



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Livre

2022

Extract

Open Access

This file is a(n) Extract of:

---

Le paradoxe du marionnettiste - Jeu et apprentissage

---

Sanchez, Eric

This publication URL:

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163419>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holders for terms of use.

---

## Dans la peau de John Malkovich

---

Dans son film *Dans la peau de John Malkovich* sorti en 1999, Spike Jonze raconte l'histoire de Craig, un marionnettiste qui découvre un passage menant au psychisme de l'acteur John Malkovich. Ce passage permet au marionnettiste de prendre le contrôle de l'acteur et de lui dicter son comportement.

D'autres que Craig se saisissent alors de l'opportunité offerte par cette prodigieuse découverte, et les façons dont des différents protagonistes de l'histoire investissent le psychisme de l'acteur illustrent bien les différentes manières, pour un joueur, de s'engager dans un jeu. Maxine, une collègue de Craig, n'emprunte pas le passage. Elle ne s'intéresse pas au jeu si ce n'est pour en exploiter le potentiel commercial en faisant payer les personnes qui souhaiteraient vivre une telle expérience. Craig investit John Malkovich comme un marionnettiste (ce qu'il est). Il en prend le contrôle et, ce faisant, peut accomplir des projets qui lui étaient jusqu'alors interdits. Pour Craig, le jeu est un espace de liberté. Lotte, la femme de Craig met à profit l'opportunité qui lui est offerte pour expérimenter et faire des découvertes. La manipulation de l'acteur lui permet d'exprimer sa masculinité et de séduire une femme. Elle investit le jeu comme un terrain d'expérience. Quant à John Malkovich lui-même, lorsqu'il emprunte le passage, il pénètre alors dans un univers clôt où tout le monde est John Malkovich. Il se perd dans le jeu en rompant tout contact avec les autres et sombre dans une illusion sans issue.

### **Le paradoxe du marionnettiste**

La métaphore de la marionnette est ici liée à la question de notre condition humaine. De la même manière que les mouvements de la marionnette dépendent des fils du marionnettiste qui les anime, notre existence est déterminée par des facteurs sociaux et psychologiques. Si nous coupons nos fils, nous nous retrouvons sans but, incapables

du moindre mouvement. Si nous acceptons de nous reposer sur ces fils nous perdons le caractère autonome de notre condition. Par ailleurs, l'aspect vivant de la marionnette dépend des fils qui déterminent le degré de liberté de ses mouvements mais également du talent du marionnettiste qui doit savoir donner de bonnes impulsions pour créer des mouvements harmonieux. « Mes marionnettes me suggèrent souvent de faire des choses auxquelles je n'aurais pas pensé par moi-même » nous dit Victoria Nelson (2003). Les relations qui se nouent entre le marionnettiste et sa marionnette sont complexes car « la main qui se cache dans l'étymologie latine du terme "manipuler" indique tout autant un contrôle absolu qu'un manque de contrôle » (Latour, 2007, p. 86). Ainsi, ces rapports ne sont pas de simples rapports de domination mais plutôt une relation de nature dialogique où marionnettiste et marionnette sont sur un pied d'égalité. Il subsiste toujours un doute sur l'origine de l'action qui est donnée à voir au spectateur.

On trouve des rapports analogues entre un joueur de jeu vidéo et son avatar, le personnage qu'il anime ou incarne dans le jeu, ou, plus généralement entre le joueur et les objets qu'il manipule. Le joueur est un marionnettiste. Il pourra prendre des décisions, élaborer des stratégies, agir. Par conséquent, ce qui advient dans le jeu dépend de ses décisions. Mais le devenir du joueur dépend également d'autres éléments contingents qui sont liés au jeu lui-même. C'est en effet ce jeu qui informe le joueur des conséquences de ses décisions. C'est ce jeu qui détermine les degrés de liberté offerts au joueur qui est donc lui-même manipulé par sa marionnette. En effet, en s'engageant dans le jeu, il troque sa liberté contre une liberté d'une autre nature, encadrée par des règles arbitraires que sont les règles du jeu. Ainsi, dans le jeu, le marionnettiste peut apprendre de ses découvertes mais de découvertes qu'il a lui-même suscitées, provoquées.

