



LE JEU DE RÔLE ÉDUCATIF AU-DELÀ DU DIVERTISSEMENT

Résumé : Les jeux de rôle éducatifs se sont avérés depuis longtemps un outil efficace pour les consultants qui tentent de développer les compétences que les employés utilisent pour exécuter certaines fonctions professionnelles. Cependant, alors que le jeu de rôle éducatif est souvent présenté comme un moyen divertissant d'apprentissage, cette insistance à rendre les jeux d'apprentissage plus ludiques semble avoir un effet inhibiteur sur la conception et la réflexion de jeux allant au-delà de la simple acquisition de compétences. En mettant l'accent sur le processus basé sur le jeu de rôle comme une négociation conflictuelle entre des catégories distinctes de connaissances, cet article présente l'application exploratoire des connaissances, tout en définissant la facilitation des processus de réflexion comme la clé pour transcender les connaissances du contexte du jeu à celui des participants. Tout en soulignant les problèmes de compatibilité entre les conceptions actuelles des jeux d'apprentissage et la facilitation des processus de réflexion, l'article met l'accent sur la nécessité de considérer le jeu d'apprentissage comme un élément d'une conception didactique, plutôt que comme quelque chose de bénéfique en soi.

Mots clés : jeu de rôle éducatif ; développement organisationnel ; apprentissage ; conception didactique ; facilitation.



LE JEU DE RÔLE ÉDUCATIF AU-DELÀ DU DIVERTISSEMENT

Date de réception : 07/07/2010 ; fecha de aceptación : 01/09/2010 ; fecha de publicación : 30/11/2010

Thomas Duus Henriksen
tdh@dpu.dk
Université d'Aarhus

1. - INTRODUCTION

Les jeux, sous diverses formes, suscitent actuellement un grand intérêt dans différents contextes éducatifs, et il est de plus en plus courant de considérer les jeux comme l'avenir de l'apprentissage. L'une des principales raisons pour lesquelles les jeux sont invités dans les environnements d'apprentissage est leur capacité à faciliter la motivation intrinsèque et à faire de l'apprentissage une expérience agréable.

Mais même si les jeux sont utilisés pour innover dans les environnements d'apprentissage, cette pensée innovante ne semble pas avoir affecté la façon de penser les jeux en général. L'utilisation des jeux dans le cadre éducatif semble généralement viser à divertir les participants (Papert, 1998), et tant que les fournisseurs et les demandeurs de jeux se rencontreront dans ces conditions, l'utilisation éducative des jeux restera probablement bloquée dans les discours de l'edutainment, une compréhension de l'apprentissage et des jeux qui est largement critiquée (voir Egenfeldt-Nielsen [2005] pour un examen). Une tendance similaire peut être observée dans l'utilisation des jeux de rôle à des fins éducatives, où ces jeux sont souvent présentés comme des contributions colorées et des stimulants pour le processus d'apprentissage.

L'une des principales conséquences de cette pratique est que l'apprentissage par le jeu est considéré comme un outil divertissant à des fins de formation, ce qui, selon moi, empêche les jeux de remplir leur objectif principal, à savoir fournir au cadre d'apprentissage un retour d'information sophistiqué sur les hypothèses et les actions des participants. Les jeux peuvent apporter une contribution en tant que fournisseurs d'incitations à la participation, mais une contribution beaucoup plus intéressante semble résulter de la réflexion sur les jeux en tant que fournisseurs de retour d'information. Cet article présente à la fois des arguments sur les raisons pour lesquelles un tel recadrage est intéressant, ainsi qu'un modèle sur la façon dont cela pourrait être fait.

En insistant sur le fait que les jeux doivent être mis en avant pour leur capacité à divertir, l'exploration fructueuse d'autres applications est inhibée, voire totalement



empêchée. Pour ma part, je pense qu'il s'agit d'une bonne chose.



Le divertissement ne doit être considéré que comme un moyen possible dans les jeux d'apprentissage, plutôt que comme un but précis. De même, l'accent devrait être mis sur le bénéfice appris, en définissant ce bénéfice comme l'objectif du processus d'apprentissage basé sur le jeu.

Si nous sommes prêts à innover dans le domaine des jeux sur la seule caractéristique qui fait vendre les jeux éducatifs aujourd'hui, nous pourrions peut-être créer de meilleurs jeux d'apprentissage. Afin d'innover sur cette caractéristique, nous devons nous permettre de remettre en question l'hypothèse générale selon laquelle la combinaison des jeux et de l'apprentissage doit être divertissante. Les meilleurs jeux d'apprentissage ne sont pas simplement des jeux plus amusants, mais des jeux qui apportent réellement à leurs participants des avantages d'apprentissage pertinents, utilisables et mesurables. Cette approche de l'innovation en matière de jeux d'apprentissage s'appuie sur la question de savoir si le fait de rendre les jeux divertissants est la seule incitation à la participation dont nous disposons. La question clé est donc de savoir quelles sont les conséquences pour le processus d'apprentissage et les objectifs éducatifs si les incitations participatives des jeux de rôle éducatifs vont au-delà du divertissement. Ce problème est exploré à travers le cadre présenté, en utilisant l'apprentissage du changement comme centre d'intérêt et le jeu de rôle éducatif "Jeu d'évaluation" (AGame) comme cas principal.

2. - DE L'AMUSEMENT ET DES JEUX

Plusieurs auteurs ont abordé la notion de rendre les jeux amusants, en présentant différents cadres théoriques pour produire des incitations à la participation, utilisables pour produire des incitations non divertissantes. Malon & Lepper (1987) présentent un cadre influent de déconstruction du plaisir, avec un certain nombre de mécanismes cognitifs et sociaux souvent utilisés dans les activités basées sur le jeu. Trois autres mécanismes ou déterminants qui peuvent être produits dans le cadre du jeu et utilisés comme incitations sont les tendances à la recherche de la maîtrise ou du plaisir (Csikszentmihalyi, 1975) ou le concept d'équilibre de Piaget (voir von Glasersfeld, 1995). Le concept central de ces trois derniers consiste à placer le participant dans des situations moins désirables, au lieu de le placer dans une situation immédiatement agréable, ce qui le pousse à se diriger vers la situation plus désirable. Un modèle pour de telles incitations à la participation est présenté à la fin du document.

