

# Le jeu peut-il être sérieux? Revisiter *Jouer/Apprendre* en temps de *serious game*

GILLES BROUGÈRE

Marc Lapprend dans sa communication, cite François Le Lionnais: “L’Oulipo est un jeu, mais un jeu sérieux”. Qu’est-ce à dire: “Ceci n’est pas un jeu” ou bien encore “C’est un jeu et ce n’est pas un jeu”? Parler de jeu sérieux, c’est produire un oxymore. Reste que cette expression qui n’est pas nouvelle connaît aujourd’hui un succès grandissant en traduisant “serious game”, domaine de développement récent du jeu vidéo à but “sérieux”. Comment penser cette relation entre jeu et sérieux qui semble intégrer et étendre l’ancienne relation, tout aussi problématique, entre jeu et éducation ou apprentissage? C’est à travers l’idée que le jeu peut avoir une valeur éducative que le sérieux est venu s’inviter. Nous allons partir de la façon dont nous avons pensé cette relation, pour poser la question des relations entre jeu et sérieux.

## Retour sur le passé d’une pensée

Dans *Jouer/Apprendre*,<sup>1</sup> j’ai tenté de penser les relations complexes entre jeu et apprentissage. Il s’agissait, d’où le titre, de refuser autant l’évidence d’une association (jouer et apprendre), que celle de l’opposition (jouer ou apprendre). On ne peut évacuer la relation, et cela d’autant plus que l’apprentissage est une activité sociale ou plutôt, si l’on sort de l’éducation instituée et des structures sociales construites pour apprendre ou supposées telles, une dimension de toute activité sociale. Nous insérant dans le paradigme de l’apprentissage situé,<sup>2</sup> nous considérons qu’apprendre est fortement lié à des pratiques sociales, que l’être humain est caractérisé par cette possibilité d’apprendre de l’expérience. En conséquence il n’y a aucune raison pour que l’expérience ludique ne s’accompagne pas, au moins de temps en temps, d’apprentissage. Par ailleurs il est évident que jouer implique apprendre le jeu; Gee<sup>3</sup> a tout particulièrement développé cette question en ce qui concerne le jeu vidéo. Enfin des pédagogues ont associé, et cela de façon plus systématique depuis le début du XIXème siècle, jeu et projet éducatif.

---

<sup>1</sup> Gilles Brougère, *Jouer/Apprendre* (Paris: Economica, 2005).

<sup>2</sup> Jean Lave and Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

<sup>3</sup> James Paul Gee, *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy* (New York: Palgrave Macmillan, 2003).

Mon propos consistait à partir du fait que l'on joue pour le plaisir procuré par l'activité et non pour apprendre comme certains tendent à le penser. La logique du jeu renvoie à celle du loisir, d'un temps libéré des contraintes et voué au divertissement. Ce qui conduit à considérer que si apprentissage il y a il ne s'agit pas de la finalité de l'activité. Les théories qui ont tenté de montrer le contraire n'ont pas réussi à en administrer la preuve<sup>4</sup>. Cela reste de l'ordre d'une rhétorique<sup>5</sup> dont on trouve l'origine dans la pensée romantique (Brougère, 1995).<sup>6</sup>

Le jeu apparaît comme une expérience spécifique, liée à l'amusement (au *fun*), socialement construite, s'appuyant sur diverses ressources que l'on peut évoquer sous le terme de culture ludique. Ce qui conduit à penser que jouer s'apprend, le plus souvent à travers l'entrée progressive dans une pratique ludique.

Cette activité ludique, profondément culturelle, au sens où la pratique laisse des traces, est largement réifiée sous forme de matériels, de façons de faire, de traditions. Au dix-huitième siècle, l'Encyclopédie a mis en évidence l'ingéniosité humaine relative aux jeux sans récuser pour autant leur dimension de divertissement. C'était là un paradoxe que de repérer combien les hommes étaient capables d'invention pour leur plaisir, ce que souligna le calcul des probabilités naissant (ou calcul des chances) qui trouvait dans de tels jeux une matière à penser.

