeux sérieux : jeu publicitaire (*Advergame*), jeu pour l'enseignement (*Edugame*), jeu pour la santé (*Health game*), jeu

8 Djaouti Damien, « De l'utilité de l'appellation « Serious Game » Le jeu est-il l'apanage du divertissement ? », *Interface Numériques*, vol. 3, n° 3, 2014, <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=1583> (consulté le 3 septembre 2019).

9 Sawyer Ben, Rejeski David, *Serious Games: Improving Public Policy Through Game-Based Learning and Simulation*, Woodrow Wilson International Center for Scholars: 31, 2002, <http://wwics.si.edu/foresight/game/index.htm>, (consulté le 2 septembre 2019).

10 Roy Brice, « Pour un dépassement des théories du game et du play », *Sciences du jeu*, n° 11, 2019. <http://journals.openedition.org/sdj/1709>, (consulté le 01 juillet 2019).

11 Brougère Gilles. « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game », *Australian Journal of French Studies*, vol. 49, n° 2, 2012, p.117-129. https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf, (consulté le 18 juin 2019).

pour la défense (*Military game*), jeu politique (*Political game*), jeu basé sur l'actualité (*News game*), jeu associant des bases de données (*Datagame*), jeu associant simultanément messages éducatifs et marketing (*Edumarket game*)...¹²»

Au regard de cette définition, « Serious Game » désigne plutôt l'artefact alors que « jeu sérieux » peut désigner aussi bien l'artefact que l'activité.

2.2 Notion de fonctions utilitaires

Dans la définition de jeux sérieux proposée en 2014, au niveau du volet « 2. Artefact numérique », nous pouvons noter la notion de « fonctions utilitaires ». Elles correspondent aux « trois suivantes : diffusion de message(s), dispense d'entraînement(s) ou collecte de données¹³ ». Ces fonctions utilitaires font références aux écrits d'Etienne-Armand Amato lorsqu'il publie un article intitulé « Vers une instrumentalisation communicationnelle des jeux vidéo. Quelles formes de séduction idéologique ou publicitaire ?¹⁴ ». Il propose pour synonyme du Serious Game, le « jeu vidéo utilitaire¹⁵ », où « utilitaire » s'entend au sens de « productif », c'est-à-dire : « dont la conception vise à opérer une transformation chez leurs destinataires allant dans le sens d'une amélioration des compétences (entraînement), de l'adaptation au milieu (traitement des phobies), de la compréhension d'un phénomène (éducation) ou d'une plus grande adhésion au message véhiculé (promotion, publicité, jeux vidéo idéologiques, dits aussi political games).¹⁶ »

Pour Julian Alvarez, Damien Djaouti et Olivier Rampnoux¹⁷, les trois fonctions utilitaires recensées dans la définition de 2014 du jeu sérieux correspondent à des intentions qui peuvent être décrites comme suit :

- délivrer un message : l'intention est ici de transmettre un message de type éducatif, informatif, persuasif... ;
- dispenser un entraînement : l'intention est ici d'améliorer les performances cognitives et/ou motrices des utilisateurs ;
- favoriser la collecte de données : notamment dans une logique de compléter ou interpréter un ensemble de données stockées dans une base via l'emploi du jeu associé.

12 Alvarez Julian, Libessart Aurélien, Haudegond Sylvain, art. cit.

13 *ibid.*

14 Amato Etienne-Armand, « Vers une instrumentalisation communicationnelle des jeux vidéo : quelles formes de séduction idéologique ou publicitaire ? », communication présentée au colloque *EUTIC 2007*, Athènes, 7-10 Novembre 2007.

15 *ibid.*

16 *ibid.*

17 Alvarez Julian, Djaouti Damien, Rampnoux Olivier, *Apprendre avec les Serious Games ?*, Poitiers, Editions Réseau Canopé, 2016.

Précisons enfin qu'il est tout à fait possible d'envisager plusieurs fonctions utilitaires au sein d'un même jeu sérieux.

Maintenant que nous avons appréhendé la notion de « serious game », de « jeu sérieux » et de « fonctions utilitaires », tâchons de définir ce que l'on entend par « jeu » puis par « base minimale de jeu ».

2.3 Définir le jeu

En 2003, Katie Salen et Eric Zimmerman¹⁸ ont proposé de recenser un ensemble de propriétés pour appréhender le jeu. Pour cela, ils se sont basés sur les écrits de neuf auteurs issus d'époques, de disciplines ou de professions différentes. Le tableau ci-dessous [tableau 2] présente un ensemble de 15 propriétés recensées et regroupées via leurs différentes lectures.

Référence	Propriétés
1	Principes fondés sur des règles qui limitent les joueurs
2	Conflit ou challenge
3	Objectif orienté/ Résultat orienté
4	Activité, processus, ou événement
5	Implique la prise de décision
6	Pas sérieux et prenant
7	Jamais associé à des gains matériels
8	Artificiel/Sûr/Hors de la vie ordinaire
9	Crée des groupes sociaux spéciaux
10	Volontaire
11	Incertain
12	Fait croire/Représentatif
13	Inefficace
14	Système de répartition/Ressources et prises
15	Une forme d'Art

Tableau 2: Liste des 15 propriétés associées au jeu recensées par Katie Salen et Eric Zimmerman

Ainsi chaque auteur propose ses propres combinaisons de propriétés. Par exemple, Clark Abt, l'un des 9 auteurs, définit le jeu comme étant une association des propriétés 1, 3, 4 et 5. Chris Crawford quant à lui, recense les propriétés 1, 2, 5, 8, 12 et 14. Roger Caillois inventorie de son côté les propriétés 1, 7, 8, 10, 11 et 12. Si la propriété 1 en lien avec les règles

¹⁸ Salen Katie, Zimmerman Eric, *Rules of Play*, Cambridge, MIT Press, 2003.

limitant les joueurs semble commune à tous les auteurs, pour le reste, la perception du jeu semble subjective. C'est ce que confirme Gilles Brougère. Lui-même identifie cinq critères pour cerner le jeu : « ...Une activité de second degré constituée d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences¹⁹. » L'approche de Gilles Brougère correspond aux éléments 1, 4, 5, 8, 11 du tableau précédent et implique une fois de plus la propriété 1, à savoir la notion de règles. Cependant, il se refuse d'associer à son approche le terme de définition : « je récuse l'idée de traiter les critères que j'ai dégagés avant tout pour leur pouvoir d'analyse, sous forme de définition. Il ne s'agit pas de délimiter ce qui est le jeu de ce qui ne l'est pas. Il me semble que, plus que trancher, distinguer entre le jeu et les autres activités, ces critères permettent de comprendre les logiques des activités qui peuvent être dénommées "jeu" ou qui sans l'être peuvent en être proches²⁰. » Cette prise de recul sur la notion de définition du jeu l'amène à préciser : « le jeu est non seulement divers dans ses expressions particulières, mais malléable, changeant. Il apparaît pour cela comme un support de projection qui incite certains à y voir ce que d'autres n'y voient pas nécessairement²¹. » À cette idée d'un jeu perçu comme subjectif, se rajoute l'idée d'une perception fluctuante du jeu comme en témoignent les écrits de Jacques Henriot : « la chose que j'appelle jeu en ce moment [...] sera peut-être différente demain²². » Cette citation résume à elle seule la complexité que représente l'idée de définir le jeu puisque fluctuante selon un même individu. Ce concept nous renvoie à « l'Homme pluriel » de Bernard Lahire²³ qui, selon les contextes et nos humeurs, modifient nos filtres de perception. Au fait de considérer que nous sommes tous pluriels, il est également possible d'en déduire que le jeu au singulier n'a pas de sens. C'est ce que propose Calvet : « Le jeu n'existe pas, il n'y a que les jeux²⁴. »

L'approche du jeu est donc subjective et une même personne peut en avoir des représentations plurielles, chacun de nous percevant le jeu à sa manière, quand nous sommes disposés à le percevoir selon le contexte et nos humeurs²⁵. Partant d'un constat similaire, certains chercheurs à l'instar de Sébastien Genvo préfèrent de la sorte poser la question « est-ce un jeu ? » plutôt que de tenter de le définir²⁶. Question que l'on peut adresser à des

19 Brougère Gilles, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica/Anthropos, 2005.

20 *ibid.*

21 *ibid.*

22 Henriot Jacques, *Le Jeu*, Paris, Presses universitaires de France, 1969.

23 Lahire Bernard, *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, Paris, « Essais & recherches », 2001.

24 Calvet Louis-Jean, *Les Jeux de la société*, Payot, Paris, 1978.

25 Alvarez Julian, *Design des dispositifs et expériences de jeu sérieux, Thèse d'habilitation à diriger des recherches*, Université Polytechnique des Hauts-de-France, 2019.

26 Genvo Sébastien, *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine, 2014.

participants pour connaître leur perception de l'activité. S'agit-il pour eux d'un jeu ou non ?

2.4 Concept de base minimale de jeu

Si nous sommes conscients de la subjectivité que peut représenter le jeu, nous proposons de définir ce que pourrait représenter les ingrédients minimums pour potentiellement faire face à du jeu, et plus précisément du jeu avec règles. Il s'agit d'un joueur, d'une règle de moyen, d'un objectif et d'un artefact. L'illustration suivante [illustration 12] résume les 4 éléments de cet ensemble.

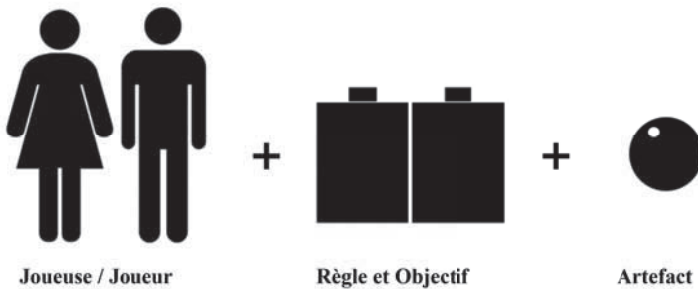


Illustration 12: Julian Alvarez, Base minimale de jeu avec objectif, 2019

À partir de là, considérons les paramètres suivants :

- La règle, c'est déplacer.
- L'objectif, c'est atteindre un lieu précis (exemple l'intérieur d'un cercle).
- L'artefact, c'est une bille.

