Réalités virtuelles et corporéité

Virtual Realities and Corporality

Alain Boulidoires

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/325>

DOI : 10.4000/edc.325

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2005

Pagination : 159-170

ISBN : 2-9514961-6-8

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Alain Boulidoires, « Réalités virtuelles et corporéité », *Études de communication* [En ligne], 28 | 2005, mis en ligne le 16 janvier 2009, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/325> ; DOI : 10.4000/edc.325

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Réalités virtuelles et corporéité

Virtual Realities and Corporality

Alain Bouldoires

- 1 Cet article témoigne d'un travail de terrain (que l'on pourrait qualifier d'*ethnographie des mondes virtuels*)¹ concernant la situation de l'utilisateur face aux espaces virtuels. Nous avons observé, en situation quasi expérimentale, le Club Informatique d'un Collège de Gironde. Ce Club permettait aux enfants d'accéder à Internet et de jouer en réseau local (jeu de combat *Quake*) deux fois par semaine à l'heure du déjeuner. Le recueil des données a mobilisé trois techniques complémentaires qui permettent, en les associant, de travailler sur les comportements, la parole et l'image :
  - l'observation (relatée pendant six mois dans un journal de terrain) ;
  - l'entretien (33 entretiens individuels et 2 entretiens collectifs autour de quatre thématiques : la connaissance de l'ordinateur, l'utilisation dans le cadre scolaire, la relation enfant/ordinateur, les représentations) ;
  - la réalisation de dessins (les enfants devaient se représenter dans quatre situations : récréation dans la cour, travail sur Internet, jeu sur un ordinateur, lecture d'un livre).
- 2 Nous envisageons l'hypothèse que la pratique de l'Internet change le rapport au réel. L'ordinateur engage d'emblée l'utilisateur dans une dimension technique ce qui veut dire aussi imaginaire. Dans ces conditions, quel est donc le rôle du dispositif technique dans la production des signes du corps ? Ceci nous conduit à appréhender le virtuel comme un prolongement du corps propre. L'interactivité, dans le jeu en réseau par exemple, projette à chaque fois l'être dans une autre temporalité. Si l'on veut comparer cinéma, télévision et Internet, on peut dire que nous sommes dans une salle de cinéma, devant l'écran de télévision mais à l'intérieur d'un environnement virtuel. Le champ de vision change et donc le visible même change. En d'autres termes, si les images sont virtuelles, le vécu, lui, est bien réel, simplement il s'agit d'une expérience dans un environnement abstrait. Il faut procéder alors à une inversion des interprétations, ce qui veut dire non pas l'étude de l'usage des contenus mais celle du « contexte pragmatique ».
- 3 A l'opposé d'une idéalisation des technologies de l'information et de la communication, tentons de comprendre cette relation avec les ordinateurs sans évacuer la matérialité des

corps. L'enfant suit le monde virtuel (notamment dans le jeu vidéo de combat) et il est pris de court par cette perception. La toile peut ainsi changer imperceptiblement notre regard. Circuler dans les images place l'enfant dans une intermittence, une juxtaposition de temps fort. Reprenons la comparaison entre Cinéma, télévision et Internet. Si le cinéma est un « rêve délibéré », l'émission télé un « réel offert », l'Internet est un « vécu éphémère ».

