



Analyse d'ouvrage par Xavier Rétaux

Éric Sanchez. Le paradoxe du marionnettiste. Jeu et apprentissage

Xavier Rétaux



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/8450>

DOI : [10.4000/activites.8450](https://doi.org/10.4000/activites.8450)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Xavier Rétaux, « Analyse d'ouvrage par Xavier Rétaux », *Activités* [En ligne], 20-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 18 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/activites/8450> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.8450>

Ce document a été généré automatiquement le 18 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Analyse d'ouvrage par Xavier Rétaux

Éric Sanchez. *Le paradoxe du marionnettiste. Jeu et apprentissage*

Xavier Rétaux

RÉFÉRENCE

Éric Sanchez (2022). *Le paradoxe du marionnettiste. Jeu et apprentissage*. Toulouse : Octarès Éditions, 199 p.

- 1 Éric Sanchez est directeur du laboratoire d'innovation pédagogique de l'Université de Genève. Il travaille sur le jeu et l'apprentissage depuis plus de 10 ans. Dans un article de 2011, il posait dans le titre cette question : « *Jeux sérieux, révolution pédagogique ou effet de mode ?* ». Onze ans plus tard, dans un entretien au Café Pédagogique, il fait part de ces doutes : « *Je ne suis pas certain que cela modifie fondamentalement les pratiques enseignantes.* ». Avec ce livre, Éric Sanchez nous explique pourquoi ce n'est ni une révolution, ni une mode : qu'est-ce que le jeu peut apporter et n'apportera jamais à l'enseignant ? Pour répondre à ces questions, l'auteur fera référence à de nombreux domaines : pédagogie, psychologie cognitive, psychologie développementale, psychanalyse, philosophie, littérature, gamedesign (conception de jeu), etc.
- 2 Le livre possède un fil rouge porté par le titre : le paradoxe du marionnettiste. Ce fil rouge trouve sa conclusion au dernier chapitre. Cette métaphore vise à expliquer que le joueur va agir dans une situation de jeu, manipuler les éléments du jeu, mais que son action sera autant dictée par les objectifs qu'il poursuit que par le cadre qui s'impose à lui. Comment un apprentissage peut-il se développer alors que le joueur ne sait jamais vraiment ce qui vient de lui (le marionnettiste) et ce qui vient du jeu (la marionnette) ? Pour Éric Sanchez, le joueur développe son activité créatrice dans le jeu, lui permettant d'apprendre de façon expérientielle. Pour que les connaissances situées qu'il acquiert dans le jeu deviennent des savoirs en lien avec les apprentissages visés, il convient, au-delà du jeu, de concevoir une situation d'apprentissage.

- 3 Le livre est construit comme des poupées russes dont le lecteur commencerait l'assemblage par la plus petite. Éric Sanchez va ainsi développer un modèle, emboitant les niveaux les uns dans les autres. Car c'est bien l'objet de ce livre que de nous délivrer une modélisation à plusieurs niveaux d'une situation d'apprentissage par le jeu. Le modèle compte 6 niveaux : culture organisationnelle de l'institution, conception, débriefing, orchestration, jeu-play 2 et jeu-play 1. À la manière de Christopher Nolan dans le film *Memento*, je vais partir de la fin du livre, la plus grosse poupée, la culture organisationnelle de l'institution, pour remonter au début du livre, la plus petite poupée, le jeu-play 1.

Culture organisationnelle de l'institution

- 4 Dans ce modèle, la plus haute couche est la *culture organisationnelle de l'institution*. Cette dernière est-elle favorable à la conception d'une situation d'apprentissage par le jeu ? S'appuyant sur son expérience, Éric Sanchez nous explique en quoi il est nécessaire que la structure soit favorable à ce type de pédagogie au risque de l'empêcher. Ce niveau représente donc le contexte dans lequel l'enseignant ou le formateur exercent. Il est à l'interface entre la situation d'apprentissage et le reste de la société. Ce niveau est peu détaillé par l'auteur.

Conception

- 5 La couche suivante concerne la *conception*. Dans une structure qui voit d'un œil positif l'apprentissage par le jeu, la conception de ces situations va pouvoir se réaliser. Comment passe-t-on d'une situation cible de l'apprentissage à une situation source, celle du jeu ? C'est tout l'enjeu du chapitre 7 qui décrit trois dimensions de la conception de ces situations d'apprentissage par le jeu :
- conception du scénario pédagogique,
 - conception et développement du jeu,
 - conception du dispositif d'évaluation.
- 6 Ainsi, concevoir un jeu pédagogique fait appel à de nombreuses compétences qu'il conviendra de faire travailler ensemble. L'auteur donne plusieurs pistes pour permettre à une équipe pluridisciplinaire de concevoir un jeu. L'objectif de l'équipe de conception sera de *ludiciser* par un travail de *métaphorisation*. En d'autres mots, il s'agira de traduire les savoirs en jeu avec un enjeu fort de fidélité. Mais il faudra également fournir tous les outils nécessaires à l'enseignant pour le débriefing ; c'est ce que nous allons voir maintenant.