Il en résulta l'idée d'utiliser le jeu pour l'éducation des enfants (puis plus tard des adultes quand une telle question vint sur le devant de la scène). Mais derrière cette association on trouve une diversité de stratégies: le point de départ est la ruse qu'Erasmus énonce très clairement.<sup>7</sup> Il s'agit d'utiliser le potentiel du jeu pour séduire les enfants, les conduire à s'engager dans des activités (comme apprendre le latin) dont l'intérêt ne semblait pas (déjà en ces temps lointains) de l'ordre de l'évidence. Pour Erasme, il s'agissait bien de tromper les enfants en donnant aux exercices scolaires l'aspect du jeu, en aucun cas de livrer l'enfant au jeu (associé au jeu d'argent pour lui et sans doute nombre de ses contemporains). Aujourd'hui on parlerait sans doute moins explicitement de ruse et de tromperie, mais de motivation. Le jeu permettrait de motiver les enfants. Cette vision qui maintient la séparation entre le sérieux de l'étude et le frivole du jeu, comme le fait la récréation, temps de jeu destiné à recréer les forces pour le travail, fut mise à mal par la conception romantique du jeu. S'appuyant sur une valorisation de l'enfant, de sa spontanéité et de la naturalité qu'il incarne contre la société, le jeu devient une activité naturelle qui contribue au développement de l'enfant. S'appuyant sur Jean-Jacques (Rousseau), Jean Paul (Richter) est le premier à énoncer clairement

---

<sup>4</sup> Thomas G. Power, *Play and Exploration in Children and Animals* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000).

<sup>5</sup> Brian Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997).

<sup>6</sup> Gilles Brougère, *Jeu et éducation* (Paris: L'Harmattan, 1995).

<sup>7</sup> Brougère, *Jeu et éducation*.

cette conception qu'Hoffman illustrera dans son conte *l'Enfant étranger* et dont Fröbel fera le fondement de sa pédagogie du Kindergarten. De façon explicite chez ce dernier, le jeu devient une affaire sérieuse. Lié à la nature, voir au divin, il ne peut plus être considéré comme frivole. C'est une rupture fondamentale dont les effets sont paradoxaux. En effet, la conséquence pourrait en être "Laissons les enfants jouer", ce que fera une partie de la tradition issue du Kindergarten. Mais loin de conduire à considérer qu'il suffit de jouer, l'investissement sur un jeu sérieux conduit à proposer des objets, des activités, des jeux spécifiques à finalité éducative, à commencer par les dons de Fröbel.

Ainsi se développe une tradition qui consiste à produire un hybride, fort intéressant au demeurant, caractérisé par le mélange entre du jeu et de l'éducatif, entre ce qui relèverait d'une forme ludique et ce qui renvoie à la forme scolaire ou plus largement une forme éducative. Il s'agit soit de ludiciser à la marge l'exercice scolaire, soit de donner un contenu éducatif à un jeu avec tous les intermédiaires imaginables, des transformations en profondeur, à la reprise sans modification d'une pratique ludique dont on pense qu'elle a une valeur éducative en elle-même.

### ***Serious game* et jeu sérieux**

Ces nouvelles conceptions conduisirent à une tension pas toujours visible dans leur enchevêtrement, entre l'idée que le jeu est sérieux (i.e. éducatif) et celle qu'on peut le rendre sérieux moyennant des adaptations qui n'en transformeraient pas le sens.

Tout cela relevait d'un enjeu théorique qui n'intéressait que bien peu de monde, même si avec le développement de l'informatique il y a eu une première traduction dans ce nouveau monde. En effet, l'informatique est largement liée à la créativité d'activités frivoles et du jeu. Ce qui fait que les applications ludiques ont accompagné son développement, donnant parfois l'impression que les ingénieurs ont fait progresser la technique pour mieux jouer. Bien des innovations informatiques, faute d'avoir la moindre utilité, ont été utilisées dans l'univers du jeu. Et si le jeu a beaucoup contribué au développement de l'informatique, celle-ci le lui a bien rendu en révolutionnant le jeu. Le jeu vidéo est aujourd'hui plus qu'un jeu, une nouvelle culture qui interroge d'autres pratiques, en passe de transformer en profondeur le cinéma et les arts visuels.

Très vite le détournement éducatif s'est imposé autour du ludo-éducatif (chez les francophones) *l'edutainment* (chez les anglophones). Cette hybridation entre éducatif et divertissement informatique ou jeu numérique a eu son heure de gloire (limitée) mais semble avoir déçu tant les utilisateurs que les entreprises (hormis quelques niches). En effet face au développement d'un jeu vidéo enrichissant progressivement ses animations, ses mécanismes ludiques, sa capacité d'immersion du joueur, le ludo-éducatif dont les ficelles pédagogiques étaient parfois un peu trop visibles avait bien du mal à convaincre ses utilisateurs. Il était plus facile de convaincre les parents. L'analyse montrait aisément, à quelques rares exceptions près, que la dimension ludique était sacrifiée au procédé éducatif et il n'était pas

besoin d'être une spécialiste universitaire pour saisir le contraste avec les produits de plus en plus perfectionnés que proposait l'industrie vidéoludique. Il suffisait d'interroger ces experts que sont les joueurs, y compris les plus jeunes d'entre eux.<sup>8</sup>