Nous sommes donc dans une configuration où le joueur peut déplacer une bille pour atteindre l'intérieur d'un cercle afin d'espérer gagner. Si nous retirons l'un des 4 éléments de la base minimale de jeu, nous observons les situations suivantes :

1- Retirer la règle (déplacer) et il n'est plus possible d'interagir avec l'artefact (la bille) : le joueur ne peut pas déplacer la bille.

2- Retirer l'objectif (atteindre l'intérieur d'un cercle) et il n'est plus possible de gagner. On bascule alors dans de l'amusement au sens de Paidia. Exemple : on peut seulement s'amuser à déplacer la bille.

3- Retirer l'artefact (la bille) et il peut devenir impossible d'appliquer la règle (déplacer) ou d'atteindre l'objectif fixé (atteindre l'intérieur d'un cercle) : le joueur n'a plus les moyens d'opérer le déplacement de la bille et d'atteindre l'intérieur du cercle avec.

4- Retirer enfin le joueur et il n'y a plus de jeu. C'est ce que nous explique Jacques Henriot : « Le jeu n'est rien d'autre que ce que fait le joueur quand il joue²⁷. » Personne n'est là pour déplacer la bille et tenter d'atteindre l'intérieur du cercle.

Il pourrait être objecté que retirer l'artefact (3) ne rend pas le jeu impossible pour autant. Par exemple jouer à un jeu de devinettes ou bien encore au jeu du chifoumi (jeu du Pierre Feuille Ciseaux) se fait sans artefact matériel comme une bille par exemple. Mais rappelons que pour Pierre Rabardel, l'artefact s'entend aussi comme immatériel et symbolique²⁸. Avec le jeu du chifoumi, nous manipulons des artefacts symboliques. En effet, pour représenter des ciseaux par exemple, les joueurs opèrent un positionnement spécifique des doigts. La main n'est pas un artefact en soi, mais la position en « V » de l'index et du majeur, avec un mouvement visant à rapprocher puis écarter ces deux doigts, fait le lien avec l'objet représenté de manière symbolique. Vu ainsi, retirer l'artefact qu'il soit matériel, immatériel ou symbolique, empêche bien le jeu de s'opérer.

Si la base minimale de jeu présentée sur la figure précédente peut de manière subjective être perçue comme étant ou non du jeu selon les personnes, les règles, les objectifs et les artefacts mis en présence, il n'empêche que le jeu fait nécessairement partie des activités possibles. *A contrario*, retirer l'un des ingrédients de la figure, empêche le jeu dans tous les cas.

2.5 Associer des fonctions utilitaires à la base minimale de jeu

En disposant de cette notion de base minimale de jeu, tâchons à présent de répondre à la première partie de notre question de recherche, à savoir : peut-on superposer jeu et objectifs utilitaires au niveau de l'artefact ?

Pour y répondre, commençons par recenser les artefacts parmi les 4 éléments de la base minimale de jeu. Dans ce registre, l'élément 3 qui est relatif à l'artefact (bille) ne fait aucun doute. Peut-on lui superposer une fonction utilitaire ?

Si l'on prend la fonction utilitaire « Diffuser un message » par exemple, la représentation donnée à l'artefact peut tout à fait servir de support à une information. Ainsi, la bille peut arborer un logo commercial. Il devient dans ce cas, un support publicitaire. Nous constatons bien une superposition. Mais si l'on prend en considération la base minimale de jeu, ce seul élément ne suffit pas à définir un jeu. Il représente uniquement ce avec quoi on peut jouer pour reprendre les écrits de Roy. Poursuivons en prenant en

27 Henriot Jacques, *op. cit.*

28 Rabardel Pierre, *Les Hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

considération les éléments 1, règles, et 2, objectif, car il s'agit là aussi d'artefacts immatériels. Peut-on leur associer une fonction utilitaire ?

Avec la fonction utilitaire « Dispenser un entraînement », il suffit de modifier règles et objectif. Ainsi, au lieu de proposer un seul cercle que la bille doit atteindre, nous pourrions en disposer plusieurs. Chaque cercle pourrait être associé à des propositions de réponses pour répondre à un quiz basé sur un contenu de cours. Dans ce cas, la règle serait non seulement d'atteindre l'intérieur d'un cercle avec la bille, mais le cercle visé devrait aussi correspondre à la bonne réponse. Ceci correspond bien à une superposition entre un objectif de jeu et un objectif d'ordre utilitaire.

Avec ces exemples, nous constatons que les artefacts associés à la base minimale de jeu sont à même d'accueillir assez simplement des fonctions utilitaires.

Si à ce stade, l'hypothèse selon laquelle on peut tout à fait superposer des objectifs utilitaires et du jeu est vérifiée au niveau de l'artefact, nous n'en sommes qu'à la moitié du chemin. Il nous faut aussi étudier la question au niveau de l'activité.

3 Deuxième partie : analyse de l'activité

3.1 *Concept de serious gaming*

Pour étudier notre question de recherche au niveau de l'activité, nous proposons de délaissier le Serious Game au profit du Serious Gaming²⁹. En effet, le questionnement de Brougère concernant la dichotomie entre jeu et objectifs utilitaires paraît plus simple à étudier en partant d'une situation où nous distinguons d'emblée ces deux parties.

Le vocable Serious Gaming renvoie au principe d'utiliser un jeu existant, généralement dédié au marché du divertissement pour lui associer, *a posteriori*, des finalités utilitaires non anticipées par ses concepteurs. Ce détournement peut s'opérer de plusieurs manières comme le précisent Philippe Lépinard et Isabelle Vandangeon-Derumez³⁰. Dans le cas de Catherine Bouko et Julian Alvarez, deux grandes approches sont identifiées : le Serious Diverting et le Serious Modding³¹.

29 Bouko Catherine, Alvarez Julian, « Serious Gaming, Serious Modding, a Serious Diverting: Are you Serious?! », dans Joyce Lindsey, Quinn Brian (dir.), *Mapping the Digital: Cultures and Territories of Play*, Inter-Disciplinary Press, Oxfordshire, 2016, p. 103-113.

30 Lépinard Philippe, Vandangeon-Derumez Isabelle, « Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant·e·s », communication présentée au *XXVIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*, Dakar, Sénégal, 2019, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02133862v2> (consulté le 22 juin 2022).

31 Bouko Catherine, Alvarez Julian, art. cit.

3.1.1 Serious Diverting

Le « Serious Diverting » (détournement à visée utilitaire) implique un détournement d'un jeu existant, numérique ou non, par les usages uniquement. Il n'y a pas de modification de l'artefact. Dans ce registre, nous pouvons par exemple recenser des jeux vidéo de type karaoké comme *U-Sing* (Mindscape, 2009), *SingStar* (Sony, 2004) ou *Lips* (Microsoft Games, 2008) qui ont été détournés par des enseignants d'anglais pour améliorer la prononciation de leurs élèves au collège comme nous le rapportent Julian Alvarez, Damien Djaouti et Olivier Rampnoux³². Le Serious Diverting pourrait être rapproché de la théorie de la genèse instrumentale de Pierre Rabardel³³, qui voit dans tout artefact un instrument que l'utilisateur peut s'approprier. À ce stade, le concepteur de l'artefact n'a pas le contrôle sur la manière dont chaque utilisateur va l'utiliser. Il peut en faire un usage qui sera conforme ou proche de l'utilisation prévue par le concepteur, mais l'artefact peut aussi faire l'objet d'un détournement.

3.1.2 Serious Modding

Le « Serious Modding » (modification à visée utilitaire) implique quant à lui une transformation du dispositif d'un jeu ou d'un Serious Game existant, numérique ou non, pour lui assigner un nouvel objectif de nature utilitaire. Le « modding » est une pratique très répandue dans le monde du jeu vidéo. On y désigne sous le terme de « mod » un jeu vidéo modifié de la sorte ou un élément qui permet de modifier un titre existant. Notons que le « mod » ne doit pas être confondu avec un « add-on ». Ce dernier est une extension de jeu proposée par l'éditeur du jeu lui-même et souvent payante. Précisons également que selon Julian Alvarez, Damien Djaouti et Olivier Rampnoux, un mod est proposé, souvent gratuitement, par une personne extérieure à l'équipe de conception initiale du jeu, généralement un joueur³⁴. Les « mods » ne sont pas autonomes, ils nécessitent de posséder le jeu de base pour fonctionner. Ils peuvent prendre diverses formes : modifications graphiques apportées au jeu (nouveaux objets, nouveaux avatars, amélioration du rendu graphique du jeu...), ajouts de nouveaux sons (bruitages, musiques...), propositions de niveaux de jeu personnalisés (cartes personnalisées, objectifs de jeu modifiés, difficulté du jeu accrue, niveaux de vie étendus à l'infini...). Dans la plupart des cas, le « modding » se cantonne à la modification de jeux à des fins de divertissement. Mais il arrive qu'il transforme des jeux vidéo de divertissement en Serious Games. Par exemple,

32 Alvarez Julian, Djaouti Damien, Rampnoux Olivier, *op. cit.*

33 Rabardel Pierre, *Les Hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

34 Alvarez Julian, Djaouti Damien, Rampnoux Olivier, *op. cit.*

Escape from Woomera (Kate Wild *et al.*, 2003) modifie le jeu *Half-Life* (Valve Software, 1998) en s'appuyant sur la structure ludique de ce dernier pour alerter l'opinion publique sur les conditions de vie dans un camp de réfugiés situé en Australie. Bien entendu, si l'exemple évoqué est axé sur le jeu vidéo, il est possible d'opérer du serious modding avec du jeu analogique. Par exemple en changeant le contenu des cartes d'un jeu de société.