L'idée d'utiliser des jeux dans un cadre éducatif conduit donc à un paradoxe. Ce paradoxe réside dans la nature dialogique de la relation qui se noue entre le joueur et le jeu. Jouer, c'est endosser le rôle d'un marionnettiste qui, tel un dieu, décide de la manière dont les événements surviennent. En retour, ces événements l'informent sur l'état du jeu. Ils déterminent ses choix et contraignent ses actions. Cette boucle dialogique permet que s'élabore une fiction ludique, un jeu qui se met en place dans un espace séparé du monde réel. Jouer, c'est également communiquer sur quelque chose qui n'existe pas

(Bateson, 1976) car ce qui se joue dans le jeu relève justement de cette fiction.

Dès lors, il y a un risque que le joueur considère que les événements qui surviennent dans le jeu résultent de son désir subjectif ou plutôt que d'une réalité externe et objective. Ainsi, le *paradoxe du marionnettiste* vient souligner que l'idée que l'on peut apprendre en jouant contient une contradiction. Dès lors que les événements qui surviennent dans le jeu résultent de ses propres décisions, si le jeu n'est qu'illusion, comment le joueur peut-il penser que ces événements l'informent sur la réalité du monde ? Comme peut-il croire ce que lui dit la marionnette qu'il anime ? Comme pourrait-il apprendre d'une fiction qu'il aurait lui-même créée ? Comment peut-il considérer qu'il apprend en jouant ?

## La subjectivité du jeu

Cet ouvrage s'intéresse à la question des apprentissages dans le cadre de situations que nous qualifions, en reprenant la formulation de Corinne Hutt (1979), de *jeux épistémiques numériques*. La terminologie retient généralement l'expression *jeu sérieux* pour désigner des jeux vidéo dédiés à des usages éducatifs, mais nous argumentons ici pour l'usage de l'expression *jeu épistémique numérique* pour désigner non pas l'artefact lui-même, le jeu-*game*, la structure du jeu, mais le jeu-*play*, la situation ludique, au sein de laquelle des artefacts numériques sont employés. Un jeu épistémique numérique est, selon cette approche, une forme particulière de situation d'apprentissage instrumenté à l'aide des technologies numériques. Nous verrons que cette approche, qui tente de rapprocher les travaux de Jacques Henriot (1969, 1989) sur le jeu et la *Théorie des situations didactiques* de Guy Brousseau (1986), ouvre des perspectives pour aborder les questions de conception, d'implémentation ou d'analyse des usages du jeu en contexte éducatif. En effet, nous nous intéressons ici plus spécifiquement au jeu dans le cadre d'un apprentissage formel (apprentissage scolaire, universitaire ou contexte de formation), informel (musée) mais pas aux apprentissages non-formels qui résultent d'un usage du jeu hors de tout contexte explicitement mis en place par une institution éducative.

Les écrits d'Henriot semblent encore trop largement méconnus bien que des chercheurs francophones ont très activement œuvré à

faire connaître son travail (voir en particulier Brougère, 2013). Ainsi, cet ouvrage nous a paru nécessaire pour apporter, aux chercheurs, concepteurs ou formateurs qui s'intéressent à l'apprentissage en contexte ludique, des arguments de nature à proposer une alternative aux travaux qui tendent à essentialiser le jeu. Cette essentialisation du jeu, aujourd'hui trop largement partagée dans le monde académique, conduit des chercheurs à aborder la question de l'apprentissage par le jeu en formulant des problématiques qu'il convient de questionner. Ainsi, on cherche à montrer « l'impact » de tel ou tel jeu sur l'apprentissage sans vérifier, au préalable qu'il y a bien eu jeu (Plass *et al.*, 2013). On tente de comparer l'influence respective des jeux « collaboratifs » et des jeux « compétitifs » sans s'interroger sur la manière dont les joueurs ont réellement investi le jeu (Craig, Jiang, & Liang, 2019). Enfin – mais la liste pourrait être allongée à l'infini – on tente d'isoler des éléments prétendument ludiques pour mieux les combiner et ainsi « gamifier » des situations d'apprentissage considérées comme *a priori* rébarbatives (Landers, Bauer, & Callan, 2017). On le voit, une grande partie des recherches tendent à exclure le joueur en tant qu'acteur de son jeu et à le réduire à un élément de la situation « sous l'influence » de décisions prises par le *game designer*. Notre projet est donc ici de prendre en compte ce joueur-apprenant en nous intéressant à la manière dont il interagit avec le jeu-*game*, le système de jeu, non pas considéré comme un donné, mais comme une proposition qui se reconfigure en fonction de la manière dont elle est investie, traduite et reconstruite.