L'arrivée tonitruante du *serious game* remet-elle en cause cette vision des choses, conduit-elle à repenser les relations entre jeu et apprentissage, entre frivole et sérieux? On pourrait dire qu'il ne s'agit que d'une nouvelle expression pour désigner la même chose et effectivement il est facile de montrer comment aujourd'hui des diffuseurs de jeux éducatifs surfent sur la vague de l'enthousiasme généré par le terme pour simplement rebaptiser des produits naguère dénommés ludo-éducatifs. Mais ce serait ne voir que l'effet d'opportunité que certains saisissent. Il faut par ailleurs garder une certaine distance avec la rhétorique du progrès que produit encore une fois le développement de l'informatique. Régulièrement des gourous annoncent la fin du monde ancien et l'émergence d'une nouvelle façon d'apprendre révolutionnaire à même de résoudre tous les problèmes. L'enthousiasme autour du *serious game* s'accompagne de telles prophéties auxquelles on aimerait croire, mais nous savons que le monde est un peu plus compliqué que cela. Je le regrette, mais il ne suffira pas des *serious games* pour rendre le monde meilleur, plus beau, avec des enfants et des adultes apprenant tout dans la joie pour se diriger vers l'avenir radieux de la société de la connaissance. La croyance religieuse en un monde meilleur n'est sans doute pas la bonne façon d'analyser les choses dans un esprit qui se veut scientifique (ou essaie de l'être). Toutes ces réserves posées, je propose de prendre au sérieux (c'est le moins que l'on puisse faire !) l'émergence d'un 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*") et risque de rendre plus difficile l'analyse. Il est important de marquer que sérieux s'applique à "*game*" et non à "*play*" ou à "jeu" dans son indifférenciation.

Cette expression, son succès et les "travaux pratiques" qu'elle génère (conception de *serious game* dans laquelle comme tout le monde je suis engagé, mon université m'ayant enrôlé un peu de force dans la conception et la réalisation d'un jeu sérieux sur les métiers de l'Internet) nous invite à la réflexion et m'invite plus particulièrement à revisiter ce que j'ai écrit.

On peut considérer, à partir de la littérature sur la question les *serious games* comme des jeux qui n'ont pas le divertissement, l'amusement, le *fun* comme leur objectif premier ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il ne puissent être divertissants.<sup>9</sup> Très vite la définition se décline à travers la variété des jeux

---

<sup>8</sup> Mizuko Ito, "Education vs. Entertainment: A Cultural History of Children's Software", in Katie Salen (ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2008), pp. 89–116.

<sup>9</sup> David Michael and Sande Chen, *Serious Games: Games that Educate, Train, and Inform*

visés, ceux qui concernent l'éducation n'étant qu'une catégorie souvent dénommée Digital Game-Based Learning (DGBL).

Cette construction d'une catégorie unique pour une diversité de produits renvoie au succès en 2002 d'*America's Army: Operations*, un jeu de promotion de l'armée américaine, outil de recrutement et de relations publiques. Il s'agissait, en s'appuyant sur des procédés éprouvés dans le jeu vidéo de proposer un *first-person shooter* (le joueur est à la place du soldat) qui impose les règles d'une opération militaire différente des logiques de nombre de jeux qui invitent à tuer tout ce qui bouge. Si le jeu profite de l'intérêt pour le combat militaire, thème traditionnel du jeu vidéo et sans doute du jeu en général, le sérieux du jeu est ici lié à la volonté de faire passer un message sur ce qu'est une opération militaire et les contraintes de l'armée américaine. Leur non respect implique à terme la sortie du jeu, leur respect de gagner des honneurs.<sup>10</sup>

On peut repérer deux aspects dans la constitution de cette catégorie qui très vite s'élargit pour intégrer des formes anciennes de produits numériques:

- une idée que l'on ne peut rejeter *a priori*, il s'agit d'utiliser les progrès du jeu vidéo pour concevoir des produits qui, autour d'autres objectifs, pourraient utiliser les mêmes atouts, les mêmes mécanismes, ce qui renvoie à la question du transfert de technologie;
- une vision très large du *serious game* dont la dimension éducative n'est qu'une parmi d'autres et qui se déploie plus fortement dans des jeux visant la sensibilisation à une cause, l'information; il s'agit de faire passer un message (à commencer par le premier, engagez-vous dans l'armée américaine). Les jeux sérieux renvoient de façon massive à la propagande ou la publicité comme on voudra, souvent (mais pas toujours) pour de nobles causes. C'est ainsi que j'ai été amené à évaluer un jeu qui invitait les enfants à comprendre l'intérêt d'une vaccination contre la méningite. Avec Bogost<sup>11</sup> on peut utiliser la notion de jeu persuasif (*persuasive game*) plus rigoureuse et adaptée que celle de *serious game*;
- enfin une question sur la relation entre jeu et sérieux (ou *a contrario* frivolité) qui invite à affiner la réflexion théorique sur le jeu. Au-delà de l'oxymore, un jeu sérieux qui n'est nouveau que par la publicité qui lui est faite, comment penser le jeu dans sa confrontation avec d'autres activités que le loisir. C'est par là que je commencerais.