Dans le cadre de notre démonstration, nous optons pour le Serious Diverting, car c'est au niveau des usages, donc de l'activité que nous souhaitons étudier la possibilité de superposer du jeu et des fonctions utilitaires. En outre, nous avons exprimé le besoin d'employer un jeu issu du marché du divertissement pour bien le distinguer des fonctions utilitaires. Ces précisions apportées, rappelons que la question de recherche posée implique de nous inscrire en situation formelle. Cela représente déjà en soi une superposition entre du jeu et un contexte utilitaire. Mais est-ce une approche viable ?

3.2 *Jeu sérieux et situation formelle*

Kendall Blanchard³⁵, professeur d'anthropologie à l'université de Lamar, se base sur la suggestion de Norman K. Denzin selon laquelle le travail et le jeu (*Play*) ne sont pas nécessairement des pôles opposés dans la mesure où l'on peut aussi bien jouer que travailler durant une activité de jeu³⁶. En partant de cette suggestion, Kendall Blanchard propose un graphique intitulé « *The Dimensions of Human Activity* » (Les dimensions de l'activité humaine) qui croise l'axe « *Play* » et « *Not-Play* » (Non-jeu) avec l'axe « *Work* » (Travail) et « *Not-Work* » ou « *Leisure* » (Loisir). Il obtient de la sorte quatre cadrans :

- le cadran A « *Playful work* » (Travail ludique) qui associe « *Play* » et « *Work* » ;

- le cadran B « *Playing at leisure* » (Loisir ludique) ;

- le cadran C « *Non-play Work* » (Travail non ludique) ;

- le cadran D « *Non-play Leisure* » (Loisir non ludique).

Kendall Blanchard précise que les cadrans A et B sont en lien avec du plaisir (*Pleasure*), alors que ce n'est pas le cas pour les cadrans C et D (*Not-Pleasure*). Il précise également que les cadrans A et C, en lien avec le travail, sont reliés à des objectifs externes (*External Goal*), alors que les cadrans B et D sont en lien avec des objectifs internes (*Internal Goal*).

35 Blanchard Kendall, *The Anthropology of Sport: An Introduction - A Revised Edition*. (2nd ed.), Westport, Bergin & Garvey Publisher Inc., 1995.

36 Denzin Norman K., « Play, games and interaction: The contexts of childhood socialization », *The Sociological Quarterly*, vol. 16, n° 4, 1975, p. 458-478.

Lloyd Rieber, Lola Smith, et David Noah³⁷ précisent que le graphique de Kendall Blanchard couvre toutes les combinaisons possibles d'activités humaines et invitent à transposer ce modèle aux enfants en remplaçant le contexte du travail « *Work* » dédié aux adultes à celui de « l'école ». Les trois chercheurs considèrent ainsi que c'est le « job » des enfants que de travailler à l'école. Par une telle transposition, nous pouvons de la sorte associer au pôle « Travail / École » la notion de « situation formelle » de Gilles Brougère et dans celui du « Loisir », celle de la situation informelle. Nous obtenons de cette manière le graphique présenté ci-dessous [illustration 13] proposé en 2019 par Julian Alvarez³⁸.

Avec ce graphique, nous voyons apparaître plusieurs choses. Tout d'abord que le jeu (*Play*) peut être recensé dans le contexte du travail et de l'école. Mais aussi que du non jeu (*Not-Play*) peut se retrouver dans la sphère des loisirs. Ce qui signifie que l'activité de jeu ne se confond pas avec le divertissement. Par exemple, regarder la télévision fait partie du divertissement mais ce n'est pas pareil que jouer comme nous l'explique Dale Mann³⁹. Ensuite l'activité de jeu (*Play*) pourrait aussi se rattacher à un objectif externe. Enfin, l'activité de jeu pourrait s'inviter aussi bien dans des situations formelles ou informelles. Cependant, dans son modèle « The Dimension of Human Activity », Kendall Blanchard ne précise pas qui propose le jeu dans le cadre du travail et du loisir. Ainsi, si, dans le cadre du travail, la personne convoque le jeu de manière volontaire, cela n'a rien à voir avec une situation où le jeu est imposé par l'employeur. Dans ce cas, comme nous le suggère Norman K. Denzin, nous pouvons nous retrouver en situation de travailler durant une activité de jeu. Et si le jeu n'est pas vécu par l'employé comme un plaisir, nous basculons dans le cadran C du schéma de Kendall Blanchard. C'est ce type de tension entre jeu et travail qu'a pu étudier Lydia Martin⁴⁰ avec l'utilisation d'un jeu imposé à des employés lors d'une formation. Quatre situations ont été recensées comme l'illustre le tableau plus bas [tableau 3].

37 Rieber Lloyd P., Smith Lola, Noah David, « The value of serious play », *Educational Technology*, vol. 38, n° 6, 1998, p. 29-37.

38 Alvarez Julian, *op. cit.*.

39 Man Dale, « Serious Play », *Teachers College Record*, n° 97, 1996, p. 446-469. http://eadm.pbworks.com/f/Serious+Play_Mann.pdf, (consulté le 3 septembre 2019).

40 Martin Lydia, Alvarez Julian, « De la dégamification au « serious serious. Etude d'un dispositif dédié à la formation des cadres, Industries culturelles, création, numérique », dans Savignac Emmanuelle, Andonova Yanita, Lenel Pierre, Monjaret Anne, Seurrat Aude (dirs), *Le travail de la gamification Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, I.E. Peter Lang, Bruxelles, « ICCA », 2017, p. 93-118.

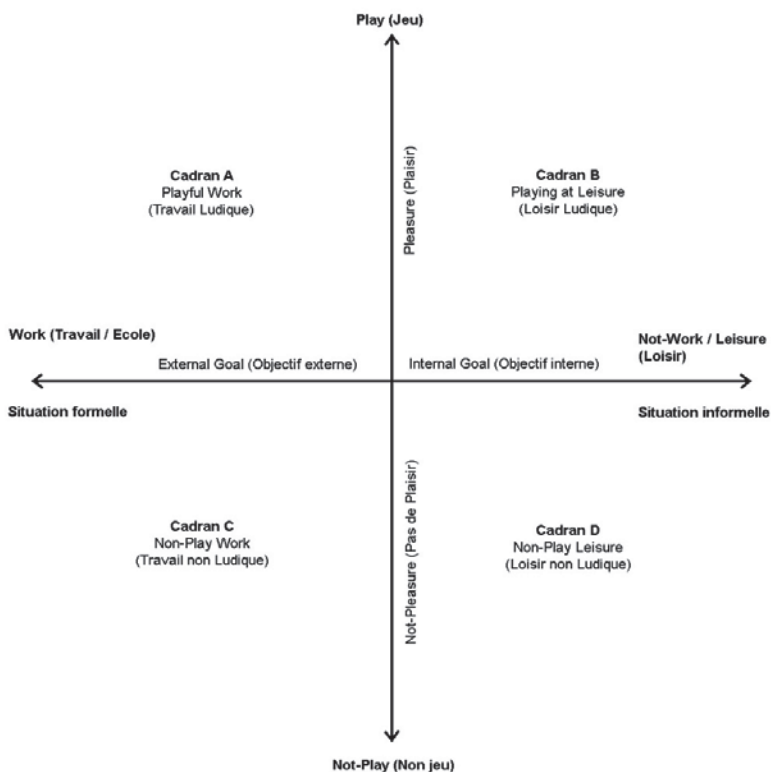


Illustration 13: Kendall Blanchard, The Dimensions of Human Activity (1995) modifié par Julian Alvarez (2019) via les approches de Lloyd Rieber, Lola Smith (1998) et David Noah et Gilles Brougère (2007)

L'apprenant maintient une attitude ludique, il prend plaisir et négocie des règles	L'apprenant ne rentre pas dans le jeu, il s'auto-évalue et se sent évalué par ses pairs et l'instructeur
L'apprenant est exclu par le groupe et reste en marge du jeu	L'apprenant réalise ce qu'on lui demande, il colle au prescrit

Tableau 3: Typologie des comportements observés face à du jeu proposé au travail (Martin, Alvarez, 2017)

Toutes ces situations observées sur le terrain et regroupées dans le tableau ci-dessus illustrent le fait qu'imposer un jeu dans le cadre du travail ne conduit pas nécessairement à une attitude ludique chez les employés. Nous retrouvons donc le côté subjectif de la perception du jeu comme abordé précédemment. De même, si le jeu est imposé dans la sphère des loisirs par

une tierce personne, nous pouvons également basculer dans le cadran D du modèle de Kendall Blanchard. C'est-à-dire que cela devient un « travail non ludique ». C'est ce que nous explique Colas Duflo⁴¹ en prenant appui sur Johann Huizinga⁴² : « Il n'y a de jeu que choisi, ou du moins consenti comme tel. Un jeu auquel je suis obligé de jouer n'est plus pour moi un jeu ». Ainsi pour se retrouver dans le cadran A du modèle de Kendall Blanchard, soit en situation de « Travail ludique », il convient d'une part que le jeu soit proposé par l'employeur ou plus largement par un représentant de l'organisation (entreprise, école, hôpital...), mais il convient d'autre part que la personne sollicitée (employé, écolier, patient...) soit libre de vouloir ou non participer à l'activité proposée. Après quoi, il convient pour la personne sollicitée de disposer des capacités et des moyens idoines pour jouer. Ce qui renvoie au Modèle sémiotique du gameplay de Sébastien Genvo⁴³ où la personne doit être en mesure de « Vouloir-faire », « Savoir-faire » et « Pouvoir-faire » pour adopter une attitude ludique.