Le concept d'utilisation de ces processus dans les environnements d'apprentissage n'est pas nouveau et a déjà été présenté par Lewin (1947) et Schein (Schein, 1962) (voir Høyrup, 1975 pour une revue), bien avant que le jeu de rôle ne soit considéré comme un



moyen de divertissement (voir Konzack, 2003). Ce qui est nouveau, c'est de savoir comment nous pouvons répondre aux demandes actuelles et futures en matière d'éducation, comment elles affectent notre compréhension des jeux d'apprentissage et si nous pouvons concevoir des jeux d'apprentissage qui nous aident à y parvenir.



Une tendance actuelle dans les demandes d'éducation est de mettre l'accent sur la connaissance du processus, comme la réflexion et le changement. Ces objectifs sont intéressants car ils concernent tous deux ce qui est appris et comment cela est fait. Une autre tendance est la demande d'environnements d'apprentissage qui aident les participants à associer les connaissances théoriques et l'application pratique, tout en prenant en considération les connaissances et les compétences existantes du participant.

Dans ce document, l'accent est mis sur la production d'un changement personnel ou organisationnel. Le changement et la gestion du changement impliquent souvent une approche essentialiste de l'apprentissage, permettant à une personne extérieure à l'organisme d'apprentissage de décider de ce qui est essentiel à apprendre, plutôt que de laisser le participant décider. Une approche basée sur le jeu de rôle est utilisée pour présenter un cadre sur la manière dont la gestion du changement peut être facilitée, ainsi que sur la manière dont les connaissances personnelles peuvent interagir avec le processus, produisant ainsi une alternative plus existentialiste aux objectifs d'apprentissage définis de manière essentialiste.

L'objectif est de fournir un exemple de la manière dont les jeux d'apprentissage, basés sur le jeu de rôle, peuvent être utilisés pour atteindre les objectifs concernant les avantages et les exigences énoncés ci-dessus. Pour ce faire, une théorie du processus basé sur le jeu de rôle doit être formulée afin de saisir la base du processus d'apprentissage. En outre, il convient d'appliquer une compréhension théorique de l'apprentissage qui tienne compte à la fois du jeu de rôle en tant que processus et de l'utilisation d'incitants alternatifs. Ces approches sont brièvement décrites ci-dessous.

3. - COMPRENDRE LE PROCESSUS BASÉ SUR LE JEU DE RÔLE

Le jeu de rôle est étudié en tant que média pour le processus d'apprentissage basé sur le jeu en raison de sa capacité à combiner les perspectives personnelles du participant avec celles d'un personnage externe dans un rôle (Henriksen, 2004), et de sa capacité à placer cette combinaison dans une pratique simulée (Henriksen, 2000). Cette capacité à combiner les perspectives nous permet de construire des trajectoires de participation sophistiquées et individualisées à travers une pratique de jeu. Cela fait du jeu de rôle un outil efficace pour créer des expériences spécifiques qui peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage, ainsi que pour faire le lien entre les connaissances nouvelles et existantes, créant ainsi la base de processus d'apprentissage orientés vers le constructivisme.

Le jeu de rôle éducatif se compose de trois éléments : le premier concerne le jeu de rôle,



le deuxième l'apprentissage par le jeu et le troisième l'apprentissage en général. Le jeu de rôle est considéré comme "... un moyen par lequel une personne, en s'immergeant dans un rôle et dans l'univers de ce rôle, se voit offrir la possibilité d'apprendre à jouer...".



l'opportunité de participer et d'interagir avec le contenu de ce monde et ses participants" (Henriksen, 2003:110, 2004:54). Cela confère au cadre d'apprentissage un élément d'interaction et de retour d'information, ainsi qu'une approche exploratoire du contenu du jeu.

En ce qui concerne les jeux et l'apprentissage, une distinction importante réside dans la différence entre les *jeux d'apprentissage*, les *jeux utilisés à des fins d'apprentissage* et les *processus d'apprentissage basés sur le jeu*. Les jeux d'apprentissage sont développés et appliqués dans le but explicite d'éduquer les participants, ce qui les distingue des jeux commerciaux utilisés à des fins éducatives. Alors que les premiers sont développés pour faciliter et soutenir l'apprentissage, les seconds sont développés pour divertir et vendre des copies, bien que certains puissent être utilisés à des fins éducatives (par exemple Europa Universalis II tel que décrit par Egenfeldt-Nielsen, 2005). Le troisième type, les processus d'apprentissage basés sur le jeu, sont des éléments reconnaissables et parfois utilisables dans les jeux utilisés pour l'apprentissage - ces processus sont les éléments constitutifs des jeux d'apprentissage. Ces éléments basés sur le jeu sont ensuite intégrés dans une conception didactique. Comme les jeux d'apprentissage ont un objectif explicite, à savoir faciliter l'apprentissage, le jeu doit faciliter les processus d'apprentissage, grâce auxquels l'apprentissage peut avoir lieu. Il peut s'agir, par exemple, d'un mécanisme de retour d'information, d'une opportunité d'explorer un contenu académique enrichi ou d'une facilitation de la réflexion sur l'expérience fournie par le jeu.

Le troisième élément de la compréhension du processus est la perspective d'apprentissage. Une distinction est souvent faite entre les processus d'apprentissage implicites et explicites. Les jeux éducatifs reposent généralement sur des processus implicites (comme le montre Prensky, 2001), alors que l'éducation en général est considérée comme un processus délibéré et explicite, orienté vers un objectif (voir par exemple Lave, 1999). Les jeux d'apprentissage n'ont pas besoin d'attirer les participants dans le jeu en rivalisant avec d'autres activités divertissantes, l'incitation générale est fournie - tout ce que le jeu doit faire est d'immerger le participant dans la pertinence de l'objectif d'apprentissage.

Le jeu de rôle éducatif peut donc être considéré comme un média explicite, permettant au participant de s'immerger et d'interagir avec un cadre enrichi d'un contenu objectif et pertinent, ainsi que de mécanismes facilitant l'apprentissage, en prenant en compte les connaissances personnelles existantes du participant dans la situation d'apprentissage.