---

(Boston, MA: Thomson Course Technology, 2006).

<sup>10</sup> Ian Bogost, "The Rhetoric of Video Games", in Salen (ed.), pp. 117–139.

<sup>11</sup> Ian Bogost, *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2007); Bogost, "The Rhetoric of Video Games".

### Comprendre le jeu

L'analyse telle que je l'ai développée en 2005, s'appuyait sur un travail autour de la notion même de jeu. Comment penser le jeu? Avec comme principe le refus de le définir, de délimiter une sphère du jeu par rapport au non jeu, ce qui me semble essentiel pour éviter de confronter la réalité des usages à une norme artificiellement construite. Avec Wittgenstein<sup>12</sup> je pars du principe que le langage ne nous livre pas l'essence des choses, mais des usages socialement construits (liés à des formes de vie). Son analyse du mot "jeu" en tant que "*game*" s'appuie sur l'idée que les différents "jeux" partagent un air de famille; cela ne signifie pas que tous ont le même trait, mais qu'ils sont liés par un ensemble de traits, sans que pour autant deux éléments pris au hasard aient le même trait en commun (mais ils en auront avec d'autres jeux).

De cette analyse, je tire l'idée qu'il est vain de délimiter le jeu; en effet cette logique de traits peut conduire à considérer comme jeu ou non des activités qui ont des traits proches et il n'y a pas de règle autre que l'usage et le fait de se faire comprendre, dans un contexte donné, par son interlocuteur. De plus les marges, avec les questions qu'elles posent, me semblent particulièrement intéressantes pour la recherche, et je refuserais de répondre à la question "Est-ce (ou non) un jeu?" au profit de la question "En quoi cela peut-il être un jeu?".

Cela me conduit à proposer, à partir de la littérature et de son analyse, des critères qui sont des outils pour analyser ce que l'on appelle jeu. Le risque est toujours de prendre nos catégories qui permettent de penser le réel comme les catégories du réel même. Il n'y a pas dans le monde des jeux et des non-jeux mais des pratiques qui sont pensées par certains comme des jeux<sup>13</sup> et par d'autres comme des non-jeux. Ce que nous pouvons tenter de comprendre, c'est pourquoi telle pratique est pensée comme jeu et dans le même temps pourquoi il peut y avoir ambiguïté. Ainsi les catégories proposées ont pour but d'appréhender la réalité non de la soumettre à celles-là; la réalité renvoie plutôt à une logique de continuum et de flou. Il ne faut pas croire que le monde obéit à nos catégories.

Ces critères au nombre de cinq ont été développés dans différents ouvrages,<sup>14</sup> mais il me semble aujourd'hui qu'ils doivent être hiérarchisés plus précisément que je n'ai pu le faire dans le passé.

Le premier critère est d'autant plus important qu'il est partagé avec la simulation, la fiction mais aussi l'exercice, c'est ce que j'appelle le second degré (traduit en anglais par "*non literality*"), le faire semblant ou le "pour de faux", qui renvoie à deux auteurs, Bateson<sup>15</sup> avec sa notion de méta-communication et

---

<sup>12</sup> Ludwig Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, à la suite du *Tractatus Logico-philosophicus* (Paris: Gallimard, 1961).

<sup>13</sup> Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer* (Paris: José Corti, 1989).

<sup>14</sup> Brougère, *Jeu et éducation*; Brougère, *Jouer/Apprendre*.

<sup>15</sup> Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit* Tome 1 (Paris: Seuil, 1977).

Goffman<sup>16</sup> qui développe à partir de celle-ci l'idée de modalisation au sens de mode musical, modalisation des cadres de l'expérience, en distinguant les cadres de la vie quotidienne des cadres qui sont modalisés, transformés; c'est le cas d'une fiction, du théâtre, et à bien des égards, de nombreuses situations scolaires, de la simulation, peut-être des situations-problèmes ou de certaines d'entre elles. En effet, pour Goffman, si l'exemple premier de ce qu'il appelle modalisation du cadre quotidien (que je traduis par transformation en une activité de second degré) est le jeu, il évoque d'autres situations qui répondent à la même logique dont ce qu'il appelle "itération technique" et qui comprend l'exercice scolaire ou la simulation qu'elle soit à visée didactique ou expérimentale. Il me semble que cela renvoie à la feintise chez Schaeffer.<sup>17</sup>