En basculant dans l'activité en situation formelle, nous percevons la complexité, si chère à Edgar Morin⁴⁴, s'inviter dans la question de recherche étudiée. En effet, côté activité, savoir si en situation formelle on peut superposer objectifs utilitaires et jeu tout en préservant les deux parties, ne se résume pas à apposer un logo sur une bille comme nous l'avons vu côté artefact. Lorsque le représentant propose le jeu de la bille à la personne sollicitée, ce dernier doit d'abord accepter de jouer. Ce qui correspond au fait de jouer selon les règles et objectifs proposés par le représentant, au regard du contexte de travail et au regard des enjeux associés. Mais il est important que cela s'opère dans un cadre bienveillant, faute de quoi la superposition recherchée semble d'emblée compromise. Par exemple, nous avons pu recenser dans les années 2010, au sein d'une CCI, un évènement où les salariés devaient se déguiser et danser en groupe dans l'idée de faire la meilleure chorégraphie devant leurs dirigeants. Ces derniers, habillés en costume cravate comme à l'accoutumé, contemplaient le spectacle assis. Dans un contexte de réduction des effectifs qui se préparait, il n'est pas certains que les employés aient réellement pris plaisir à faire cette activité. Certains nous ont rapporté que c'était la perspective de perdre leur emploi qui les ont poussés à jouer le jeu. Ainsi, en principe, dans le cadre du jeu sérieux, les efforts doivent procurer du plaisir tout en étant orientés vers des objectifs utilitaires précis. Fixer des objectifs implique l'obtention de

41 Duflo Colas, *Jouer et Philosopher*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

42 Huizinga Johann, *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1988 [1938].

43 Genvo Sébastien, *Le Game design de jeux vidéo : Approche communicationnelle et interculturelle*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine, 2006.

44 Morin Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Seuil, 1982.

résultats. Si nous reprenons le cas de la bille et du logo, il conviendra de vérifier si, en jouant, la personne sollicitée a pris du plaisir et si elle a été en mesure d'interpréter le logo comme escompté par le représentant, par exemple.

Sans rentrer dans la complexité qu'implique la conduite d'études évaluatives pour tâcher d'apprécier l'interprétation et les ressentis des personnes s'adonnant à des activités de jeux sérieux proposées, il suffit de nous appuyer sur le tableau précédent. Ce dernier permet déjà de se rendre compte que les comportements observés auprès de personnes effectuant une même activité dite de jeux sérieux en situation formelle sont variés. Ce qui signifie que l'on ne peut pas garantir d'obtenir à coup sûr une superposition d'objectifs utilitaires et du jeu, tout en préservant les deux parties. Mais une telle superposition est possible dans la mesure où le tableau recense le cas de personnes ayant pris part au jeu sérieux tout en adoptant une attitude ludique. Dans ce contexte, on peut évoquer l'idée que l'on cherchera à maximiser les chances d'obtenir une telle situation. Ce qui implique d'opérer des stratégies pour réguler les mises en tension entre jeu et objectifs utilitaires. Mais à quoi peuvent-elles correspondre ? C'est ce qu'il convient d'étudier à présent.

3.3 *Analyse de la séance ludopédagogique « Jeu de la soupe à l'oignon »*

3.3.1 Méthodologie

Notre démarche méthodologique se base à présent sur l'analyse d'une séance ludopédagogique pour étudier comment la personne proposant l'activité, enseignant, formateur ou pédagogue, que nous appellerons « ludopédagogue », opère pour maximiser les chances d'atteindre les objectifs utilitaires via du jeu tout en préservant les deux parties. Il s'agit notamment de recenser si l'approche s'opère par une superposition de ces deux parties et comment elles sont préservées. Précisons que la séance ludopédagogique étudiée a été conçue par nos soins et que nous la mettons en pratique dans nos propres cours et autres ateliers ludopédagogiques. Ce qui nous place en situation d'étude réflexive⁴⁵. Notons également que le descriptif donné correspond à la trame suivie par le ludopédagogue sur plusieurs séances construites de manière itérative. Les retours recensés auprès des participants sont issus de différentes sessions et regroupés dans cette même analyse. Soulignons que cette formation se poursuit à ce jour sur le même canevas avec d'autres formateurs également. Ces derniers font état

45 Chaubet Philippe, Kaddouri Mokhtar, Fischer Stéphanie, « La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 21, n° 1, 2019, p. 1-13.

de bons retours de la part de leurs apprenants au regard des objectifs pédagogiques visés. Même si les conditions de contexte sont plutôt favorables pour engager les étudiants dans la séance étudiée, car il s'agit soit d'une activité notée, soit d'une inscription volontaire et motivée, nous considérons qu'il s'agit d'une séance ludopédagogique qui est opérationnelle et à même d'atteindre les objectifs utilitaires visés puisque nous avons vérifié qu'elle était reproductible avec d'autres formateurs.

3.3.2 Descriptif

La séance ludopédagogique « jeu de la soupe à l'oignon » prend place dans le cadre de cycles de cours à l'école de commerce Kedge Business School et commandités en 2017. Il s'agit de former des étudiants, stagiaires en formation continue et des apprentis en lien avec le domaine du management au rôle de manager. Plus précisément, l'objectif de cette formation, obligatoire et notée, est de les sensibiliser à des savoir-être (*soft skills*) en lien avec cette fonction au sein d'un groupe organisé :

- Comprendre l'importance d'écouter et de communiquer
- Comprendre l'importance des rôles attribués à chacun au sein d'une équipe
- Comprendre le rôle d'un manager
- Comprendre l'importance de communiquer avec les autres
- De réfléchir à leur savoir-être
- De réfléchir à l'intégration de cette expérience dans son propre quotidien.

En parallèle, depuis 2017, nous proposons cette même séance ludopédagogique dans le cadre de l'INSPE de Lille et dans d'autres ateliers opérés dans le cadre de colloques ou séminaires pour former les participants à la ludopédagogie. Il s'agit dans ce cas d'apprenants motivés pour suivre cette séance et pour qui l'implication est bien présente pour s'engager dans l'activité proposée.

3.4 *Déroulement détaillé de la séance pédagogique*

3.4.1 Brief introductif

La séance ludopédagogique débute par la création de 4 groupes de 5 participants qui sont invités à s'asseoir autour de tables mises en îlots dans différents recoins de la salle. Au-devant de la salle trône une console de jeu reliée à un vidéoprojecteur. Devant la machine, une table présente 4 manettes de jeu devant lesquelles se trouvent 4 chaises. La disposition fait comprendre que les participants vont être invités à venir jouer à un jeu vidéo. Puis un

brief introductif de quelques minutes est proposé. Le ludopédagogue explique à l'ensemble des groupes qu'ils sont en concurrence pour une sélection visant à recruter la meilleure équipe pour produire de la soupe à l'oignon. L'histoire du jeu raconte que l'école où se déroule la formation prévoit d'ouvrir un restaurant proposant cette spécialité aux étudiants. Concrètement pour remporter l'épreuve, il s'agit de présenter le meilleur score à l'issue de trois parties. Pour ce faire, les groupes vont être invités à jouer, tour à tour, au jeu vidéo *Overcooked!* (Team 17, 2016). Ce titre dédié au marché du divertissement implique que le jeu sérieux proposé ici se base sur du Serious Gaming. *Overcooked!* propose de fabriquer des plats cuisinés en mode collaboratif jusqu'à 4 joueurs en simultanément.

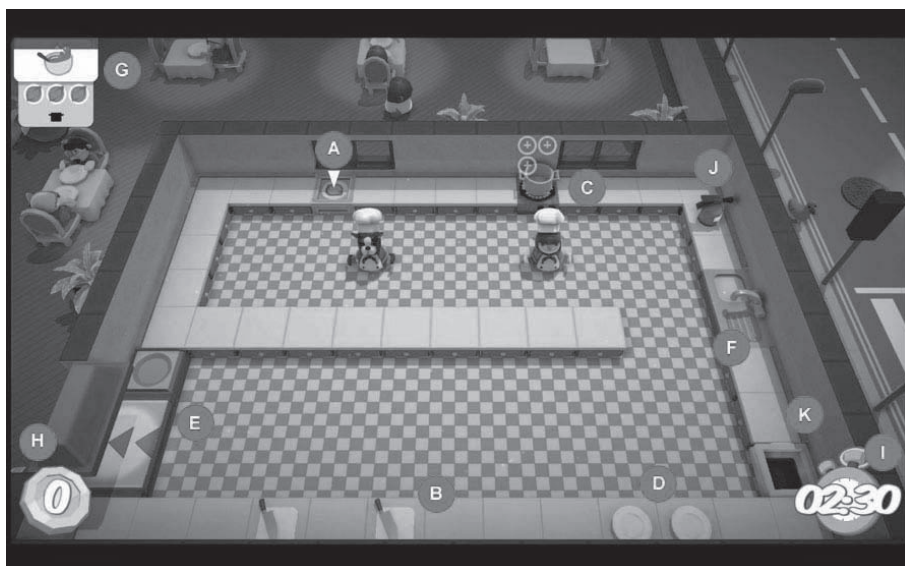


Illustration 14: Team 17, Overcooked! (Niveau 1-1), 2017

Seul le premier niveau de jeu (Niveau 1-1) est exploité. Il propose ainsi de préparer une soupe à l'oignon dans une cuisine disposant d'un îlot central comme l'illustre l'image ci-dessus [illustration 14]. Pour cela, il faut chercher des oignons dans un bac à légume (A), puis aller les couper sur une planche à découper (B). Les morceaux d'oignons doivent ensuite être déposés dans une marmite posée sur une cuisinière à gaz (C). Une soupe réclame 3 oignons coupés. Il convient d'attendre que la cuisson soit effective, après quoi, il est possible de verser la soupe dans une assiette creuse (D) et la servir en salle via un tapis roulant (E). Une fois la soupe consommée en salle, l'assiette sale revient en cuisine (F). Il est nécessaire de la laver avant de pouvoir servir une nouvelle soupe. Les joueurs disposent au

total de deux assiettes pour effectuer leurs rotations. La soupe servie donne lieu à un pourboire si la commande est honorée rapidement (G). À l'inverse une commande non honorée donne lieu à des pénalités : de l'argent est retiré. Le score du jeu est donc basé sur l'argent collecté durant la partie (H). Un chronomètre de 2 minutes et 30 secondes (I) se déclenche lorsque la première soupe est déposée sur le tapis roulant. Cela limite ainsi chaque tour de jeu pour les joueurs. Ces derniers disposent également d'un extincteur (J) pour éteindre un incendie si la soupe venait à brûler. Une poubelle permet de jeter une soupe carbonisée (K).