Cette définition appelle trois domaines d'attention : premièrement, les *incitations à la participation* qui visent à engager le participant ; deuxièmement, les *mécanismes de retour d'information* qui visent à transformer le jeu en un cadre éducatif ; et troisièmement, les *éléments de contenu* qui servent à communiquer des perspectives pertinentes aux participants. Ces questions sont étudiées tout au long du document.

Une autre question clé explorée est l'élément d'immersion, la sensation d'être entouré d'une autre réalité (Murray, 1997:98), rendant le cadre du jeu, les problèmes et les objectifs mis en scène comme réels et pertinents pour le participant (Henriksen, 2002). L'accent mis sur l'immersion permet d'explorer d'autres incitations à la participation, par exemple la manière dont la frustration, le désir narratif ou la dissonance cognitive affectent la participation. L'objectif de cette exploration est de voir comment ces incitations affectent le processus de jeu, fournissant ainsi au concepteur du jeu davantage d'outils pour construire des jeux d'apprentissage efficaces.

4. - DES PERSPECTIVES CONCURRENTES : PERSONNE VS. CARACTERE

Afin de comprendre l'aspect apprentissage de ces jeux d'approche, il convient d'inclure deux aspects de la théorie de l'apprentissage : premièrement, l'approche théorique qui nous aide à comprendre les avantages du processus basé sur le jeu de rôle ; deuxièmement, la théorie de l'apprentissage doit également être en mesure de saisir l'effet des autres incitations à la participation.

L'accent est mis sur la manière dont nous pouvons comprendre le processus et les conséquences de l'utilisation des incitations alternatives. Deux contributions majeures à cette construction théorique sont les perspectives éducatives du constructivisme radical de Piaget (von Glasersfeld, 1995) et celles du cadre dégeler-déplacer-refouler de Schein (1962). Un cadre post-structuraliste est utilisé pour attirer l'attention sur l'interaction entre le participant et le contexte fourni par le jeu. L'accent est mis sur la manière dont la compréhension du participant est affectée, en partie par l'expérience créée par le jeu d'apprentissage dans son ensemble, en partie par les perspectives (conflictuelles) du jeu.

5. - CONSÉQUENCES POUR LE CONCEPTEUR DE JEUX D'APPRENTISSAGE

L'une des principales conséquences du cadre présenté dans cet article est qu'il exige du concepteur du jeu qu'il utilise une plus grande variété d'incitations à la participation, au lieu de s'en tenir simplement au divertissement. Ces incitations peuvent inclure, sans s'y limiter, la frustration fructueuse, l'irritation, le désir narratif, les rôles et cadres sociaux, etc. Malone & Lepper (1987) présentent une variété de ces incitations, mais sont plutôt



TESI, 11 (3), 2010, 226-262
brefs sur les incitations qui sont



n'est pas immédiatement agréable pour le participant, ce qui appelle une exploration plus poussée de ces alternatives. Si j'utilise le terme de divertissement plutôt que d'amusement, c'est parce que le divertissement est perçu comme quelque chose d'immédiatement agréable, alors que l'amusement peut consister en un certain nombre de mises en scène qui, en elles-mêmes, peuvent être frustrantes. Lorsque l'élément frustrant est résolu, l'amusement agréable apparaît comme un soulagement (par exemple, lorsque le participant place un chiffre dans un jeu de sudoku). Le concept de hard fun de Papert (1998), qui utilise la frustration fructueuse comme motivation, est un cadre populaire de ce type d'amusement.

6. - APPROCHES THÉORIQUES

Pour tenter de comprendre les incitants alternatifs au divertissement, il faut se pencher sur la manière dont ces incitants apparaissent et affectent le processus basé sur le jeu de rôle, et en particulier sur la manière dont ils affectent l'expérience du jeu par le participant. L'une des façons de comprendre cet effet est d'utiliser une approche structuraliste pour comprendre les interactions qui ont lieu entre le jeu de rôle en tant que structure et son participant. Cette approche présente une approche anti-humaniste de la science, rejetant l'idée que le sens est intégré dans les choses elles-mêmes, et cherche plutôt à comprendre comment diverses structures se manifestent et affectent un phénomène (Gregersen, 2003). Cette approche est pertinente pour étudier les jeux de rôle et les contextes éducatifs, car l'enquête cherche à explorer comment les éléments sous-jacents de l'histoire ou de la connaissance affectent la situation d'apprentissage, et pas seulement comment le processus d'apprentissage basé sur le jeu se déroule et apparaît, comme ce serait le cas avec une approche phénoménologique.

L'approche structuraliste implique une détermination de l'action du sujet. Cette approche est pertinente pour comprendre les environnements d'apprentissage essentialistes qui cherchent à déterminer le résultat de l'apprentissage, ainsi que les jeux qui cherchent à produire une certaine fantaisie ou perspective parmi ses participants. Les situations d'apprentissage basées sur le jeu de rôle se distinguent de ces environnements purement essentialistes en permettant au participant de co-crée ses problèmes, ses stratégies appliquées, ses perspectives et son expérience, ce qui nécessite une approche qui ne considère pas la structure du jeu comme totalement déterminante pour le résultat du jeu. Une expérience très courante de l'utilisation des jeux, et en particulier des jeux co-créatifs comme les jeux de rôle, est que le résultat ne peut pas être totalement déterminé par la conception. Au contraire, le participant devient un facteur, mais un facteur qui s'inscrit dans le cadre déterminant. Cet espace de co-création entre les actions du participant et le cadre déterminant est traité comme une agence dans l'approche post-



structuraliste de la science, présentant un cadre pour comprendre cette relation.



7. - LE CADRE D'APPRENTISSAGE DE SCHEIN

Pour faciliter le changement, il faut une approche qui incite suffisamment le participant à abandonner une perspective pour une autre. Schein (1962) fournit un tel cadre par le biais de l'approche de l'apprentissage "unfreeze-move-refreeze" (dégeler-déplacer-regeler). Cette approche vise à inciter le participant au changement, ce qui peut être utilisé pour faciliter les processus d'assimilation en encourageant le participant à apprendre davantage dans un cadre de connaissances existant, et pour faciliter les processus d'apprentissage accommodants, en encourageant le participant à remplacer ou à abandonner certaines perspectives.