Le second critère qui me semble tout aussi essentiel, permettant de saisir le jeu au sein de la pluralité des activités de second degré, est celui de la décision, que je distingue volontairement et fortement des critères habituels qui renvoient à l'idée de liberté; celle-ci est trop difficile à manipuler, trop peu opérationnalisable: est-on libre de jouer, est-on libre quand on joue? On pourra toujours remettre en question le sentiment de liberté: on croit être libre mais en fait, on joue parce qu'il y a une détermination psychologique ou biologique qui pousse à jouer... On ne peut en sortir. La notion de décision me semble plus aisée à utiliser. Le jeu est profondément structuré par la décision: décision de jouer, peut-être, mais décision de continuer à jouer ou, plutôt, il convient de dire que le jeu n'est qu'une succession de décisions. Il est tel parce qu'il n'est pas une activité de premier degré, de la vie quotidienne mais une activité de second degré, qui n'existe que pour autant qu'on la maintient dans l'existence par un ensemble de décisions. Le monde réel continue à exister si j'arrête de décider; je ne fais plus rien, mais cela n'a pas beaucoup d'incidences sur le monde réel (tout au moins pour la plupart d'entre nous). En revanche, si l'ensemble des joueurs arrête de prendre les décisions, le jeu s'arrête, le jeu ne tient que par leurs décisions. Si j'arrête de décider, je me retire du jeu tel l'enfant qui lève son pouce. On participe au jeu en décidant, on se retire du jeu quand on arrête de décider.

J'ai tendance à penser aujourd'hui que ces deux critères suffisent à analyser les situations pour en saisir la dimension ludique ou non. La présence d'une activité de second degré accompagné de la décision (en particulier collective), nous conduit *de facto* dans l'univers potentiel du jeu (si tous les participants sont du côté des décideurs, contrairement au spectacle où une partie des participants ne décide pas).

A partir de ces deux éléments qui définissent l'espace du ludique on trouve deux caractéristiques associées (l'existence de modalités de décisions dont les règles sont un exemple et l'incertitude, l'absence de prédétermination de la fin) et une caractéristique conséquente, la frivolité ou minimisation des conséquences.

---

<sup>16</sup> Erving Goffman, *Les cadres de l'expérience* (Paris: Les Éditions de Minuit, 1991).

<sup>17</sup> Jean-Marie Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* (Paris: Seuil, 1999).

Il s'agit là des trois autres critères selon mes analyses antérieures, mais que j'aurais tendance à isoler comme des conséquences des deux principaux critères. Je définirais ma proposition sous la formule 2 + 3 critères et non plus 5. Ces trois autres critères ne sont que les effets de cette configuration, cette association entre second degré et décision, caractérisant les jeux dans leur diversité:

- les jeux supposent un système de décision – ils varient selon le système de décision avec deux limites problématiques: la contrainte (l'absence de choix possible), le n'importe quoi (tout est possible). Il ne s'agit pas de savoir si cela est du jeu, mais les marges permettent toujours de se poser des questions intéressantes;
- les jeux impliquent une incertitude, avec les marges qui seraient la fin prévue d'avance (on sort du jeu) ou une telle incertitude que l'on ne saurait quoi faire et toute décision en deviendrait impossible (selon le modèle de l'âne de Buridan);
- les jeux impliquent une absence de conséquence ou minimisent les conséquences, avec à nouveau deux limites, c'est la réintroduction de conséquences fortes ou l'absence totale d'intérêt pour l'activité qui à force de minimiser les conséquences perd toute possibilité d'investissement pour le sujet.

L'intérêt de ces trois critères est lié à leur opérationnalité, à ce qu'ils sont surtout des grilles d'analyse des activités. Ainsi nous permettent-ils d'entrer dans la logique d'organisation, en particulier à travers celle des règles qui diffèrent selon qu'elles sont déjà là et s'imposent plus ou moins, ou selon qu'elle sont négociées par les joueurs voir inventées au cours du jeu. Elles sont un moyen parmi d'autres de comprendre comment la décision, indispensable au jeu, s'organise.

La frivolité est un critère qui n'est pas absolu mais relatif et que j'emprunte à Bruner<sup>18</sup> en tant que minimisation des conséquences. Certes le jeu, toute activité de second degré qu'elle soit, reste également une activité de premier degré, c'est-à-dire qu'on ne quitte jamais le monde; si un enfant joue à Superman et se lance par la fenêtre du quatrième étage, les lois de la pesanteur vont s'imposer à lui et il y aura les conséquences du premier degré. Toute activité est aussi une activité de premier degré avec des risques et toute activité a des conséquences comme peut en avoir le fait de perdre trop souvent. La différence est que le jeu permet de mettre à distance les conséquences. Un enfant qui perd va pouvoir dire "il est nul, ce jeu..."; c'est une façon de se dégager. Tandis que l'enfant qui a une mauvaise note peut penser que le professeur est nul mais il y a un poids des conséquences. Cette notion de minimisation des conséquences est intéressante car très opérationnelle à condition d'accepter d'être dans le flou, c'est-à-dire qu'elle ne permet pas de