Pour prendre en main le jeu et ses règles, un tour de démonstration est proposé avec un représentant de chaque groupe en lice. Il permet en parallèle de répondre à l'ensemble des questions que ce soit sur la compréhension des règles, des modes de commande pour effectuer les différentes actions du jeu et introduire l'activité qui va se dérouler autour du jeu vidéo.

Puis le ludopédagogue explique que tout ne se déroule pas au niveau du jeu vidéo. Les groupes sont composés de cinq personnes. Sachant que le jeu vidéo se joue à 4, cela signifie que seules 4 personnes peuvent disposer d'une manette de jeu entre les mains. Dans ce contexte, que doit faire la cinquième personne ? C'est là qu'est introduite la dimension pédagogique visée : cette cinquième personne représente le manager. Il est précisé que chaque groupe doit trouver comment s'organiser au mieux, comment se répartir les rôles et savoir écouter les consignes du manager... Mais, libre aux membres de chaque groupe de trouver comment opérer. Ils doivent trouver la configuration qui leur convient le mieux. L'objectif étant d'atteindre le meilleur score possible au bout des 3 parties que chaque groupe va effectuer. Le ludopédagogue précise que la thématique de cette séance est précisément de questionner le rôle de manager. Puis il explique l'organisation générale. Chaque groupe va effectuer une partie à tour de rôle. Après quoi, le groupe part s'asseoir pour débriefer la partie jouée et réfléchir à la manière d'améliorer sa stratégie pour la partie suivante. La notion de concurrence est mise à profit pour expliquer qu'il est possible d'observer les parties jouées par les autres groupes. Avec humour, cette approche est appelée « espionnage industriel ». L'idée est ainsi d'inviter les différents participants à identifier et imiter des stratégies gagnantes, des savoir-faire ou des savoir-être qui peuvent être remobilisés par chacun des groupes.

3.4.2 Phase de jeu

Durant la phase de jeu, le ludopédagogue assure le rôle de tuteur pour aider sur le plan technique au bon déroulement du jeu. Il assure également le rôle d'animateur et d'arbitre. Il fait en sorte de désigner l'ordre de passage des groupes, de vérifier que des groupes adverses ne viennent pas empêcher le bon déroulement d'une partie et commente les actions pour stimuler les

participants. Puis, lorsque chaque groupe a effectué sa première partie, il part questionner les groupes qui débrièfent. L'objectif est de les amener à réfléchir sur la manière dont ils pourraient améliorer leurs scores, sur les stratégies à adopter. Le ludopédagogue les invite à observer les stratégies adoptées par les autres groupes durant leurs parties respectives. Il met l'accent sur le rôle du manager. Que fait la personne qui ne tient pas la manette ? Quel rôle occupe-t-il ? Que dit-il ? Il s'agit pour le ludopédagogue de stimuler, de susciter de la curiosité, d'amener les participants à améliorer leur score, mais sans entrer dans une posture de transmission des savoirs. Cela peut s'apparenter à ce stade à du coaching de jeu. L'idée est de servir le jeu et son bon déroulement. Durant ce deuxième tour, le ludopédagogue se met encore plus en retrait pour observer l'ensemble des groupes. Il s'assure de l'implication des différents participants et vérifie que certains apprenants ne soient pas mis de côté ou bien s'isolent comme cela pourrait se produire au regard du tableau [tableau 3]. Il s'agit ainsi d'appuyer la dimension collaborative au sein de chaque groupe. En parallèle, le ludopédagogue prépare son débriefing en recensant des anecdotes, des stratégies et des situations qui se déroulent sous ses yeux.

Lorsque l'ensemble des groupes atteint la troisième et dernière partie, le ludopédagogue commente les scores et fait état du classement, ou plus précisément indique quel groupe détient le record. Il prend soin de féliciter les différents groupes en mettant en avant les progrès effectués. Pour cela, il met par exemple en avant la progression des scores entre chaque partie. Bref, il valorise tous les participants. L'idée est d'être bienveillant, même si le jeu propose une dimension compétitive entre les groupes. Lorsque les participants retournent s'asseoir à l'issue du dernier tour, le ludopédagogue leur demande de consigner par écrit les stratégies mises en œuvre, les faits marquants durant les parties jouées. Le ludopédagogue prend soin à ce moment de clore le jeu en indiquant les vainqueurs.

3.4.3 Débriefing du jeu

Le jeu est terminé, il est temps de passer au débriefing. Cela commence par la remise d'un questionnaire individuel anonyme [tableau 4] remis à l'ensemble des participants. Notons que le questionnaire présenté ci-dessous constitue la première itération. Elle a depuis fait l'objet d'évolution et de déclinaisons. Ce questionnaire est généralement proposé sous la forme d'un questionnaire en ligne pour traiter plus rapidement les données et obtenir des tendances globales. Dans certaines sessions, elle n'est plus proposée au bénéfice du seul débriefing oral basé sur la deuxième partie du tableau. Les participants peuvent ainsi y répondre via leur téléphone mobile. Cependant, ce questionnaire peut aussi se présenter sous la forme d'un document papier si la formation se déroule dans un lieu où la liaison Internet fait défaut.

	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Vous avez pris plaisir à suivre l'activité de jeu proposé.					
Vous trouvez que le jeu proposé permettait de jouer.					
Vous trouvez que le jeu proposé permettait d'apprendre.					
Vous pensez que le jeu en général doit rester à l'extérieur d'une école ou un lieu de formation.					
Vous aimez les jeux vidéo.					
Le jeu doit surtout rester dans la sphère du loisir.					
Vous aimez que les formations soient enseignées de manière plus traditionnelle.					
Vous attendez d'une formation qu'elle soit innovante.					
Vous avez le sentiment de ne rien avoir appris avec le jeu proposé.					
Vous pensez que le(s) formateur(rice)s doivent encore améliorer leur formation.					

Questions	Réponses
Pouvez-vous raconter un fait marquant dans l'activité de jeu que vous venez de vivre ?	
Que pensez-vous avoir appris avec cette activité de jeu ?	
Que pourrait-on faire pour améliorer cette activité de jeu ?	
Commentaires éventuels ?	

Tableau 4: Questionnaire anonyme à transmettre à l'ensemble des participants avant le débriefing (idéalement sur support numérique pour un traitement automatisé)

Le questionnaire vise à étudier notamment les aspects suivants : le plaisir procuré par le jeu proposé, si l'activité proposée est vécue comme du jeu et permet d'apprendre, les pistes d'améliorations que l'on pourrait apporter à l'activité proposée. Pour étudier ces aspects, le questionnaire se structure en deux parties. La première se présente sous la forme d'une échelle de Likert où les participants doivent se positionner au regard de 10 affirmations. La deuxième partie invite les participants à rédiger des réponses écrites à 4

questions. Bien entendu, les questions proposées permettent uniquement de recenser des ressentis et non de sonder les apprentissages de manière fine. C'est pourquoi, l'emploi de pré- et post- tests associant des indicateurs de performances peuvent compléter ce questionnaire le cas échéant.

3.5 *Questions du débriefing collectif oral*

Une fois le questionnaire renseigné par l'ensemble des participants, il est proposé de découvrir les tendances. Ces dernières sont présentées tour à tour dans le cadre d'un débriefing collectif autour de quatre grandes questions :

- Qu'avez-vous ressenti ?
- Quelles stratégies avez-vous mises en œuvre ?
- Que pensez-vous avoir appris ?
- Que pourriez-vous suggérer pour améliorer cette séquence ?

3.5.1 Qu'avez-vous ressenti ?

Aborder la question du ressenti vise à évacuer les valences trop positives ou trop négatives des participants. En effet, si des participants sont encore dans un état d'euphorie pour avoir gagné ou au contraire fortement déçus par le fait d'avoir perdu, ils risquent de ne pas être réceptifs au débriefing. Il convient donc d'évacuer ces aspects en permettant aux participants qui le souhaitent de s'exprimer. L'objectif pour le ludopédagogue est d'amener les participants à un état de réception optimal pour profiter au mieux du débriefing en refermant définitivement la phase de jeu.

3.5.2 Quelles stratégies avez-vous mises en œuvre ?

Le débriefing se poursuit en questionnant les stratégies déployées par les différents groupes pour améliorer leurs performances. À ce stade, le ludopédagogue prend soin de souligner le rôle joué par le manager. En quoi a-t-il permis de progresser ? De mettre en œuvre les stratégies ? Comment s'effectuait les débriefings après chaque partie jouée ? Qui tranchait sur les décisions à prendre ? Quels étaient les rôles de chacun ? Est-ce que vous pensez que vous auriez pu obtenir des résultats similaires sans le manager ?...

L'ensemble de ces questions visent ainsi à ce que les participants recadrent leurs stratégies en lien avec les objectifs pédagogiques visés⁴⁶. En effet, les expériences vécues par les différents participants étant uniques, chacun pourrait interpréter les apprentissages de manière personnelle et subjective. Il est donc opportun de guider les apprenants vers un objectif

46 Voir plus haut sous partie 3.1.

commun. Cependant, si le recentrage est opéré, il est nécessaire pour le ludopédagogue de s'assurer que les interprétations convergent bien vers les objectifs pédagogiques visés. C'est pourquoi, le ludopédagogue prend également soin d'écouter les apprentissages que l'expérience de jeu sérieux proposée peut avoir suscités auprès des apprenants. Certains apprenants s'expriment volontiers, d'autres sont plus en retrait. Sans aller jusqu'à brusquer les personnes silencieuses, le ludopédagogue en sonde aussi un échantillon pour les valoriser et les engager dans les échanges.