Usages des réseaux et socialisation

- 4 Nos observations permettent d'établir que les usages du réseau Internet sont l'occasion, pour les enfants, de multiples échanges verbaux. Mais l'intérêt et l'investissement ne sont pas les mêmes dans le jeu de combat en ligne type *Quake*, la navigation ou le *chat*. Cette suite de situations met en jeu divers type d'interactions avec l'ordinateur et il faut distinguer différentes formes d'expression. Les enfants s'affirment de plusieurs manières et ceci est visible dans la position et le vécu du corps.
- 5 La navigation permet et même favorise les échanges et le regard entre camarades dans la situation de groupe. Le Chat ou le courrier électronique suppose un isolement et une concentration momentanés. Il renvoi à l'écrit, à la structuration du discours et peut déboucher sur des rencontres et des échanges. Les temps d'usages sont généralement courts mais nous avons aussi rencontré des enfants ayant développé une certaine dépendance (jusqu'à 8 heures de connexion) qui peut alors entrer en concurrence avec d'autres activités.
- 6 On a vu se dessiner deux tendances des pratiques chez les enfants observés. D'une part le jeu de combat en réseau local où l'utilisateur oublie le temps, à la recherche d'une confrontation virtuelle. L'autre tendance est celle de l'internaute qui navigue en quête d'informations personnalisées (ou qui communique par e-mail ou par le Chat) et qui développe de nouvelles formes de sociabilité. Il faut distinguer la messagerie, silencieuse et solitaire de la navigation collective où les enfants font des commentaires à haute voix et partagent leurs découvertes. Ce lien les aide à la compréhension du cyberspace. Mais le rapport à l'autre est bien différent lorsqu'il s'agit du jeu. L'ordinateur est le médiateur obligé entre le monde virtuel et les joueurs. Le flux continu ne fait plus vraiment l'objet d'une « lecture » mais plonge l'enfant dans l'écran. L'expérience de la navigation n'a donc rien à voir avec le jeu. Nous n'avons pas constaté d'emprises dans ces situations. Le rythme est tout autre : patience, ennui parfois, rire, font de l'internaute un être en phase avec le monde extérieurs quant le joueur est un excité qui perd la mesure.
- 7 L'attitude du joueur est, en effet, significative : rapide, tendu, il se « donne » à la machine pour gagner. Le jeu mobilise essentiellement la rapidité du corps (mains, doigts). Fascinés par l'image et l'interactivité, c'est par une tension de tous le corps que les enfants parviennent à être dans le jeu. Malgré une relative dextérité, ils connaissent assez mal l'ordinateur (mis à part les fonctionnalités incontournables pour sa mise en œuvre). Cette situation favorise finalement le fantasme et l'imaginaire qui provoque un retrait du réel, une « absorption » dans le virtuel. Un tel phénomène n'est pas problématique dans la mesure où il ne provoque pas de confusion. Mais la perte de repère nous semble un danger d'autant plus grand que le corps est impliqué (emporté) fortement dans cet échange. Être connecté, c'est ne plus être dans un rapport direct aux autres mais dans un rapport médiatisé où le corps de l'autre est absent. L'enfant qui vit aussi et surtout dans

son corps son apprentissage de la vie, est dépossédé de l'expérience du vécu. Tentons de comprendre ce phénomène.

- 8 L'œil se confond avec la cible, l'arme sort de l'écran : le joueur sait-il encore qui il est ?