Le modèle se compose de trois éléments : un effort de *décongélation*, visant à motiver le participant, généralement par le biais d'une disconfirmation de la perspective ou de l'approche perçue comme suffisante pour résoudre un certain problème ; une fonction de *déplacement*, permettant au participant de développer de nouvelles perspectives plus efficaces ; et un effort de *recongélation*, utilisé pour intégrer l'avantage appris à l'image de soi du participant, à sa personnalité, aux structures de connaissances existantes, etc. (Høyrup, 1975).

L'objectif principal de l'effort de déblocage est d'inciter le participant à participer à l'environnement d'apprentissage, motivant ainsi le processus d'apprentissage. L'un des moyens d'y parvenir est de rendre les connaissances existantes insuffisantes, ce qui, selon Schein (Schein, 1962), suscite le désir d'acquérir de nouvelles perspectives suffisantes pour résoudre les problèmes. Cette tendance est également présentée comme un désir de plaisir ou de maîtrise (Csikszentmihalyi, 1975) ou d'équilibre (von Glasersfeld, 1995). Afin de produire le dégel, le participant doit réfléchir à la suffisance des connaissances existantes et à la manière dont ces connaissances affectent sa capacité d'adaptation. En ce qui concerne les jeux d'apprentissage, ce processus peut être produit à la fois par la mise en scène et par la définition de la tâche.

L'objectif de la phase ou de l'élément de déplacement est de fournir au participant un environnement d'apprentissage riche en perspectives qui lui permette d'acquérir les perspectives pertinentes pour gérer les événements qui, à l'origine, ont produit l'incitation à l'apprentissage. Ce document s'intéresse tout particulièrement à la manière dont les jeux peuvent fournir un cadre permettant de faire correspondre la réussite de différentes perspectives à différents problèmes. En ce qui concerne les jeux d'apprentissage, ce processus est créé par des activités de résolution de problèmes.

L'intégration finale des connaissances acquises au cours de la phase de recongélation



TESI, 11 (3), 2010, 226-262

s'est avérée être le processus le plus difficile des trois (Høyrup, 1975). Des mesures personnelles et interpersonnelles peuvent être utilisées pour assurer la stabilité et la durée de la phase de recongélation.



de nouvelles perspectives (ibid), qui peuvent être produites par une expérience de maîtrise du jeu ou par la réflexion. Le processus de recongélation peut être problématique en ce qui concerne les connaissances existantes, produisant des processus d'accommodation ou, s'il n'est pas correctement mené, un état déstabilisant de dissonance cognitive. Il convient donc d'être prudent afin de s'assurer que le processus se déroule correctement. Les trois étapes sont liées par la nécessité d'un processus de réflexion, d'abord pour réaliser l'insuffisance des perspectives actuelles, ensuite pour mesurer l'adaptabilité des différentes approches au cours du déplacement, troisièmement pour intégrer les connaissances nouvelles et existantes, et enfin pour transférer les perspectives recongelées dans d'autres contextes. Les trois étapes sont appliquées plus loin dans ce document au jeu de rôle afin de comprendre comment l'apprentissage basé sur le jeu de rôle peut être utilisé pour faciliter l'apprentissage du changement.

La question de la production du changement, que ce soit au niveau personnel ou organisationnel, implique une discussion d'orientation entre les philosophies éducatives de l'essentialisme et de l'existentialisme. Alors que l'essentialisme indique une position selon laquelle une personne extérieure à l'organisme d'apprentissage peut décider quelles perspectives sont pertinentes à apprendre, l'existentialisme adopte une position contraire, affirmant que seule la sélection des perspectives à apprendre peut être décidée à l'intérieur de l'organisme d'apprentissage. Dans ce document, une position proche de la perspective essentialiste est appliquée, car la facilitation du changement consiste à briser les pratiques existantes dans un domaine, ainsi qu'à présenter et à mettre en œuvre des perspectives qui n'ont pas été acceptées par la pratique. L'un des principaux points du modèle de Schein est la réticence initiale à apprendre - pourquoi une manœuvre de déblocage serait-elle nécessaire si le participant était disposé à apprendre les connaissances présentées ?

Une approche essentialiste de l'apprentissage est susceptible d'engendrer des résistances, qu'il faut également gérer. Schein utilise la manœuvre de dégel pour éliminer les éventuelles résistances liées à l'autosuffisance et pour encourager la poursuite de la participation et de l'apprentissage. Cela fait de son cadre un outil intéressant pour faciliter le changement. Cette application ne signifie pas que les jeux d'apprentissage ont toujours une approche ou un contenu essentialiste, il s'agit plutôt d'un cadrage du jeu de rôle éducatif en tant qu'outil puissant pour faire face aux problèmes éducatifs dans le domaine du changement ou d'autres défis essentialistes.



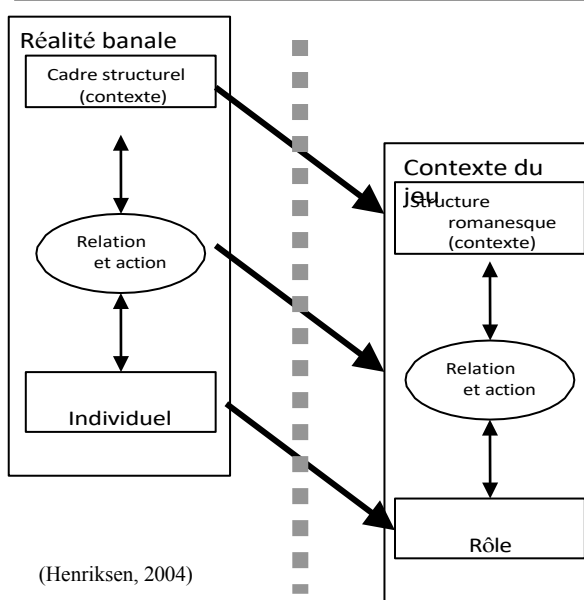
7. - JEU DE RÔLE : DEUX MODÈLES POUR COMPRENDRE LA STRUCTURE ET LE PROCESSUS

Deux modèles sont présentés afin d'aborder l'agence produite dans le jeu de rôle, qui est utilisé à des fins éducatives. Un modèle structurel est présenté pour encadrer les processus, tandis qu'un modèle interprétatif pour analyser les perspectives et les interprétations est utilisé pour comprendre la production de sens dans le jeu.