---

<sup>18</sup> Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire* (Paris: P.U.F., 1983).



construire une frontière mais de voir si on est dans une situation qui se rapproche du jeu parce qu'on arrive à minimiser les conséquences ou au contraire qu'on est hors du jeu parce que, malgré la dimension ludique apparente, il y a des conséquences. Le football professionnel n'est peut-être pas complètement du jeu parce que les conséquences de ce qui se passe sur le terrain sont importantes pour les joueurs.

Or si l'on regarde la définition de sérieux telle que proposée par un dictionnaire (*Le Robert*), le premier sens est le suivant: "Qui ne peut prêter à rire ou être estimé sans conséquence". Un jeu sérieux est un jeu qui a des conséquences (ou soyons plus réaliste dont on espère qu'il ait des conséquences). Il y a alors deux façons de considérer le jeu sérieux, ce n'est pas un jeu car un des critères, la frivolité ou l'absence de conséquence, est absent, ou bien c'est un jeu car ce critère est relatif.

### Un jeu peut-il être sérieux?

Si l'on reprend cette analyse pour l'appliquer au jeu sérieux, on peut considérer que le jeu dit sérieux est caractérisé par les éléments suivants (sans s'occuper de savoir s'il est légitime de l'appeler jeu, de fait des locuteurs le nomment ainsi et il est plus intéressant de comprendre quelles en sont leurs raisons): il s'agit bien d'un univers de second degré (fictif, lié au faire semblant ou à la feintise) dans lequel un acteur (que de ce fait on dénomme "joueur") prend des décisions de façon individuelle ou collective; il suppose des mécanismes de décision, des procédures.<sup>19</sup> Ces deux critères définissent le minimum pour parler de jeu, inscrivent la pratique dans le domaine du jeu potentiel. Si l'on affine l'analyse, on peut mettre en évidence le mécanisme qui permet la décision, ou la rhétorique procédurale.<sup>20</sup> C'est ce que propose le jeu en tant *game*, objet technique et logiciel (*software*). Le *serious game* est pris dans une tension entre l'usage des mécanismes qui ont fait leur preuve dans les jeux vidéo (le *gameplay*) et la nécessité de disposer de procédures, de mécanismes de décision en harmonie avec l'objectif du jeu. On voit déjà comment ce critère inscrit le *serious game* dans une tension entre logique du jeu (*gameplay*) et logique de l'apprentissage ou de l'univers de référence. C'est sans doute là que se joue la différence entre simulation et jeu de simulation, entre la volonté de reproduire procédures et mécanismes du réel et celle de valoriser des logiques ludiques issues de jeux dont le divertissement est la finalité.

La logique des deux produits diffère dans la mesure où, à la base du jeu à finalité de divertissement, il y a une logique ludique (un *gameplay*) que l'on va intégrer dans une histoire, un univers fictionnel adapté à celui-ci, alors que le *serious game* va procéder à l'inverse: à l'origine il y a un univers de référence (ce qui est à mettre en valeur ou à apprendre) sur lequel on va greffer un *gameplay* plus ou

---

<sup>19</sup> Bogost, *Persuasive Games*; Bogost, "The Rhetoric of Video Games".

<sup>20</sup> Bogost, *Persuasive Games*; Bogost, "The Rhetoric of Video Games".

moins adapté. Pour illustrer cela à partir du jeu sérieux que nous développons dans mon université, le point de départ est de valoriser les métiers de l'Internet pour des lycéennes et accessoirement leur montrer que l'on trouve les formations adaptées à Paris Nord. Il a fallu ensuite trouver un *gameplay* qui respecte cet univers tout en permettant une expérience ludique. L'opposition doit être cependant nuancée par le fait qu'un certain nombre de jeux vidéo fonctionnent de la même façon, quand il s'agit par exemple de partir d'un film et de créer le jeu vidéo qui va avec. Reste que la dimension ludique est essentielle, l'objectif n'étant pas d'apprendre le film. Cette opposition est en partie neutralisée dans le jeu de référence au *serious game*, *America's Army*, dans la mesure où le combat militaire est non seulement présent dans nombre de jeux vidéo, mais sans doute une structure appropriée par l'univers ludique bien avant celui-ci du fait de son potentiel ludique (dans le faire semblant s'entend). Donc faire un jeu sur l'armée avec un objectif moins d'apprendre que de valoriser le métier de militaire permet d'entrer dans une logique ludique sans problème. Le premier "*serious game*" de cette nouvelle ère (car il y en a eu d'autres auparavant) est caractérisé par l'absence de tension, ou une tension limitée liée au fait que les principes essaient de respecter la logique auquel un soldat professionnel est soumis ce qui l'éloigne des mécanismes de nombreux jeux vidéo. Cela a pu donner l'impression à certains qu'il n'y avait pas de tension entre divertissement et sérieux, qu'il suffisait de substituer l'un à l'autre sans que rien ne change au fond.