Jeu et corporéité

- 9 Dans *Quake*, le joueur se pose dans l'espace d'un autre monde et se retrouve dans une position distincte de sa situation concrète. En conséquence, le monde virtuel est donné au sujet comme si la réalité s'était inversée. La vision délivrée par l'image représente une nouvelle intelligibilité qui agit sur les sensations. Ce « nulle part » est toutefois ancré dans le corps avec lequel il entretient de puissantes relations qui induisent un autre niveau spatial comme l'indique Merleau-Ponty dans l'expérience du miroir. Selon sa théorie de la perception, il est « *une certaine prise de mon corps sur le monde* » (Merleau-Ponty, 1945, p. 289) lorsque le corps coïncide avec le spectacle, ce « sol perceptif » qui est le théâtre de l'action. Pour que l'expérience paraisse réelle, il faut que le sujet vive dans l'espace virtuel, qu'il soit en prise avec lui. Le spectacle, le monde figuré, trouve son ancrage, son point d'origine dans le corps sans quoi il n'a aucune chance d'exister comme espace habité.
- 10 Le corps réel est ainsi projeté dans l'écran où il peut se mouvoir virtuellement. Cette projection corporelle multiplie les formes d'expériences sensori-motrices et autorise l'organisation d'actions à l'intérieur de la « réalité virtuelle ». La construction de sens qui en résulte affecte autant l'esprit que le corps et à pour conséquence de « neutraliser » le joueur. Ce « piège » porte le risque d'une confusion si l'on se réfère à l'observation réalisée par Annette Béguin (Béguin, 2001) sur les usages d'une séquence interactive (*Teintez votre Jean*) d'un CD-Rom (*Le Secret des couleurs*). En effet, ce texte souligne que le monde des images est souvent présenté comme réel ou presque réel quel que soit le niveau d'abstraction comme si différentes couches de représentations se construisaient. Cependant, Francisco J. Varela considère qu'il manque certaines dimensions à ce concept de représentation, notamment celle de l'acteur qui « fait émerger » des interprétations dans le contexte d'un « sens commun ». L'enaction², théorie de l'action incarnée, propose de redécouvrir l'action sans toutefois diviser le monde en domaines et sans donc en privilégier aucun (langage, mouvement, vision, etc.). Le local et le général, l'extérieur et l'intérieur se coordonnent dans l'action créatrice qui est guidée par le sens construit sur les savoirs et les représentations. Francisco J. Varela prend l'exemple des couleurs qui, à défaut d'être vrais, sont viables puisqu'elles n'interdisent pas l'action. L'intelligence est ici appréhendée comme la faculté de faire émerger un monde qui agit sur les

représentations préexistantes en les faisant évoluer. Tout le travail du sujet est de coordonner les effets de l'enaction.

- 11 Les enfants se laissent porter par le mouvement de la souris sur le tapis. Au creux de leur main, sa rondeur les met en contact avec l'au-delà de l'écran. La souris est l'objet traditionnellement associé à l'ordinateur dans les dessins réalisés pendant l'enquête. Reliée au moniteur en connexion directe, elle est un prolongement du corps, tout comme le stylo ou la machine à écrire. Par conséquent, la relation sensorielle qui s'établit entre le corps et l'objet dans le jeu est constitutive de l'action et d'une transformation de la connaissance.

La mobilisation des actions à distance

- 12 Les enfants qui accèdent à l'Internet sont vite familiarisés avec ses ergonomies, ses modes de fonctionnement comme ils le sont avec les jeux vidéo. L'ordinateur livre des connaissances explicites et précises qui peuvent être croisées. Face à ce système ultra rapide, les enfants sont souvent pressés et paraissent soumis à une énorme pression pour recueillir des informations ou, encore davantage, pour jouer. Ils ne s'intéressent pas tant à ce qu'ils font qu'à la possibilité de ce qu'ils feront plus tard. Avant d'aborder l'ordinateur, l'enfant ne sait pas où aller, ni comment procéder, ni que faire. A la dixième séance, il a les éléments les plus importants qui lui permettront de commencer sans difficultés. La première fois, lorsqu'ils naviguent sur le Web, les enfants recherchent et partagent entre eux leurs découvertes. Ces données, minces et fragiles, leurs permettent de domestiquer le réseau. Au départ, ils font tous la même chose. Puis, ils fonctionnent par deux ou seul. L'attention aux interlocuteurs est alors différente. N'ayant pas véritablement de but final, ils ne sont pas vraiment intéressés par le contenu. Les images et plus généralement l'instrument ne sont que des intermédiaires dans les échanges interpersonnels.
- 13 Les enfants du Club Informatique sont séduits par l'informatique mais face à un problème, ils sont désarmés. L'ordinateur reste un objet mystérieux. Ils rêvent de pouvoir communiquer directement avec lui par la parole, ils le voudraient plus humain en quelque sorte. Ils aiment inter-agir avec la machine et ils utilisent autant que possible le clavier et la souris. C'est cet aspect qui semble le plus les amuser. Sans connaître l'informatique, certains savent en tirer un plaisir maximum.
- 14 Peut-on dire alors que les enfants ne connaissent pas l'environnement informatique ? Peut-on dire qu'ils ne le connaissent toujours pas même après un usage prolongé ? La première fois qu'ils rencontrent l'ordinateur, ils tâtonnent. Mais bien vite, dès la deuxième fois, ils commencent à posséder un savoir-faire. Les événements deviennent familiers. Mais en fait, ils ne connaissent pas plus l'informatique qu'une population qui connaîtrait son pays sans en avoir les cartes. Les enfants sont des utilisateurs néophytes (à la fois amateurs, débutants et commençants). Ils ne savent pas ramener quelque chose par delà l'usage et n'examinent pas cet usage. C'est l'accumulation des usages qui leur permet de se familiariser avec l'environnement virtuel. Une seule utilisation ne laisserait aucune trace. La deuxième et la troisième fois les transportent dans un nouveau territoire. Comment s'opère cette transformation ? En fait, l'enfant revient, à chaque fois, en ayant compris quelque chose. Lorsqu'il est répété, l'usage n'est pas une impasse. L'utilisateur agit et contrôle une multitude d'éléments en une seule séance. La souplesse et la puissance des ordinateurs peuvent donner l'impression d'une maîtrise. L'enfant