7.1. Le modèle structurel

Le modèle de recentrage structurel (Henriksen, 2004, p. 110-111), appelé ici modèle structurel, est un autre modèle qui s'intéresse à la question de l'agence jouée entre le participant et le cadre produit par le jeu. En appliquant les principes fondamentaux de la psychologie sociale au processus de recentrage fictionnel dans le jeu de rôle, on identifie trois niveaux d'attention. Ces trois niveaux - contextuel, relationnel et individuel - peuvent être utilisés individuellement afin de créer la situation souhaitée pour l'agence dans le jeu de rôle éducatif.

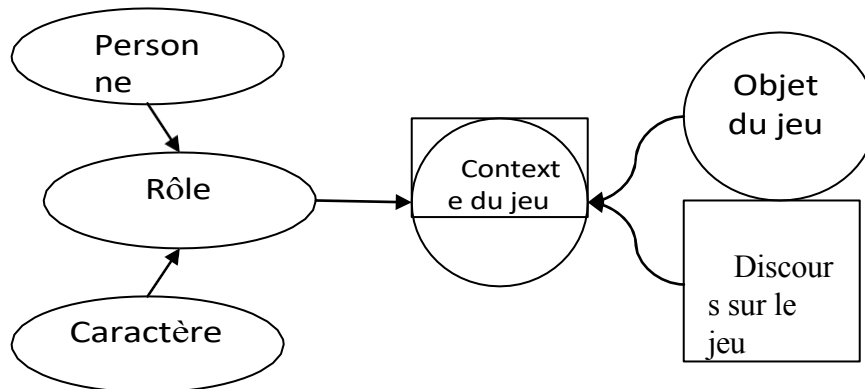
Modèle 1 : le modèle structurel



7.2. Le modèle d'interprétation

Le modèle interprétatif aborde le point de vue du participant dans le processus de création de rôle, cherchant à former une compréhension qui peut être utilisée pour construire des processus d'apprentissage basés sur le jeu (2005). L'objectif principal du modèle est de mettre en évidence les différentes perspectives qui, ensemble, forment l'expérience du participant.

Modèle 2 : le modèle interprétatif



Au centre du modèle, l'expérience de jeu elle-même est représentée. À gauche se trouvent les éléments qui aident le participant à former la perspective individuelle utilisée pendant le jeu, à droite se trouvent les éléments qui forment la structure du jeu, créant ensemble une sphère d'action.

La partie gauche du modèle se compose de trois éléments ou perspectives qui, ensemble, constituent des approches du jeu (présentées sur la base de Henriksen, 2004) :

Personne : Reflet du participant ordinaire, y compris ses connaissances, ses valeurs, ses croyances, ses objectifs, ses habitudes, ses approches personnelles, ses préférences, ses émotions, etc.

Personnage : Représente les perspectives que les participants doivent appliquer au jeu. Il peut s'agir d'incarner une personne spécifique (avec les perspectives personnelles que cela implique), ou simplement des perspectives théoriques sélectionnées qui seront testées sur différents problèmes au cours du jeu.

Rôle: Représente notre interprétation personnelle du personnage et consiste en un mélange de perspectives issues du répertoire personnel du participant et d'éléments sélectionnés du personnage.

Les éléments du côté droit représentent le cadre dans lequel se déroule la participation. Il s'agit d'un certain nombre d'objets ou de phénomènes sujets à interprétation, et d'un certain nombre de perspectives et de discours à partir desquels les précédents sont interprétés (Henriksen, 2002). Dans le présent document, nous accordons moins d'attention à ce côté du modèle, car l'application ci-dessous se concentre sur les différentes perspectives du côté gauche, à travers les contextes de participation, plutôt que sur l'expérience produite par le mélange de signes et de symboles dans le cadre construit (voir Henriksen, 2004:112-113).

Ensemble, les deux modèles abordent l'agence dans le jeu de rôle. Le modèle de recentrage structurel identifie les trois niveaux d'attention, tandis que le modèle interprétatif aborde le contenu de ces trois niveaux ; le côté gauche décrit la construction des différentes perspectives, formant la base de l'approche individuelle de l'agence, le côté droit (qui n'est pas abordé en détail) décrit la structure au sein de laquelle l'agence prend place. Entre les deux, au milieu des deux modèles, se trouve l'interaction entre les deux, formant ainsi l'agence elle-même.

8. - EXEMPLE PRINCIPAL : LE JEU DE L'ÉVALUATION

Le jeu d'évaluation (AGame) faisait partie des efforts déployés pour mettre en œuvre les conséquences de la réforme politique "Flere i Arbejde⁷" dans le secteur danois du chômage. L'objectif du jeu était de changer la pratique d'évaluation parmi les travailleurs de l'emploi par la mise en œuvre de divers outils pour préparer et mener l'évaluation des citoyens qui s'adressent à un centre pour l'emploi ou qui demandent un service social en raison du chômage. AGame a été employé par l'Autorité nationale du marché du travail et développé par la société RiA (www.reflection-in-action.dk). L'exécution de la mise en œuvre basée sur le jeu a été principalement menée en 2004 avec un total combiné de plus de 3000 participants, dont j'ai personnellement expérimenté 30 jeux avec un total estimé de 400 participants.

L'AGame a été précédé d'une conférence de trois heures sur le contenu et les conséquences de la réforme, ainsi que d'une démonstration verbale de divers outils soutenant l'idée de la réforme. Après le déjeuner, les participants ont joué à l'AGame en petits groupes, où, confrontés à des tâches simulées, ils ont eu l'occasion d'explorer et d'expérimenter



⁷ Flere i Arbejde" est un slogan politique danois qui peut se traduire approximativement par "Plus d'emplois



avec les outils. Au début, les participants étaient manifestement réfractaires au changement, mais lorsqu'ils ont été confrontés à certains problèmes, les outils ont prouvé leur utilité par rapport aux approches (personnelles) actuelles. Après le jeu, un processus de réflexion a été facilité, permettant aux participants d'attribuer une partie du succès des outils au contexte spécifique, mais aussi de jeter des ponts vers leur propre praxis quotidienne (réalité banale).

Globalement, l'expérience du jeu a aidé les participants à passer d'une résistance au changement que les outils apporteraient, à une tâche où les outils se sont avérés essentiels, à une combinaison réfléchie d'outils et d'approches personnelles, et enfin à un changement de praxis banale.