Nous pensons au contraire que cette tension structure le jeu sérieux dans bien des cas et montre justement comment la question du mécanisme de jeu peut être en tension avec la volonté de réalisme, de rendre compte du réel. Cela permet de saisir comment certains produits sont indéniablement à ce niveau des jeux, et comment d'autres valorisant la simulation du réel contre l'intérêt ludique du mécanisme, sortent du jeu. Il s'agit d'un continuum, du plus ou moins jeu. Avec une dimension qu'il nous faut ici prendre en compte et qui vient complexifier l'analyse que nous proposons.

Le jeu est une réalité double<sup>21</sup> qui articule une structure ludique (l'aspect *game* ou *gameplay*) et une attitude ludique (le *play*). Or le mécanisme de décision peut être construit (programmé) pour permettre une action, une interactivité qui valorise le sentiment de décider propre au jeu (ou non) et le joueur peut ressentir cette dimension (avoir le sentiment de jouer, au sens de décider même s'il s'agit partiellement d'une illusion, mais le jeu est illusion reconnue et acceptée comme telle) ou ne pas la ressentir ce qui le conduira à ne pas penser comme jeu son activité.

Cette tension nous la retrouvons dans les deux autres critères relatifs. Il peut y avoir plus ou moins d'incertitude dans le jeu, la logique ludique s'articulant sur la gestion de l'incertitude et donc sa présence, mais l'objectif consistant à faire passer

---

<sup>21</sup> Henriot.

un message peut limiter l'incertitude pour conduire le joueur vers des objectifs souhaités. D'une certaine façon la manipulation peut se substituer au jeu, le joueur pouvant ou non en avoir conscience.

Elle se retrouve tout particulièrement dans le critère de la frivolité qui entre en contradiction avec le nom même, en s'opposant au sérieux. Mais justement, nous l'avons montré, il s'agit d'un critère relatif, la frivolité du jeu conduisant à une logique de minimisation des conséquences. Basculer dans le sérieux, c'est s'attacher aux conséquences, que ma société ait une bonne image, que l'étudiant apprenne. Il s'agit d'entrer dans une logique de persuasion maîtrisée. Là encore on peut plus qu'une opposition, évoquer une tension. D'une part, les jeux vidéo de divertissement ne sont pas sans conséquence, liés aux choix des thèmes, à la mise en scène de la culture extérieure au jeu, sans parler des conséquences positives ou négatives que la littérature évoque. Il est vrai que l'absence de légitimité culturelle de ceux-ci tend à plus souvent parler des conséquences négatives que positives.<sup>22</sup>

D'autre part, choisir un jeu plutôt qu'un autre support pour produire un message est un moyen d'en minimiser les conséquences, au sens où l'on choisit de valoriser le fait que le joueur ait le souvenir de la bonne expérience vécue (associée alors à la marque, à l'organisme) plutôt que celui de contenus précis. Au sein même du jeu sérieux, frivolité et sérieux peuvent s'articuler ou s'opposer. Bien entendu on peut imaginer que toute dimension frivole a disparu et l'on peut se poser la question du jeu; c'est plus particulièrement vrai dans les jeux sérieux à finalité d'apprentissage que dans ceux à finalité de sensibilisation. C'est là que la catégorie fourre-tout qu'est devenu le *serious game* pose problème. Son ancrage dans des logiques de promotion, de publicité, de propagande ou de critique politique implique une relation complexe entre dimension ludique pour séduire et contenu sérieux pour persuader, l'un pouvant disparaître dans l'autre. Avec l'extension à des produits dont la finalité éducative ne peut se limiter à recevoir une information ou avoir une bonne opinion, le poids des conséquences s'affirme, le sérieux risque de chasser le ludique et l'on retrouve les antinomies entre jeu et éducation évoquées dans les précédentes analyses.<sup>23</sup>

En revanche, le jeu sérieux s'il reste jeu peut être retraduit comme frivolité sérieuse pour souligner la tension qui donne un sens au terme. Comment rester jeu et avoir une dimension sérieuse, comment gérer des conséquences tout en les minimisant? A cela s'ajoute la double dimension de la structure de jeu (et la gestion de ces contradictions dans le programme) et de l'attitude du joueur qui peut selon sa pratique aller du côté du sérieux ou du frivole. Le contexte peut être un élément important: jouer à un jeu en classe ou dans un contexte éducatif peut en changer le sens.