pourra localiser un certain nombre de procédures, ce qui lui permet d'avancer et d'être beaucoup moins interrompu³.

- 15 Et pourtant, même cet apprentissage de la discipline n'entraîne pas toutes les garanties dans le voyage à travers les réseaux. L'utilisateur traverse des difficultés habituelles et peut connaître des problèmes à chaque instant : un « beug », un virus, une saturation du réseau, un fichier trop lourd à télécharger, une manipulation inconnue, etc. Mais toutes ces difficultés sont finalement moins importantes que le mouvement central de l'enfant qui fait converger toutes ses compétences. Les enfants embrayent avec une facilité déconcertante grâce à un mélange de savoir-faire hétérogènes. Ils utilisent tous les moyens utiles : la mobilité physique, la possibilité de bouger dans tous les sens, la combinaison du clavier et de la souris.

À la poursuite des « réalités virtuelles »

- 16 De même que le courrier électronique ou le *chat* apporte la communication sans le « risque » de la rencontre, la navigation apporte l'information sans l'école. La maîtrise des distances permet de rester dans une bulle où seul le plaisir sert de boussole. « *Nous ne tolérons le réel qu'à doses légères, et cette notion même de réel est une catégorie technique, et pragmatique : ce que nous appelons 'réel' dépend toujours de nos capteurs, de notre ouverture informationnelle et de nos relations* » (Bounoux, 1995, p. 91). En fait, les technologies de communication tiennent le réel à distance. L'interactivité favorise la participation, non la critique. Or, le regard fusionnel ne permet pas l'objectivité. Tout cela contribue finalement à rendre le réel assommant.
- 17 Le jeu *Quake*, dans le Club Informatique visité, nous a plongé dans un monde où l'expérience est simulée. Dans ce contexte, l'objet n'apparaît que sous forme d'image, celle-ci devenant le mode d'accès privilégié à l'objet. Les pratiques de représentation sont alors relayées par des systèmes de représentation qui tentent de rendre la réalité moins « vraie ». Jusqu'à présent, nous n'étions jamais parvenu à intégrer autant de données empiriques (expérimentales et fonctionnelles) dans des techniques de représentation. Nous accédons à un stade d'illusion magique qui fait « vivre » l'objet c'est-à-dire que nous passons de l'image de l'objet (le voir) à la simulation de sa présence (le croire).
- 18 L'outillage informatique mobilise l'affectivité de l'homme dans une relation où les sentiments peuvent finir par paraître réciproques. Cette résonance existe comme nous avons pu le constater chez les enfants du Collège visité. En effet, l'intense engagement psychologique et physique structure et conditionne les formes de relations entre l'enfant et la machine. L'expérience du monde des machines « intelligentes » constitue le rêve d'une relation originale.
- 19 Il ne s'agit plus d'amener une fiction à domicile mais d'emporter l'individu dans l'écran. On peut alors légitimement se demander si nous ne sommes pas menacés par une disparition de la réalité. Le monde, trop instable, serait alors soumis à un autre régime de temporalité. Le jeu vidéo est un exemple d'une narrativité qui anime un temps hors du temps. Les jeux d'armes notamment mobilisent un asservissement aux interactions kinesthésiques. Le joueur doit se « mouvoir » dans un espace virtuel dans lequel il est incarné par un personnage (vision subjective). Il a l'illusion d'animer ce personnage alors que c'est le logiciel qui l'anime suivant les instructions qu'il reçoit du clavier ou de la souris. Il faut souligner une dimension que nous avons souvent rencontrée dans