L'exemple appliqué utilise le jeu de rôle dans un cadre éducatif, en se concentrant sur l'implantation de la production de changement à la fois au niveau personnel et organisationnel. L'intervention adopte une approche essentialiste du changement, puisqu'elle tente de mettre en œuvre certaines perspectives et pratiques dans une pratique professionnelle.

9. - CONSTRUIRE ÉDUCATIF ÉDUCATIF JEU POUR CHANGEMENT APPRENTISSAGE

Alors que le modèle structurel décrit le recentrage fictif du contexte, de la participation et du participant, le modèle interprétatif décrit la construction de perspectives d'interprétation dans le jeu de rôle (Henriksen, 2004). Ensemble, ils abordent la relation entre le participant et la structure du jeu, ce qui permet d'aborder la question de l'agence dans les processus d'apprentissage basés sur le jeu. En utilisant le jeu de rôle comme base du processus d'apprentissage par le jeu, les perspectives personnelles peuvent être abordées dans le cadre du processus d'apprentissage. Si l'apprentissage par le jeu ne tient pas compte des connaissances existantes, la construction créative de compréhensions personnalisées risque de ne pas avoir lieu et, selon l'approche connectiviste de Galarneau (1999) de l'apprentissage par le jeu, de créer des îlots de connaissances inapplicables.

Afin de mettre en œuvre la progression du modèle de Schein (d'abord exécuter la procédure de dégel, puis déplacer la perspective du participant, puis la recongeler à un nouvel état), le côté droit du modèle interprétatif est remplacé par trois contextes : la *réalité ordinaire*, le *contexte du jeu* et une *sphère de réflexion*. Cela permet également d'attirer l'attention sur l'action du participant dans et à travers les différents contextes de l'environnement d'apprentissage. Une telle présentation du modèle ne présente pas le déroulement du jeu, et donc pas non plus la communication des perspectives du

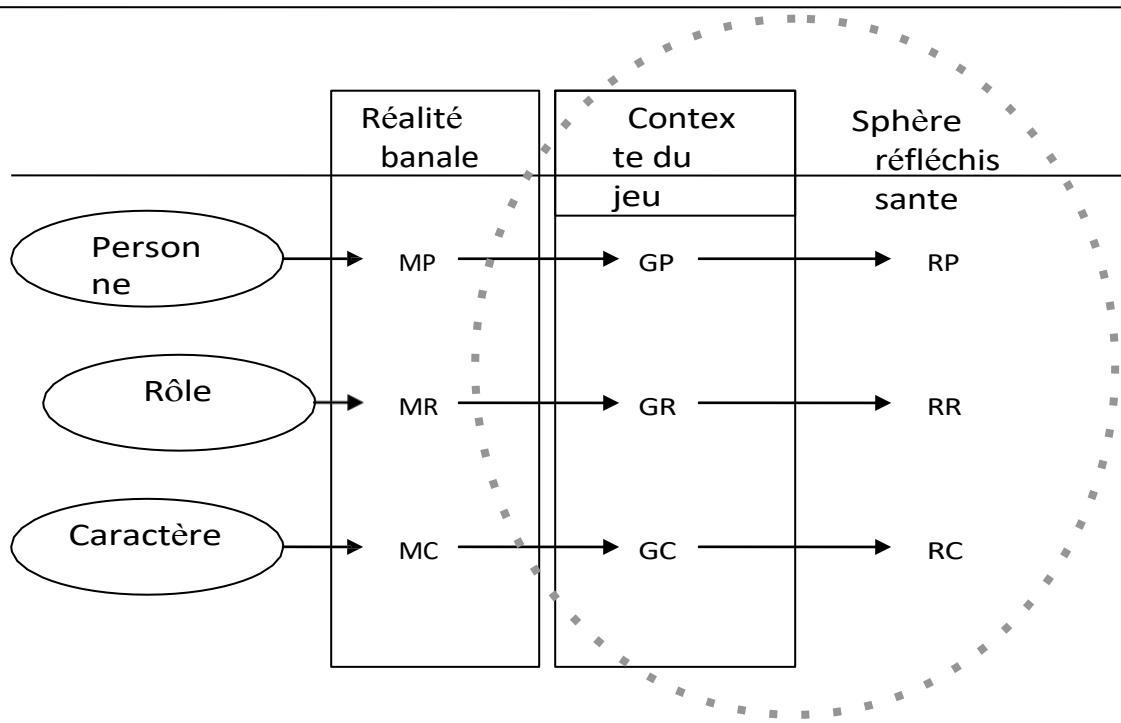


personnage.



(connaissances, position, valeurs, croyances, objectifs, etc.) au participant, bien que cette communication soit cruciale pour l'utilisation de l'approche de l'apprentissage par le jeu.

Modèle 3 : Le modèle de la perspective



Un intérêt particulier est accordé aux trois niveaux de connaissance (personnel, rôle et personnage) à partir desquels la participation a lieu ; le participant apporte ses connaissances et sa compréhension habituelles, communément appelées "perspectives personnelles". Les perspectives du personnage sont présentées au participant avant le jeu et sont censées, à des degrés divers, influencer la participation pendant le jeu. Enfin, une perspective combinée des perspectives personnelles et du personnage est utilisée comme base de la participation, bien que les autres perspectives puissent influencer la participation. Les trois niveaux de connaissance, existant (personne), nouveau (personnage) et la combinaison (rôle) sont étudiés dans les trois contextes, à savoir la réalité ordinaire, le contexte du jeu et la sphère de réflexion. Ces contextes sont les suivants :



9.1. *La réalité banale*

La réalité banale fait référence à notre contexte quotidien en tant que pratique où les connaissances existantes sont utilisées et où les nouvelles connaissances sont censées être utilisées. Cette réalité banale se caractérise généralement par une plus grande complexité que le contexte du jeu et par le fait qu'elle constitue l'objectif du processus d'apprentissage basé sur le jeu.

9.2. *Le contexte du jeu*

Le contexte du jeu fait référence au jeu lui-même ; une sphère temporaire de participation, régie par des règles et basée sur l'acceptation d'un discours temporairement accepté, mais autrement (normalement) rejeté. Ce contexte est celui des jeux d'apprentissage considérés comme des sphères expérimentales d'application et d'exploration des perspectives personnelles et caractérielles à l'égard d'une pratique donnée.