3.5.3 Que pensez-vous avoir appris ?

La troisième question vise à savoir ce que chacun pense avoir appris ou renforcé comme apprentissage. Pour certains, les apprentissages peuvent être en lien avec les règles du jeu, son fonctionnement, ses modes de commandes, pour d'autres, ce sera le travail en groupe, les aspects communicationnels, la répartition des rôles, etc. Parmi ces retours, le ludopédagogue veille à appuyer ce qui est en lien avec les objectifs pédagogiques visés et à recadrer les propos hors sujets. Quant aux apprenants qui font le lien avec des apprentissages liés au jeu lui-même, il s'agit pour le ludopédagogue d'amener les participants à opérer des transpositions. Les questions posées sont par exemple du type : « Est-ce que le fait de comprendre comment jouer, permet de mieux communiquer avec le groupe ? Une personne qui joue pour la première fois avec un tel jeu vidéo, peut-elle être comparée à une personne qui débute dans un poste professionnel ? Qu'en pensez-vous ? », etc.

Il peut aussi être demandé aux participants de relater des anecdotes de jeu pour ensuite faire le lien avec des apprentissages. Pour amorcer le recueil de telles anecdotes, le ludopédagogue expose ce qu'il a observé. Par exemple, durant la première partie, il a remarqué que, dans plusieurs groupes, le manager faisait des phrases construites pour expliquer ce que chacun devait faire durant le jeu. Mais à la deuxième ou troisième partie, certains n'utilisaient plus que des mots clés : « soupe », « service », « vaisselle » pour indiquer que la soupe était prête, qu'il convenait de la servir en salle et qu'une assiette nécessitait d'être lavée. Cela semblait être plus efficace pour indiquer à tous les membres de l'équipe quoi faire en un minimum de temps. Le fait d'exposer ainsi quelques premières anecdotes permet à d'autres participants d'emboîter le pas pour s'exprimer. Puis, il convient au ludopédagogue de s'appuyer sur les anecdotes présentées pour faire le lien avec les objectifs pédagogiques visés ou bien de contextualiser ses propos ou des aspects théoriques le cas échéant. Par exemple, un manager a notamment pour rôle de superviser un projet. Ici, il s'agit de faire des soupes à l'oignon le plus rapidement possible. Les apprenants sont ainsi invités à faire le lien entre la notion de supervision et de projet en établissant un lien avec

l'activité de jeu effectuée et la manière dont les managers les ont guidés durant les différentes parties.

Le ludopédagogue peut aussi guider les apprenants sur la conscientisation de leurs apprentissages en posant des questions. Par exemple : « Avez-vous remarqué que la cuisine disposait d'un îlot central, cela vous inspire quoi ? » De là, certains apprenants peuvent mettre en avant des anecdotes relatant le temps perdu à circuler autour de cet îlot central. Ils peuvent également faire valoir des stratégies mises en œuvre comme se répartir les tâches en fonction des différentes zones de la cuisine : un joueur se charge de poser les oignons sur l'îlot central, tandis qu'un autre vient les récupérer pour les couper sur la planche à découper. Un autre joueur s'occupe de servir les soupes et de laver les assiettes tandis que le dernier joueur est en charge de faire cuire la soupe et de la déverser dans une assiette une fois prête. Tous ces rôles ont pour propriété de pouvoir s'exécuter dans des zones où l'îlot ne venait pas entraver les déplacements des joueurs. Avec ces descriptions, le ludopédagogue peut établir des parallèles avec de vrais fast-foods qui utilisent de telles organisations pour gagner en efficacité et expliquer qu'une partie de leur réussite commerciale est précisément liée à de telles stratégies.

S'appuyer sur les anecdotes vécues durant la phase de jeu permet de comprendre pourquoi certains groupes ont obtenu de meilleurs scores que d'autres. Cela permet au ludopédagogue de questionner les apprenants sur les points qui ont pu faire défaut. Des problèmes de communication peuvent être mis en avant, soit d'écoute ou bien de compréhension. Le ludopédagogue peut alors tenter de faire un parallèle avec le monde quotidien : « Avez-vous déjà rencontré de telles situations dans votre propre vécu ? » Cette distanciation vise à faire prendre conscience aux apprenants un savoir-être qu'ils pourraient adopter s'ils sont amenés à devenir manager un jour ou tout simplement à mieux comprendre la fonction de manager. C'est aussi l'occasion de faire comprendre que lorsque l'on communique, ce n'est pas forcément interprété à l'identique par tout le monde car nous avons tous nos propres filtres de perception.

3.5.4 Que pourriez-vous suggérer pour améliorer cette séquence ?

Si le ludopédagogue peut avoir le sentiment d'avoir conduit correctement sa séance, les expériences vécues par les différents apprenants peuvent être différentes comme en atteste le tableau 3 qui se base sur un autre type de séance ludopédagogique opéré dans un autre contexte avec des objectifs et des publics différents. Néanmoins, elle nous rappelle que la perception du jeu et la manière de vivre l'activité associée sont subjectives. Certains auront eu du plaisir à jouer, d'autres non. En outre, certains verront des points bloquants, là où d'autres auront trouvé l'approche trop simpliste. Il est ainsi important de faire remonter auprès des apprenants toutes ces informations

pour améliorer la séance ludopédagogique pour la fois prochaine. Demander aux apprenants de suggérer comment améliorer la séance ludopédagogique, c'est un moyen de déceler concrètement les failles de l'activité par celles et ceux qui l'ont expérimentée. En outre, cela permet aussi de faire remonter des situations qui auraient échappé aux observations du ludopédagogue : par exemple certains apprenants font parfois remonter des témoignages que nous pouvons résumer ainsi : « Durant le jeu, j'ai été trop handicapé par le fait de ne pas savoir manier une manette de jeu. Du coup, je n'y arrivais pas. Je ne servais pas à grand chose. Il faudrait pouvoir nous former à l'utilisation d'une console de jeu avant de nous proposer cette activité. » De tels retours permettent ainsi par itérations successives de maximiser les chances de proposer une séance ludopédagogique où le jeu et les aspects utilitaires se combinent tout en préservant les deux parties.

3.6 *Analyse et discussion*

Cette séance ludopédagogique est séquencée en trois phases qui s'inspirent des trois temps pédagogiques de Nicole Tremblay⁴⁷. Le tableau suivant [tableau 5] présente ces différentes phases adaptées au cas de la soupe à l'oignon : Introduire l'activité, Animer l'activité, Débriefing l'activité.

On peut constater que la phase où l'on anime l'activité (phase de jeu) ne fait pas l'objet d'une quelconque superposition d'objectifs utilitaires et ludiques. Le ludopédagogue vise à ce que le jeu se déploie pleinement en tant que jeu. Ce n'est que durant la phase de débriefing que le ludopédagogue reprend sa fonction d'enseignant ou de formateur. Ainsi séparées et apposées côte à côte, les deux parties, le jeu et les objectifs utilitaires, sont nécessairement préservées.

Pour surmonter la contradiction entre objectifs ludiques et utilitaires, il est suggéré de séquencer ces phases, en proposant dans un premier temps le jeu, puis dans un second temps la partie dédiée aux objectifs utilitaires qui prend la forme d'un débriefing. Ainsi positionnées, ces deux phases se répondent sans mise en tension. Le jeu effectué en amont vient nourrir le débriefing par les expériences vécues par chaque apprenant. Ils peuvent opérer des contextualisations et conscientiser les apprentissages via un procédé de distanciation. Ce dernier visant de son côté à atteindre, dans une situation formelle, un objectif utilitaire précis [illustration 15].

47 Tremblay Nicole, « Formation initiale des enseignants, médiation pédagogique et approche philosophique », dans Tremblay Nicole (dir.), *Des pratiques philosophiques en communauté de Recherche en France et au Québec*, Laval, Presse de l'Université de Laval, 2007, p. 95-116.

Introduire l'activité (annonce des 2 phases)	Animer l'activité (phase de jeu)	Débriefier l'activité (phase utilitaire)
<p>Le jeu <i>Overcooked!</i> est expliqué simultanément à l'ensemble des groupes. Il s'agit d'un jeu où l'on doit fabriquer une soupe à l'oignon à quatre plus une cinquième personne qui n'a pas de manette de jeu. Il convient donc de trouver comment s'organiser au mieux, comment se répartir les rôles, savoir écouter les consignes du manager...</p> <p>Mais, libre aux joueurs de trouver comment opérer. Ils doivent trouver la configuration qui leur convient le mieux. L'objectif étant d'atteindre le meilleur score possible (3 étoiles).</p> <p>Les groupes ont au maximum 3 tours de 3 minutes pour atteindre ce meilleur score. À chaque fin de partie, ils doivent se réunir pour débriefer et améliorer leur stratégie.</p> <p>Les groupes sont en concurrence.</p>	<p>Le ludopédagogue assure le rôle de tuteur pour aider sur le plan technique le bon déroulement du jeu.</p> <p>Il fixe à chaque tour de nouveaux objectifs à atteindre en fonction des scores obtenus.</p>	<p>Une fois le jeu terminé, il est débriefer. Quatre questions clés sont posées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous ressenti ? - Quelle stratégie avez-vous mise en œuvre ? - Qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? - Que pourriez-vous suggérer pour améliorer cette séquence ludopédagogique ? <p>L'objectif est ici de montrer que des apprentissages ont eu lieu et que ces apprentissages s'inscrivent dans un registre précis, fixé en amont.</p> <p>Nous sommes en situation formelle.</p>

Tableau 5: Séquençage de la séance ludopédagogique de la soupe à l'oignon selon les trois temps pédagogiques de Nicole Tremblay (2007)