l'enquête : la suspension du réel pendant la phase de jeu. Il y a alors comme une hybridation du vécu, mi-perceptif, mi-fantasmé. Peu d'enfants, par exemple, parviennent à gérer eux-mêmes leur temps devant la machine. De même, on constate une dématérialisation de l'environnement dans les dessins en situation de jeu.

- 20 Personnellement, nous nous sommes promené dans le jeu *Quake*. Nous avons essayé, avec les enfants, de franchir les barrières de l'âge pour accéder aux expériences vécues. Nous y avons trouvé du plaisir : plaisir d'être virtuellement dans tous les couloirs du « monde », plaisir d'avoir (presque) tous les sens en éveil, plaisir de jouer à distance. Ces entrées dans l'actualité nous rendaient accessible les identifications du corps. La multiplicité des rôles de l'enfant a, en effet, une portée déterminante en matière d'altérité.
- 21 L'individu, nous l'avons constaté, est emporté dans la tourmente d'un usage induit par un dispositif. Le pouvoir du jeu se trouve dans sa capacité à concrétiser l'imaginaire. Les scénarios qui se dessinent peuvent prendre toutes les formes. Mais, étrangement, ce cadre ne détruit pas les liens de voisinage (rappelons qu'il s'agissait d'un réseau local) : les enfants continuent de se parler (sans se regarder). Circuler dans les couloirs du jeu ne les prive pas du contact avec leurs camarades mais cette relation est médiatisée par le jeu. Dans la navigation, au contraire, les enfants se regardent, se lèvent pour aller parler aux autres. L'individu est ici perçu en tant que tel.
- 22 Le processus de communication avec l'ordinateur concerne finalement de multiples dimensions. L'enfant met notamment en œuvre ce que Freud appelait une « compulsion de répétition » qui consiste à refaire toujours les même choses (imparfait, l'Homme est plus automate qu'esprit). Sous le couvert du jeu, ce qui est mis en scène ici, c'est le manque mais aussi l'absence d'un langage complexe. L'ordre du sens pèse devant un univers incorporel qui promet le plaisir éternel. Mais ce n'est qu'un sentiment de frustration qui en résulte face au désir jamais accompli. Le jeu ne renvoie qu'à une image et une absence fondamentale. Il n'y a jamais de face à face intime mais un aller-retour à grande vitesse. Alors que la présence habite les situations, l'absence est un deuil.

Conclusions

- 23 Inspirée de la phénoménologie du visible de Merleau-Ponty et basée sur une enquête de terrain, notre approche ne se réduit pourtant pas à une conception d'un visible évident. Ce regard examine l'organisation des corps et opère une démystification critique des spéculations sur la « société de communication ». Ce sont donc, à la fois, les champs du corps, de la technique et des croyances qui sont investis. Car l'activité des enfants que nous avons rencontré face à l'ordinateur dépend de l'objet lequel est déterminé par un environnement de croyances⁴. Loin de décrire un monde de sujets sans objets ou d'objets sans sujets, l'approche consiste à multiplier les allés et venus entre les dispositifs matériels et les êtres. Dans la pratique de l'ordinateur, le corps se met à bouger devant l'écran et nous essayons de penser les usages à travers ces mouvements. Ces variations du corps sont des indications complexes mais riches d'informations.
- 24 Notre démarche s'oppose donc aussi à une focalisation sur la technique et les croyances qui y sont attachées. En effet, les beaux mirages du virtuel n'en produisent pas moins des vécus. Mais, il faut bien le reconnaître, le chercheur se sent vaguement déstabilisé, face à une corporéité qui se dérobe à l'analyse. Dans son *Manifestes médiologiques*, Régis Debray nous prévient qu'« il est toujours plus difficile d'expliquer le simple que le complexe, l'originare