En raison de l'élément qualitatif du jeu de rôle, le résultat d'un tel jeu d'apprentissage n'est pas perçu en termes de résultat quantifiable (contrairement à la définition de Salen & Zimmerman, 2004:80), mais plutôt comme le développement, le redéveloppement ou, selon Galarneau (2005), comme des connexions entre des éléments de connaissance ou de connaissance et d'application. Une caractéristique distincte du contexte du jeu est qu'il crée une pratique simulée (Henriksen, 2000), donnant ainsi accès à des situations qui ne sont pas normalement disponibles pour le participant ou pour une approche exploratoire. Cette pratique peut être considérée comme la constitution d'un système social (conformément à Salen & Zimmerman, 2004), qui, dans une perspective constructiviste, consisterait en des simulations d'aspects sélectionnés de la réalité ordinaire.

9.3. *La sphère de réflexion*

Le dernier des trois contextes est la sphère de réflexion, qui couvre en partie la réalité ordinaire et le contexte du jeu, ainsi qu'une zone séparée de ces deux contextes. L'objectif de ce placement de la sphère de réflexion est d'illustrer le fait que le processus de réflexion est crucial à la fois pour comprendre sa propre participation dans les différents contextes et pour la considérer comme un processus partiellement séparé des actions menées dans les deux contextes.

Il répond également à la nécessité d'une activité réflexive, qui, selon Høyrup (2006), implique un arrêt et une réflexion sur le comment et le pourquoi de sa propre participation à un contexte, que ce soit dans l'action ou rétrospectivement. Un autre objectif du processus de réflexion est décrit par van Ments (1999), qui l'utilise pour



clarifier les expériences et redresser la situation.



les erreurs pendant le jeu d'apprentissage, car elles pourraient, selon Høyrup, conduire les participants à un apprentissage erroné.

Selon van Bolhuis-Poortvliet & Snoek (cités dans Woerkom, 2003:40) / (Høyrup, 2006:88), la *réflexion est une activité mentale visant à examiner sa propre action dans une certaine situation et impliquant un examen de l'expérience, une analyse des causes et des effets, et l'élaboration de conclusions concernant l'action future*. De même, la réflexion est considérée comme un effort conscient et volontaire pour parvenir à une meilleure compréhension du problème en question, ce qui en fait un processus conscient.

Høyrup analyse l'objectif de la réflexion à partir du cadre de Merriam & Clark (1993) sur l'apprentissage. Ce faisant, il identifie un certain nombre de conditions pour la réflexion, dont un aspect clé peut être considéré comme la séparation par l'inhibition et le report de l'action. Un autre aspect est la définition initiale du problème en question, la raison pour laquelle il est nécessaire de modifier l'approche actuelle, ainsi que l'élaboration intégrative des idées et du retour d'information, ce qui permet à l'apprenant d'atteindre un niveau de compréhension plus élevé (Høyrup, 2006).

Selon Edgar Schein, l'objectif global du processus de réflexion dans le jeu d'apprentissage serait a) de créer une situation de décongélation, b) de permettre au participant de développer, d'évaluer et d'affiner un comportement expérimental d'adaptation au problème, c) de faciliter une intégration de recongélation des connaissances nouvelles et existantes par l'attribution et l'identification de la cause et de l'effet, et d) de faciliter le transfert de connaissances entre les différents contextes du jeu. Sans la capacité de transférer des connaissances dans le jeu d'apprentissage, l'approche basée sur le jeu de rôle deviendrait superficielle, et sans la capacité de transférer des connaissances du jeu à la réalité ordinaire, tout l'effort deviendrait futile. La mise en place d'éléments de réflexion dans le jeu est abordée plus loin.

Dans une certaine mesure, la réflexion peut être considérée comme une contradiction avec l'immersion ; alors que l'immersion décrit les processus d'engloutissement dans une expérience, la réflexion implique de faire un pas en arrière et donc de se retirer de l'immersion. C'est dans l'interaction entre les deux que la combinaison des perspectives personnelles et du personnage sont combinées et explorées en ce qui concerne l'efficacité des compétences propres par rapport aux compétences du personnage, et c'est dans cette immersion dans une rencontre entre les perspectives personnelles et du personnage qu'un piège est tendu pour produire un processus d'apprentissage accommodant.



10. - COMPRENDRE LE JEU DE RÔLE ET L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU

Alors que l'objectif de la réalité ordinaire du modèle est de fournir des perspectives à l'élément basé sur le jeu, l'objectif de l'élément basé sur le jeu est de permettre aux participants d'explorer la viabilité de ces perspectives pour divers problèmes par le biais de l'expérimentation. Le jeu, s'il est bien conçu, fournira alors au participant un retour d'information sur le choix ou l'application des perspectives, créant ainsi un cadre d'apprentissage interactif. S'ils sont correctement encadrés, par exemple par le biais d'une intégration dans un environnement didactique de jeu, les processus de réflexion peuvent être utilisés pour initier et soutenir, ainsi que pour rendre les avantages disponibles dans d'autres contextes et situations.

L'une des principales qualités de l'utilisation du jeu de rôle pour faciliter ce processus est la pluralité des perspectives mises en jeu. Le modèle 3 montre les 9 intersections entre les différents domaines d'attention qui deviennent disponibles grâce à l'approche basée sur le jeu de rôle, chacun représentant une approche ou une application différente d'une perspective. Ces 9 intersections sont présentées ci-dessous :

10.1. *Réalité banale*

MP - La personne ordinaire représente l'application des connaissances dans le comportement normal du participant, sur la base de sa propre perspective dans des contextes quotidiens. C'est également l'application que les environnements d'apprentissage cherchent à modifier. Ces connaissances sont constituées des croyances, des normes, des valeurs et de la compréhension du participant.

Les connaissances représentées ici sont les schémas du participant, y compris ses normes, ses valeurs, ses croyances et sa compréhension, qui sont utilisés pour se conformer à certaines situations (Henriksen, 2002). Ces schémas peuvent être plus ou moins viables, tant du point de vue externe que du point de vue du participant lui-même, sans être nécessairement cohérents. Plus la perception de viabilité est forte, plus il est probable que le participant laissera ces perspectives dominer la construction du rôle, ainsi que la participation au jeu. Il existe de nombreuses suggestions pour expliquer l'apprentissage de schémas mal adaptés, que je n'aborderai pas ici. Ce qui est plus important, c'est qu'un vague renforcement de la capacité d'adaptation peut aider à maintenir ces schémas (par exemple sous forme d'habitudes), ce qui peut constituer un obstacle au changement.