La notion de jeu sérieux peut ainsi illustrer la tension qu'il y a entre jouer

---

<sup>22</sup> Schaeffer.

<sup>23</sup> Brougère, *Jeu et éducation*; Brougère, *Jouer/Apprendre*.

et apprendre, selon que l'on accorde de l'importance à une formalisation de l'apprentissage ou que l'on accepte l'idée que l'apprentissage viendra en plus sans que l'on cherche à le formaliser.

### **Frivolité sérieuse et pensée du jeu**

Cela nous permet de reprendre les deux autres dimensions que nous avons évoquées pour analyser le *serious game*. D'abord la question du transfert, l'idée naïve selon laquelle il suffit de transférer les caractéristiques du jeu vidéo (ses techniques d'immersion narrative, son *gameplay*) pour obtenir un jeu sérieux. Le jeu vidéo est un tout, le thème, les objectifs contribuent tout autant que les animations (immersion en 3D par exemple) et les mécanismes ludiques à en faire un jeu au sens où nous l'avons analysé. La preuve en est l'intérêt pour des jeux peu sophistiqués d'un point de vue technique (comme Tétris ou des jeux intrusifs utilisant les e-mails). Ce n'est pas le transfert de technique qui fait le jeu, même si les techniques peuvent y contribuer. Renvoyer le joueur à un univers qui n'a pas d'intérêt (trop réaliste ou pas assez réaliste), mettre en avant des objectifs d'apprentissage peuvent être des obstacles à l'expérience ludique et transformer l'activité en exercice (ce qui ne signifie pas qu'il n'est pas intéressant). Le transfert relève parfois de la ruse (habiller de techniques sophistiquées des contenus éducatifs classiques), parfois de l'illusion de la rupture radicale avec le monde d'hier. Il peut renvoyer à des stratégies industrielles (comment gagner de l'argent en diffusant le jeu vidéo hors de la sphère du divertissement) ce qu'est en grande partie l'engouement pour le *serious game* qui s'accompagne des chiffres faramineux que pourrait représenter ce secteur dans quelques années, chiffres en grande partie imaginaires qui risquent dans ce domaine après d'autres de produire une bulle spéculative dont on peut se demander quand elle va éclater.

Nous pouvons revenir sur le deuxième point soulevé qui renvoie à la diversité des jeux sérieux, où ceux à finalité d'apprentissage ne constituent qu'une partie, sans doute la plus problématique. Que la publicité reste frivole dans sa transmission de messages est cohérent avec la logique de séduction et de captation des publics. Quand il s'agit de jeux à finalité éducative, la question des conséquences (a-t-on appris ou non) et de leur évaluation (surtout en formation des adultes où le retour sur investissement est une question essentielle) devient centrale. Dans l'ensemble des *serious games*, certains seraient plus sérieux que d'autres, plus attentifs aux conséquences et à la réduction de l'incertitude. Si dans certains produits la tension conduit à valoriser le jeu (c'est le cas du jeu que nous faisons pour mon université), dans d'autres cas "jeu" est pris de façon vague et il s'agit bien d'un support éducatif qui est mis en place.

L'intérêt de l'émergence de cette catégorie hétéroclite du *serious game* est de permettre d'affiner la question du jeu. Elle ne conduit pas à opposer un "jeu ludique" (expression dont on reconnaîtra très vite l'absurdité) à un jeu sérieux, mais plutôt de saisir l'intérêt de la question même du rapport du jeu au sérieux. Le jeu est une chose sérieuse et n'est pas une chose sérieuse selon la façon dont on le

perçoit. Le sérieux s'accommode du jeu ou le détruit selon les cas, les pratiques, les produits. On peut dans certaines stratégies préserver l' "authenticité" de l'expérience ludique en renvoyant le sérieux au débriefing, à l'après-coup.

Mais sans doute faut-il situer cette question en relation avec la place du divertissement dans notre société articulée à l'importance accordée à la diffusion des connaissances et de l'éducation. Le jeu sérieux (qui pourrait s'élargir autour de la notion de loisir sérieux) pose bien la question de l'articulation de ces deux dimensions en forte tension dans notre société qui nous soumet (et plus encore les enfants) à une double injonction: "tu dois te divertir" et "tu dois apprendre". Les tenants du *serious gaming* pensent parfois avoir résolu la quadrature du cercle dans leur grande naïveté, mais il n'en demeure pas moins qu'ils posent de façon pratique une question fondamentale à laquelle nous sommes confrontés tant dans nos pratiques professionnelles que dans notre vie quotidienne. Je ne prétends pas répondre à cette question, mais tout au plus contribuer à mieux la poser.