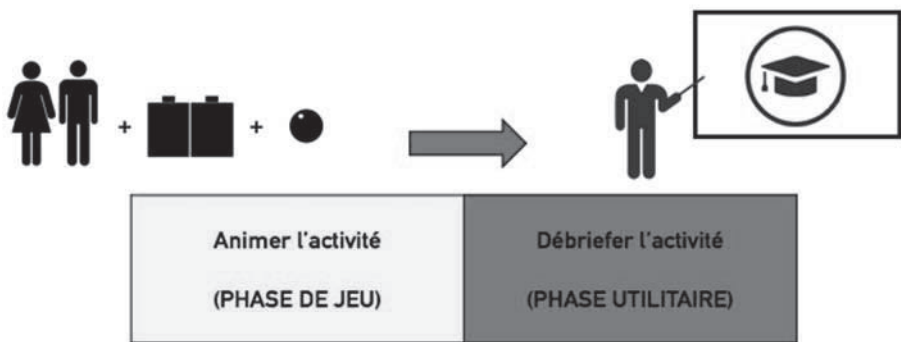


Illustration 15 : Julian Alvarez, *La phase de jeu et la phase de débriefing sont apposées côte à côte. Le jeu est opéré en amont et permet de nourrir le débriefing,* 2019

Cette approche séquencée permet de surmonter le problème de la contradiction entre le jeu et les objectifs utilitaires pour les préserver tous deux. On pourra objecter que, durant la séance ludopédagogique de la soupe à l'oignon, il est proposé aux apprenants d'élaborer des stratégies pour améliorer leurs performances entre chaque tour de jeu. Ainsi, dans la phase de jeu, le ludopédagogue vient questionner les apprenants sur leurs stratégies, les moyens d'améliorer leurs performances, etc. En analysant le mode de fonctionnement du ludopédagogue, on s'aperçoit cependant qu'il évite soigneusement de franchir une ligne rouge consistant à dispenser un savoir de manière transmissive. Son approche se limite uniquement à questionner les apprenants selon une technique décrite par Benoît Raucent et Cécile Vander Borgh, notamment dans le cadre de pédagogies actives à l'instar d'apprentissages par projets⁴⁸. En outre, ces questionnements s'opèrent uniquement lorsque les participants ne sont pas en train d'utiliser le jeu vidéo *Overcooked!*. Ainsi, nous pouvons identifier, au sein de la phase de jeu, des sous-séquences qui alternent la phase de jeu vidéo avec des phases de micro-débriefing. Même si l'ensemble de la phase peut être considéré comme un jeu, nous y retrouvons la même logique consistant à séparer le jeu de la phase où les joueurs analysent la partie jouée [illustration 16]

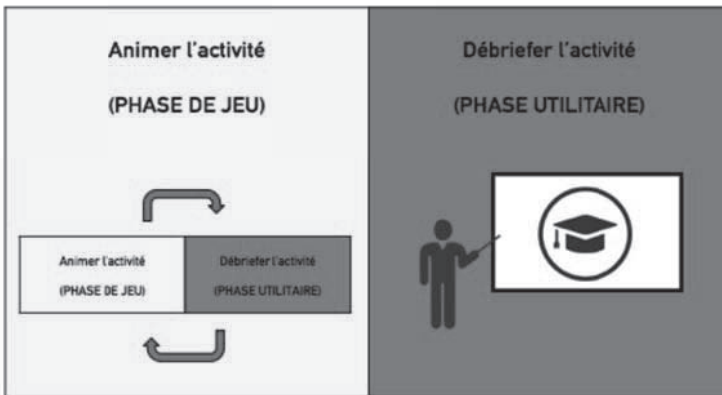


Illustration 16: Julian Alvarez, La phase de jeu peut elle-même contenir des phases où l'on alterne du jeu et du débriefing. On respecte toujours l'idée d'éviter la superposition du jeu et des objectifs utilitaires, 2019

⁴⁸ Raucent Benoît, Vander Borgh Cécile, *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, de Boeck, 2006.

Nous pouvons également noter que le débriefing opéré durant la phase de jeu est assuré par les joueurs eux-mêmes. De son côté, le ludopédagogue effectue son débriefing lorsque la phase de jeu (Animer l'activité) est terminée dans son entièreté. Le ludopédagogue s'attache d'ailleurs à bien ponctuer la fin du jeu, en précisant qui a gagné par exemple, avant d'opérer le débriefing final.

Au regard de cette étude réflexive, nous pouvons affirmer qu'il est possible de proposer des objectifs utilitaires et du jeu tout en préservant les deux parties en situation formelle. Une stratégie permettant de maximiser les chances d'y parvenir est de positionner jeu et objectifs utilitaires dans deux phases séparées et apposées côte à côte. Le jeu venant à chaque fois nourrir le débriefing, donc les objectifs utilitaires. On évite ainsi la superposition entre jeu et objectifs utilitaires dans le cadre de la même activité. Faute de quoi, on s'exposerait au « risque de la disparition de l'objectif ou de celle du fun ou du jeu » comme l'écrit Brougère. En parallèle, nous constatons qu'il est possible d'opérer au sein de la phase de jeu elle-même (Animer l'activité) un sous séquençage durant lequel il est possible d'alterner du jeu et du micro-débriefing. Mais, là aussi, on évitera soigneusement de superposer le jeu et les phases utilitaires chez les joueurs. La stratégie du ludopédagogue consistera à les apposer côte à côte.

4 Conclusion

Notre démarche nous a permis d'appréhender dans un premier temps que, si l'on se focalise sur le plan de l'artefact, le fait d'associer un logo à une bille permet d'illustrer aisément l'association entre fonctions utilitaires et jeu. À ce niveau, la mise en tension évoquée par Brougère n'est pas réellement de mise. Ainsi, l'artefact de type Serious Game peut tout à fait se réaliser. Cela permet finalement de relativiser l'idée selon laquelle *America's Army* serait une « exception » dans la mesure où associer les éléments 1 (règle), 2 (objectif) et 3 (artefact) avec des fonctions utilitaires se conçoit assez simplement. En revanche, en introduisant le 4^e élément, à savoir le joueur, une telle superposition semble se fragiliser. Cela nous positionne au niveau de l'activité où l'instrumentalisation des artefacts opérée par les participants rend alors plus complexe l'idée de pouvoir superposer jeu et visées utilitaires, complexité qui s'accroît si l'on cherche aussi à s'inscrire en situation formelle. Cela induit alors une autre strate de superposition entre jeu et contexte utilitaire. À ce niveau, nous pouvons espérer au mieux maximiser les chances d'atteindre une situation où les apprenants pourront associer le plaisir de jouer tout en atteignant les objectifs utilitaires. Le premier tableau [tableau 3] nous montre en effet que cette superposition n'est qu'un cas possible parmi d'autres. Mais il est tout de même possible de

la recenser. Reste à savoir de quelles manières et par quelles stratégies y parvenir.

En opérant une analyse réflexive d'une séance ludopédagogique intitulée « la soupe à l'oignon », dispensée aussi bien par des formateurs tiers que par nos soins, nous pouvons analyser que le ludopédagogue adopte une stratégie maîtresse qui consiste précisément à éviter toute superposition entre le jeu et les objectifs utilitaires pour maximiser les chances de préserver ces deux parties. Nous pouvons illustrer cette stratégie avec la métaphore d'une fusée à deux étages [illustration 17]. Le premier étage représente le « Niveau Jeu » où, comme son nom l'indique, le jeu représente un moyen pour susciter l'engagement des participants dans l'activité de jeu sérieux. L'idée est ensuite de susciter de la motivation pour les conduire dans le deuxième étage de la fusée, le « Niveau utilitaire ». Cette représentation illustre la stratégie consistant à bien séparer ces deux étapes afin d'éviter toute mise en tension.

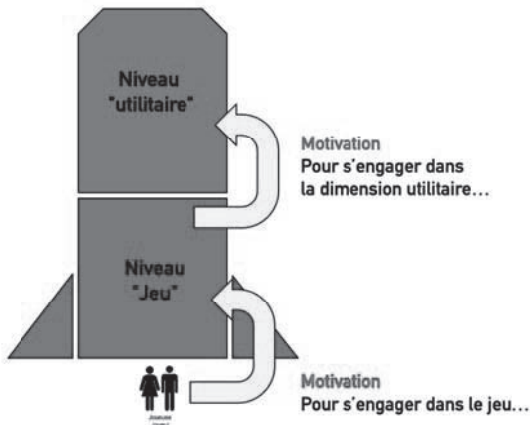


Illustration 17: Julian Alvarez, La stratégie associée au jeu sérieux peut être représentée par une fusée à deux étages : le premier étage représente le jeu, le second le niveau utilitaire, 2019

Cette illustration représente néanmoins une configuration idéale voire idéalisée où l'on pourrait penser que les participants vont embarquer sagement dans la fusée pour, tour à tour, jouer et remplir les aspects utilitaires attendus. Le premier tableau [tableau 3] implique, en effet, des situations multiples que peuvent proposer les participants. Le nouveau schéma [illustration 18] rend compte des principaux cas.