Débriefing

- 7 Le jeu est une métaphore qu'il convient de déconstruire pour parvenir à un apprentissage : c'est tout l'objet du débriefing et donc du chapitre 6. L'auteur est alors très clair : « *on n'apprend pas en jouant* ». Si on apprend évidemment à jouer et éventuellement à gagner dans la situation de jeu, ce n'est pas pour cela que l'on acquiert les savoirs cibles de l'apprentissage. L'enseignant va devoir aider l'apprenant à découvrir le sens de la métaphore ludique, mais aussi à la compléter ou la corriger. Le

débriefing doit donc être pensé dès la conception : l'idée est de fournir à l'enseignant les outils pour revenir sur l'activité réelle de jeu de chaque apprenant afin de la traduire en savoir.

- 8 Pour Éric Sanchez, le débriefing doit débiter par un retour sur les émotions vécues par l'apprenant. Il se poursuivra par plusieurs étapes : la décontextualisation des connaissances, leur conscientisation, leur désyncrétisation (faire le lien entre ce qui a été fait en jeu et les succès ou échecs qui en a découlé, afin d'éliminer d'éventuelles procédures inadéquates qui produiraient des résultats positifs et de consolider ce qui peut être généralisé) et finalement la validation (en réalisant des liens vers d'autres concepts).
- 9 Ce débriefing peut interroger : s'il faut débriefer avec l'apprenant, ne revient-on pas à la situation initiale de formation ? Si le débriefing est refusé par l'apprenant comme il aurait pu refuser de suivre un cours classique, qu'apporte vraiment la situation de jeu ? C'est l'objet des chapitres initiaux de l'ouvrage.

Orchestration

- 10 Le chapitre 5 est consacré à la couche suivante du modèle, à savoir l'*orchestration*. Durant le jeu, l'enseignant va transitoirement changer de rôle : avant le débriefing, il jouera le rôle de maître de jeu. Le maître du jeu a pour mission de porter la narration du jeu tout en maintenant le cadre, à savoir les règles du jeu. Pour Éric Sanchez, le but est de maintenir le *contrat ludique* (concept de Colas Duflo, un philosophe du jeu, 1997) et de créer le « cercle magique » (concept de Johan Huizinga, un autre penseur du jeu, 1951). Le cercle magique est un espace séparé du monde ordinaire, dans lequel on accepte les règles arbitraires et de coopérer avec les autres pour que le jeu puisse prendre place. Le contrat ludique consiste à accepter un système de règles en échange des libertés que le système permet. C'est ce cadre particulier d'expérience, sans risque réel, qui va faciliter l'engagement de l'apprenant devenu pour un temps joueur : quelqu'un qui est libre d'expérimenter et de perdre... et si possible avec d'autres.

Jeu-play 2

- 11 Ce que l'auteur appelle « *jeu-play 2* » est l'activité de jeu qui a recourt aux collaborations et coopérations entre joueurs et la couche suivante du modèle. Elle est l'objet du chapitre 4. Cette activité est décisive pour les situations d'apprentissage par le jeu, car elle permet aux joueurs de développer leurs connaissances et de les confronter à l'expérience d'autres joueurs.
- 12 Dans le modèle d'Éric Sanchez, le jeu-play 2 est une couche supérieure située juste au-dessus du jeu-play 1, à savoir l'activité du joueur qui joue.

Jeu-play 1

- 13 Si je suis malheureusement peu à même de me prononcer sur le versant didactique de la proposition de l'auteur, je peux affirmer qu'il sait de quoi il parle sur le plan ludique. Le jeu-play 1 est la plus petite poupée russe et la première couche du modèle. Éric Sanchez y consacre les premiers chapitres de son livre. Il a, pour ce que je peux en

juger, parfaitement compris ce qu'est un jeu et ce n'est pas si courant. Il a construit l'ensemble de son modèle sur cette compréhension. Un jeu n'est pas un artefact, mais une situation qui se développe dans un cadre particulier du fait d'une attitude particulière du joueur, l'*attitude ludique* (concept de Jacques Henriot, 1969).