que le tardif et l'incodable que le codé » (Debray, 1994, p. 189). Un effort de discernement est donc nécessaire. Pour cela, il faut distingué deux ordres de réalité dans l'expérience que les enfants font des réseaux : le registre de la matérialité, c'est-à-dire le cadre de l'expérience, et celui du virtuel.

- 25 Nos observations attestent la singularité du jeu vidéo en réseau par rapport aux autres usages. Dans ce type de jeux, en effet, l'image produit un éblouissement, un arrêt ou plutôt une contraction du temps. Le plaisir résulte d'une fascination, d'un saisissement, d'une emprise dès le départ. Au premier contact, l'espace figuré du jeu est foudroyant : il ne laisse pas le temps de l'appropriation progressive. Aucun recul, aucune observation ne sont possibles de la part de l'enfant. La vitesse emporte le visiteur dans l'action du jeu sous peine d'être immédiatement éliminé. Serge Tisseron (2000, p. 89) exprime, avec ses mots, ce pouvoir des images :

Le joueur interagit à tout moment avec les images, autrement dit, il est à tout moment engagé avec elles dans des opérations de transformation, en temps réel, par souris interposées. A chacun de ses gestes correspond une modification de l'image et c'est cela qui crée, pour lui, la sensation si forte, quasiment physique, d'être dans l'image.

- 26 Dans l'usage du jeu *Quake*, le monde virtuel se dilate, occupe tout l'espace de perception de l'enfant qui a le sentiment d'être libre, léger, invulnérable parce qu'échappant aux bornes du réel. L'image virtuelle, en effet, traverse l'être sensible en profondeur. L'enfant n'a pas d'autres choix que de suivre le chemin virtuel qui lui est tendu. Le joueur fini par avoir la sensation d'être virtuellement dans son corps, « nous pouvons nous donner un ou plusieurs mondes, et les mettre devant nous tout en étant en eux ». Dans le virtuel, « je ne suis plus dans mon corps, je ne suis plus mon corps, je suis devant mon corps » (Quéau, 2000, pp. 136-137). Nous concluons à une forme d'emprise qui touche le corps aussi bien que la conscience.
- 27 L'observation directe donne une idée sensible de l'expérience du corps court-circuité par un environnement virtuel. Le transport de l'être dans l'écran déconcerte mais l'on pourrait se poser la question suivante : « qu'elles traces l'enfant en garde-t-il ? ». Ce que l'on peut dire, c'est que le jeu vidéo type *Quake* réveille, chez l'enfant, un bouillonnement, une effervescence, un trouble. Il y a comme une régression que l'analyse critique tente de remonter. Ce tumulte engage la parole mais il viole, il interrompt les normes habituelles de conduites. Il y a destruction de normes et production de contre normes.
- 28 En effet, si le joueur est bien livré à des pulsions, le jeu est aussi un médiateur d'échanges. On constate des interactions démesurées dans le groupe des joueurs que l'on ne retrouve pas dans les autres usages. Chez les joueurs, les interactions sont médiatisées et donc orientées par le jeu. Pour cette raison, nous défendons la nécessité d'une remédiation de l'école qui rejoint une éducation aux médias.
- 29 Disons que le virtuel fait référence à l'objet mais également que cette fallacieuse similitude est fondée sur des valeurs arbitraires véhiculant, en particulier, le déni du corps. Face à cela et pour rejoindre Philippe Breton, une laïcisation des technologies de communication paraît indispensable afin de séparer fantasmes, croyances, utopies d'une part et usages d'un environnement technologique d'autre part. Le réseau rassemble, en fait, deux dimensions fondamentales : des enjeux liés aux stratégies socio-politiques et des enjeux liés au sens et au sensible.