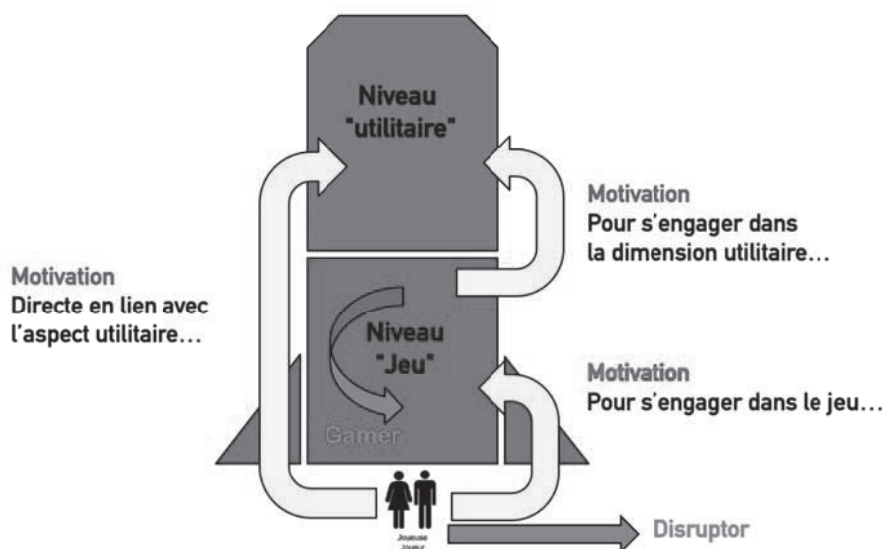


Illustration 18: Julian Alvarez, La stratégie de la fusée mise en application recense plusieurs situations où les participants ne vont pas nécessairement passer sagement du premier au deuxième étage de la fusée, 2019

Si certains participants passent effectivement du premier au deuxième étage de la fusée, d'autres resteront cantonnés au niveau du jeu. C'est-à-dire vouloir jouer uniquement sans se soucier des aspects utilitaires. C'est par exemple le cas de profils de joueurs qui veulent absolument gagner ou obtenir le meilleur score possible dans le jeu. Dans ce cas, difficile pour eux de s'engager dans le deuxième étage de la fusée. Le tableau recense également des personnes qui collent au prescrit et pour qui le jeu serait finalement une couche inutile dans l'activité proposée. Dans ce cas, ils vont vouloir atteindre directement le 2^e étage de la fusée. Mais c'est une situation positive car les objectifs utilitaires sont atteints contrairement à ceux qui préfèrent rester au premier niveau de la fusée. Mais le tableau recense une situation pire encore : certains ne veulent même pas s'engager dans la fusée. Appelés personnes disruptives, ces profils craignent peut-être de jouer ou ont parfois pour seule motivation de modifier voire de détruire l'activité proposée. Dans ce cas, leur trouver un rôle adapté est une stratégie envisageable : par exemple aider le ludopédagogue dans ses observations ou bien faire en sorte de co-animer le jeu.

Les différentes situations illustrées par la le dernier schéma [illustration 18] témoignent de quelques situations avec lesquelles le ludopédagogue doit composer durant une séance ludopédagogique. Ainsi, l'adoption d'une seule

stratégie est illusoire. Il doit également composer avec d'autres ressorts le cas échéant.

Ce constat illustre en parallèle que la manière de répondre à la question de recherche posée est nécessairement partielle et provisoire. Il convient donc de poursuivre avec d'autres travaux de recherche. Pour commencer, un seul type de séance ludopédagogique a été étudié. Il faudrait donc éprouver notre hypothèse de l'apposition et le modèle de la fusée avec d'autres types de séances ludopédagogiques qui puissent être conçus et opérés par d'autres ludopédagogues. Pour ce faire, nous devons aussi prendre soin de recueillir auprès des participants concernés si le plaisir, le fait d'apprendre et de jouer ont bien été recensés, et ce, avec des outils adaptés et dans des proportions significatives. Enfin, le jeu *Overcooked!* a ici été détourné à des fins utilitaire (*Serious Diverting*), ceci pour séparer plus facilement la phase de jeu et la phase utilitaire que sont les micro-débriefing opérés entre joueurs. Pour éprouver notre démonstration, nous devons aussi conduire des expérimentations identiques avec l'emploi de Serious Games. Si nous pensons que l'artefact peut indifféremment être un jeu de divertissement ou un Serious Game pour s'inscrire dans une activité de jeu sérieux, il est néanmoins important de le vérifier expérimentalement. En effet, la superposition entre jeu et fonctions utilitaires que portent les artefacts de type Serious Games peuvent potentiellement apporter une strate supplémentaire de mise en tension dès qu'ils sont instrumentalisés en situation formelle. Avec de tels travaux, peut-être serons-nous en mesure de vérifier si *America's Army* relève de l'exception ou non.

5 Bibliographie

ALVAREZ Julian, « La ludopédagogie », *Lectures.Cultures*, n° 10, 2018, p. 29-31, https://www.researchgate.net/publication/328872658_La_ludopedagogie (consulté le 10 Août 2019).

ALVAREZ Julian, DJAOUTI Damien, *Introduction au Serious Game / Serious Games: an Introduction*, Limoges, Éditions Questions Théoriques, 2012 [2010].

ALVAREZ Julian, DJAOUTI Damien, RAMPNOUX Olivier, *Apprendre avec les Serious Games ?*, Poitiers, Editions Réseau Canopé, 2016.

ALVAREZ Julian, LIBESSART Aurélien, HAUDEGOND Sylvain, « Le « jeu non sérieux », une activité improductive ? », *Interfaces Numériques*, vol. 3, n° 3, 2014, p. 391-408.

ALVAREZ Julian, *Design des dispositifs et expériences de jeu sérieux*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Polytechnique des Hauts-de-France, 2019.

AMATO Etienne-Armand, « Vers une instrumentalisation communicationnelle des jeux vidéo : quelles formes de séduction idéologique ou publicitaire ? », communication présentée au colloque *EUTIC 2007*, Athènes, 7-10 Novembre 2007.

ARDOUIN Thierry, « Formation. Dis-moi qui tu es ? Education Formelle – Non formelle – Informelle », *Blog EPALE*, 2019, <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/formation-dis-moi-qui-tu-es-education-formelle-non-formelle-informelle> (consulté le 10 Août 2019).

BLANCHARD Kendall, *The Anthropology of Sport: An Introduction - A Revised Edition. (2nd ed.)*, Westport, Bergin & Garvey Publisher Inc., 1995.

BOUKO Catherine, ALVAREZ Julian, « Serious Gaming, Serious Modding, a Serious Diverting: Are you Serious?! », dans JOYCE Lindsey, QUINN Brian (dir.), *Mapping the Digital: Cultures and Territories of Play*, Oxfordshire, Inter-Disciplinary Press, 2016, p. 103-113.

BROUGÈRE Gilles, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica/Anthropos, 2005.

BROUGÈRE Gilles, « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160, 2007, p. 5-12. <http://journals.openedition.org/rfp/582> (consulté le 18 juin 2019).

BROUGÈRE Gilles, « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game », *Australian Journal of French Studies*, vol. 49, n° 2, 2012, p. 117-129. https://experice.univ-paris13.fr/wp-content/uploads/2015/02/Le_jeu_peut-il_tre_srieux_.pdf (consulté le 18 juin 2019).

BROUGÈRE Gilles, « Le jeu partout ou nulle part ? », Actes colloques scientifiques *e-virtuoses 2012-2013*, Valenciennes, Play Research Lab, CCI Grand Hainaut, 2014.

CALVET Louis-Jean, *Les Jeux de la société*, Payot, Paris, 1978.

CHAUBET Philippe, KADDOURI Mokhtar, FISCHER Stéphanie, « La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 21, n° 1, 2019, p. 1-13.

DENZIN Norman K., « Play, games and interaction: The contexts of childhood socialization », *The Sociological Quarterly*, vol. 16, n° 4, 1975, p. 458-478.

DJAOUTI Damien, « De l'utilité de l'appellation « Serious Game » Le jeu est-il l'apanage du divertissement ? », *Interface Numériques*, vol. 3, n° 3, 2014, <https://www.unilim.fr/interfaces-numeriques/index.php?id=1583> (consulté le 3 septembre 2019).

DUFLO Colas, *Jouer et Philosopher*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

GENVO Sébastien, *Le Game design de jeux vidéo : Approche communicationnelle et interculturelle*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine, 2006.

GENVO Sébastien, *Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine, 2014.

HENRIOT Jacques, *Le Jeu*, Paris, Presses universitaires de France 1969.

HUIZINGA Johann, *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, 1988 [1938].

LAHIRE Bernard, *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, Paris, « Essais & recherches », 2001.

LÉPINARD Philippe, VANDANGEON-DERUMEZ Isabelle, « Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant·e·s », communication présentée au «*XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*, Dakar, Sénégal, 2019, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02133862v2>.

MAN Dale, « *Serious Play* », *Teachers College Record*, n° 97, 1996, p. 446-469. http://eadm.pbworks.com/f/Serious+Play_Mann.pdf, (consulté le 3 septembre 2019).

MARTIN Lydia, ALVAREZ Julian, « De la dégamification au « serious serious. Etude d'un dispositif dédié à la formation des cadres, Industries culturelles, création, numérique », dans SAVIGNAC Emmanuelle, ANDONOVA Yanita, LENEL Pierre, MONJARET Anne, SEURRAT Aude (dirs), *Le Travail de la gamification Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*, Bruxelles, I.E. Peter Lang, « ICCA », 2017, p. 93-118.

MORIN Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Seuil, 1982.

RABARDEL Pierre, *Les Hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

RIEBER Lloyd P., SMITH Lola, NOAH David, « *The value of serious play* », *Educational Technology*, vol. 38, n° 6, 1998, p. 29-37.

ROY Brice, « Pour un dépassement des théories du *game* et du *play* », *Sciences du jeu*, n° 11, 2019. <http://journals.openedition.org/sdj/1709>, (consulté le 01 juillet 2019).

SALEN Katie, ZIMMERMAN Eric, *Rules of play*, Cambridge, MIT Press, 2003.

SAWYER Ben, REJESKI David, *Serious games: Improving public policy through game-based learning and simulation*, Woodrow Wilson International Center for Scholars: 31. 2002, <http://wwics.si.edu/foresight/game/index.htm>, (consulté le 2 septembre 2019).

SINCLAIR Brendan, « America's Army bill: \$32.8 million », *Gamespot*, 2009, <https://www.gamespot.com/articles/americas-army-bill-328-million/1100-6242635/> (consulté le 15 septembre 2019).

TREMBLAY Nicole, « Formation initiale des enseignants, médiation pédagogique et approche philosophique », dans TREMBLAY Nicole (dir.), *Des pratiques philosophiques en communauté de Recherche en France et au Québec*, Laval, Presse de l'Université de Laval, 2007, p. 95-116.