- 14 Permettez-moi un petit détour par ma disciple, l'ergonomie, pour dire autrement la distinction bien connue des penseurs du jeu entre le jeu-artefact (ou *game* en anglais) et le jeu-activité (ou *play* en anglais). Le jeu-activité, c'est ce que le joueur fait, son activité réelle. Le jeu-artefact, c'est un déterminant de l'activité du joueur qui va former une partie du prescrit. L'attitude ludique, dont je parle plus haut, est un autre déterminant, personnel celui-ci, de l'activité du joueur. Un jeu pourra se déployer sans jeu-artefact, mais ce dernier facilitera l'attitude ludique en proposant un cadre précis pour agir et expérimenter.
- 15 Éric Sanchez développe sur cette base une autre notion : le jeu épistémique, terme qu'il préfère à « jeu-sérieux ». Le jeu épistémique est un jeu employé « à des fins utilitaires ou de formation ». Nous avons vu qu'il nécessite bien plus qu'un simple jeu-artefact pour atteindre cet objectif.
- 16 Enfin, l'auteur développe le concept de *situations adidactiques d'actions* (concept de Guy Brousseau, 1986) où la connaissance du sujet se manifeste par des décisions, par des actions régulières et efficaces sur le milieu (sans forcément identifier les connaissances). Dans cette situation, l'élève peut raisonner sans se préoccuper des attentes/objectifs de l'enseignant. Il y a ainsi un transfert de responsabilité de l'élève à l'enseignant : la *dévolution* (selon Guy Brousseau, « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens »). Ce transfert est le principal apport du jeu et la source d'engagement de l'apprenant.

Conclusion

- 17 J'ai beaucoup aimé l'exemple introductif de l'ouvrage, certainement du fait de mon regard d'ergonome. Il est une parfaite illustration de ce que sont l'activité réelle et l'activité ludique. Éric Sanchez nous narre la pratique ludique d'une élève agrégative sur le jeu Tamagocours. Ce dernier est destiné à la formation d'enseignants et, plus spécifiquement, à leur formation sur le cadre légal de l'usage des ressources numériques. La mission, l'activité prescrite, donnée par le jeu est de prendre soin d'un personnage, sur le principe des jeux de tamagochi, en le nourrissant des bons aliments, les ressources licites. Les ressources illicites font dépérir le personnage, voire le font mourir. L'activité de l'élève en question consistait à essayer de tuer le personnage en le nourrissant de ressources illicites. Elle a déployé une activité réelle différente de l'activité prescrite. L'auteur nous dit que « *ce qui l'amuse, c'est de tuer le tamagocours* ». Ainsi, il apparaît qu'elle a joué, puisqu'elle s'est amusée. L'activité qui a fait jeu pour cette élève était pourtant différente de celle attendue. Par chance, pour parvenir à ses fins, elle devait tout autant que les autres comprendre quelles ressources étaient illicites. Néanmoins, cela aurait pu ne pas être le cas si elle s'était donnée un objectif différent pour s'amuser.
- 18 Ma lecture de cet exemple est que l'activité ludique ne poursuit pas les mêmes objectifs que l'activité de formation, que le joueur n'est pas un apprenant. Selon Duflo (1997),

l'activité des joueurs est une « *économie du risque* ». Le joueur fait ainsi tout pour se mettre dans une situation où il peut subir un échec afin de tout faire pour l'éviter. Quand il n'y a plus de risque, il n'y a plus de jeu. L'activité de cette élève fut guidée par le fait qu'il lui a été demandé de s'amuser, mais que la proposition ludique était par trop évidente, sans risque ; une sorte d'injonction contradictoire. Elle a certainement cherché des voies pour corser un peu l'enjeu. Ainsi, elle a finalement parfaitement répondu à la prescription globale puisqu'il lui avait été demandé de jouer.

- 19 Nous le voyons, le jeu ne se suffira jamais à lui-même pour transmettre des savoirs. L'ouvrage est parfaitement clair sur ce point. Néanmoins, il peut contribuer à assurer l'engagement de l'apprenant. Avec son ouvrage, Éric Sanchez développe un modèle complet, soutenu et outillé pour concevoir des situations d'apprentissage par le jeu afin de faire concilier ces deux activités. La proposition d'Éric Sanchez est fortement appuyée par de nombreuses sources : de la psychologie développementale (Piaget, Vigotsky) au Game Design (Salen & Zimmerman) en passant par la philosophie (Duflo, Henriot). Mais, plus que cela, il a développé son modèle sur la base de plusieurs travaux et donc plusieurs jeux épistémiques. Il a lui-même construit ses savoirs par l'expérience. Tamagocours, Classcraft, Chronocoupe, Mission Télomère, Homo Novus, Géome, Clim@ction et Insectophagia sont tous des jeux à viser d'apprentissage et autant d'exemples qui viennent nourrir les différents chapitres, renforçant la démonstration et le modèle.
- 20 À mi-chemin entre l'essai et le manuel, au fil des chapitres, *Le paradoxe du marionnettiste – Jeu et apprentissage* donne ainsi toutes les clés pour comprendre et concevoir des situations d'apprentissage par le jeu.

BIBLIOGRAPHIE

- Brousseau, G. (1986). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné à l'Université de Montréal. In <https://guy-brousseau.com/1694/la-theorie-des-situations-didactiques-le-cours-de-montreal-1997/>
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris, France : PUF
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris, France : PUF
- Huizinga, (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris, France : Gallimard.