BIBLIOGRAPHIE

- Béguin, A.**, (2001), *Le corps dans les lectures à l'écran*, Spirale, n° 28.
- Bougnoux, D.**, (1995), *La communication contre l'information*, Paris, Hachette (Coll. « Questions de société »).
- Boulidoires, A.**, (2001), *Usages du multimédia et corporéité : l'exemple de l'éducation*, Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication, Université Bordeaux 3.
- Boulidoires, A.**, (2004), *La place du corps dans le jeu vidéo ; entre réalité et virtualité*, Sciences de l'homme et société (Cultures en mouvement), n° 72, novembre.
- Breton, P.**, (2000), *Le culte de l'Internet : une menace pour le lien social ?*, Paris, La Découverte (Coll. « Sur le vif »).
- Debray, R.**, (1994), *Manifestes médiologiques*, Paris, Gallimard.
- Greenfield, P. M.**, (1994), *Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive*, Réseaux, n° 67, septembre-octobre.
- Le Breton, D.**, (1999), *L'adieu au corps*, Paris, Éditions Métailié.
- Merleau-Ponty, M.**, (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard (Coll. « Tell »).
- Perriault, J.**, (1994), *L'acquisition de la construction de connaissances par les jeux informatisés*, Réseaux, n° 67, septembre-octobre.
- Quéau, P.**, (2000), *La planète des esprits : pour une politique du cyberspace*, Paris, Odile Jacob.
- Roustan, M.**, (dir.), (2003), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?*, Paris, L'Harmattan.
- Tisseron, S.**, (2000), *Petites mythologies d'aujourd'hui*, Paris, Aubier.
- Varela, F.**, (1989), *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil.

NOTES

1. Voir l'article de Laurent Tremel, dans Roustan Mélanie, 2003.
2. Varela Francisco F., 1989.
3. Sur ce point, nous renvoyons au dossier « Les jeux vidéo », Réseau, n° 67, septembre-octobre 1994 et notamment les articles de Patricia M. Greenfield et Jacques Perriault.
4. Pour une ouverture sur les utopies contemporaines liées au corps, nous renvoyons à : Le Breton David, 1999.

RÉSUMÉS

L'article rend compte d'une enquête qualitative qui repose sur trois approches : une observation directe prolongée, des entretiens individuels et collectifs, des dessins. L'analyse met en évidence le rôle du corps (trop peu étudié) ainsi que les formes de socialisation autour des pratiques de l'écran. Il y a une motricité du corps liée à l'utilisation et à l'appropriation de la machine (en particulier avec le jeu vidéo). L'interprétation des signes, sous l'effet de la vision subjective du jeu, sollicite le corps et projette l'être dans l'écran de la machine. Les « réalités virtuelles » parviennent ainsi à mobiliser des actions vécues comme des expériences incarnées.

This paper describes a qualitative study based on three methods: direct and prolonged observation, interviews of individuals and groups, and drawings. The analysis brings to light the little-studied role of the body and forms of socialization centered on the computer screen. The paper argues that there is a form of mobility of the body linked to the use and the appropriation of the computer, especially with video games. Under the influence of the subjective visualization of games, the interpretation of signs solicits the body and projects it onto the computer screen. Virtual realities are thus able to mobilize actions lived as incarnated experiences.

INDEX

Mots-clés : jeu vidéo, corporéité, internet, enfant

Keywords : video games, corporeity, internet, child

AUTEUR

ALAIN BOULDOIRES

Alain Boulidoires est maître de conférences à l'Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3, membre du GREM (Groupe de Recherche et d'Étude sur les Médias), CEMIC (Centre d'Étude des Médias, de l'Information et de la Communication), Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. Adresse électronique : alain.boulidoires@wanadoo.fr.