La manière dont le jeu est investi par le joueur peut être décrite par l'*attitude ludique*, un concept introduit par Henriot pour désigner l'acceptation, pour un individu de s'engager dans le jeu. Dans un contexte d'apprentissage par le jeu, il permet d'envisager différentes manières d'appréhender le jeu. Est-ce que l'apprenant, à l'instar de Maxine, refuse de jouer et reste spectateur en se tenant en dehors du cercle magique ? Comme Craig, choisit-il d'investir le jeu pour développer sa capacité à contrôler les événements ? Préfère-t-il, à l'instar de Lotte, d'en faire un terrain d'expérience et de mettre à profit la liberté offerte par la situation pour investiguer une certaine réalité et faire des découvertes ? Ou bien, comme John Malkovich, est-il conduit à se perdre dans le jeu, à ne pas parvenir à garder cette distance critique qui permet à tout moment de pouvoir dire, « ce n'est qu'un jeu ! » ? Devient-il victime de l'illusion créée par le jeu qui annihile

sa capacité à repérer la frontière entre le réel et l'univers ludique ? Une étude des relations entre jeu et apprentissage, une modélisation des interactions ludiques en contexte d'apprentissage, passe donc nécessairement par la prise en compte de la subjectivité du jeu, de son caractère performatif et donc de la compréhension de la manière dont le jeu est investi par le joueur.

## **Vers une modélisation du jeu**

L'ouvrage est découpé en huit chapitres dont sept sont organisés selon un modèle systémique qui a vocation à prendre en compte différentes dimensions du jeu. Ce modèle est inspiré des travaux de Claire Margolins (1995) sur la structuration du milieu didactique. Ce modèle décrit le jeu selon différents niveaux emboîtés. Le premier niveau sera traité dans les deux premiers chapitres de cet ouvrage. Nous tenterons d'abord de tracer quelques lignes directrices pour aborder la difficile question de « qu'est-ce qu'un jeu ? » alors que le deuxième chapitre traitera plus particulièrement des jeux conçus ou utilisés pour des visées éducatives. Le troisième chapitre s'intéresse aux usages individuels de ces jeux. Il s'agira de montrer comment une situation de jeu peut constituer une situation d'apprentissage permettant à l'apprenant de vivre une expérience susceptible de l'amener à réviser sa manière de penser et d'agir et, ce faisant, à développer des connaissances en contexte. Le quatrième chapitre décrit la manière dont le jeu collectif englobe le jeu individuel et comment des interactions entre coéquipiers peuvent avoir un intérêt du point de vue de l'apprentissage. Dans le cinquième chapitre, nous traitons une question que l'on peut considérer comme un point aveugle de la recherche. Il s'agit des rôles de l'enseignant en tant que maître du jeu et des modalités d'orchestration du jeu. Dans le sixième chapitre, nous quittons les niveaux qui concernent le jeu lui-même pour nous intéresser au débriefing et à l'institutionnalisation des connaissances développées dans le cadre du jeu. Il s'agira de discuter de quelle manière ces connaissances peuvent être transférées pour être utilisées dans d'autres situations. La conception des jeux est abordée dans le septième chapitre. En raison de la complexité des jeux et de la nécessité de mobiliser des expertises multiples, nous abordons cette question sous l'angle de la conception collaborative, c'est-à-dire la conception conduite conjointement par des chercheurs (en sciences

de l'éducation, en informatique) et les praticiens (enseignants, formateurs, *game designers*, graphistes, etc.). Le huitième chapitre est consacré aux relations entre jeu et créativité. Il s'agira de discuter l'idée que les jeux constituent des espaces qui articulent liberté et contraintes et que cette articulation favorise l'expression d'une certaine créativité.

Ce modèle a été élaboré en nous appuyant sur les résultats des nombreux travaux que nous avons été amenés à conduire, des travaux de doctorat que nous avons encadrés. Ces recherches illustreront notre propos tout au long de l'ouvrage et le lecteur trouvera en annexe une description des jeux sur lesquels nos recherches ont porté. Ce modèle est un modèle systémique et intégrateur pour penser la conception et l'implémentation des jeux et pour conduire une analyse des usages en contexte éducatif. Il a vocation à constituer un programme de recherche pluridisciplinaire. C'est aussi une cartographie de travaux à conduire en sciences humaines (sciences de l'éducation, didactique, psychologie) et en informatique pour aborder l'analyse des relations entre jeu et apprentissage. Ce modèle vise à discuter l'idée qu'on peut apprendre en jouant, à tenter de résoudre le *paradoxe du marionnettiste*.