Dans AGame, les perspectives personnelles banales représentent la praxis quotidienne des travailleurs du secteur de l'emploi, y compris leurs approches et leur



Teoría de la Educación
Educación y Cultura en la
Sociedad de la Información



VNIVERSIDAD
DSALAMANCA

TESI, 11 (3), 2010, 226-262

compréhension de leur travail, ancrées dans la société et la culture.



Thomas Duus Henriksen

253

MR - le rôle banal est une perspective artificielle, basée sur les propres croyances du participant (personne) et sur les perspectives présentées (personnage). Selon le modèle interprétatif (voir ci-dessus), les deux perspectives sont combinées en une perspective intégrée. Cette intégration est généralement déterminée par les perspectives personnelles, car le processus initial consiste en une assimilation à partir de la perspective personnelle.

L'équilibre entre les deux est déterminé par la volonté et la capacité du participant à endosser le rôle, la capacité à s'identifier au personnage (Malone & Lepper, 1987), l'attrait du fantasme présenté (ibid), l'utilisation d'une fiction primaire (ajout de perspective) et secondaire (retrait de perspective) (Henriksen, 2004), et la facilitation (van Ments, 1999).

Le RM est davantage considéré comme un point de départ et un sous-produit parallèle que comme une perspective appliquée en soi. Il s'agit d'une construction temporaire, basée sur les perspectives communiquées par le personnage utilisé pour former une participation initiale au jeu. Elle peut donc être considérée comme une construction provisoire qui est testée au cours du jeu.

Dans AGame, le rôle banal était une tentative réticente de saisir les perspectives présentées, voyant une demande d'apprentissage et d'utilisation, mais aussi une résistance à être forcé d'utiliser quelque chose qui semblait incompatible avec leur praxis.

MC - le personnage ordinaire représente les connaissances ou les perspectives présentées par l'environnement d'apprentissage, en particulier la partie qui doit être explorée plus avant dans le cadre du jeu. L'ensemble des perspectives intégrées au personnage banal constitue un îlot de connaissances qui n'est pas nécessairement lié aux connaissances du participant. Ces connaissances sont souvent trop lourdes pour être viables dans la réalité complexe du participant, ou elles sont rejetées d'une manière ou d'une autre parce qu'elles sont trop incompatibles avec les perspectives existantes (contrairement aux perspectives qui sont capables d'initier le processus d'adaptation qui consomme de l'énergie).

Selon Ryan (1991), la fiction est considérée comme une différence par rapport à la réalité. Dans le jeu de rôle, cela se fait généralement par l'utilisation d'une fiction primaire, qui ajoute des perspectives et des possibilités, et d'une fiction secondaire, qui supprime des perspectives et des possibilités (Henriksen, 2002). Alors que la fiction primaire est utilisée pour présenter de nouvelles connaissances au participant, la fiction



secondaire est utilisée pour empêcher ou limiter l'utilisation d'autres connaissances - généralement des connaissances qui seraient normalement disponibles (par exemple, des connaissances personnelles).



Les perspectives des personnages sont généralement définies par le concepteur du jeu sur la base des objectifs d'apprentissage du jeu, mais si l'on préfère une approche existentialiste, rien n'empêche un processus de co-création du personnage entre le concepteur du jeu, l'animateur et le participant.

Dans AGame, les perspectives des personnages ordinaires représentent le contenu de la réforme présentée, ainsi que les outils et les exigences qu'elle requiert. Ces connaissances ont généralement été perçues comme écrasantes, peu pratiques et incompatibles avec la complexité du travail des participants.

10.2. Contexte du jeu

GP - dans les situations de jeu, les perspectives personnelles sont observées lorsque a) le participant est incapable de relier ou d'utiliser les perspectives du personnage, b) rejette les perspectives du personnage, ou c) lorsque les perspectives sont insuffisantes par rapport au problème posé. Ce dernier point est particulièrement pertinent lorsqu'on tente de faciliter l'apprentissage sur la base du constructionnisme de Papert (1996), de faciliter la créativité ou de jeter des ponts entre la théorie, les connaissances existantes et l'application pratique (Galarneau, 2005).

Les jeux d'apprentissage basés sur le jeu de rôle se distinguent ici, car ils permettent de prendre en considération les connaissances existantes du participant. Ces perspectives sont, à des degrés divers, considérées comme des obstacles au changement (ainsi qu'au fait de jouer pleinement son rôle) et tentent donc d'être noyées dans une fiction secondaire. Si les GP sont appliqués au jeu d'apprentissage, il y a de fortes chances que le participant passe à côté de l'objectif du jeu, car les perspectives personnelles peuvent s'avérer viables dans le cadre du jeu. Si cela est considéré comme un problème, cela peut être le résultat d'un jeu d'apprentissage mal conçu ou d'une approche trop essentialiste de la conception des jeux d'apprentissage.

Si le jeu d'apprentissage doit faciliter un changement de perspectives (par exemple par le biais d'un processus d'adaptation), il est important de prouver que l'application des perspectives personnelles est erronée (ou du moins inappropriée) pour résoudre le problème du jeu, ce qui permet de créer la manœuvre de déblocage. Si les processus d'apprentissage basés sur le jeu doivent faciliter la motivation intrinsèque (Lepper & Chabay, 1985), comme par exemple dans l'environnement d'apprentissage inspiré du constructionnisme de Papert (1996), l'application des perspectives personnelles doit simplement se révéler insuffisante pour résoudre la tâche, ce qui encourage l'acquisition de connaissances supplémentaires ou nouvelles. L'application de perspectives



personnelles aux problèmes du jeu peut être considérée comme des perturbations



du jeu, mais peuvent parfois être utilisés comme des indices précieux pour rendre le jeu plus vrai et plus réaliste.

Dans AGame, les participants ont souvent appliqué des perspectives personnelles aux problèmes présentés, et ce souvent au lieu d'utiliser celles du personnage. Cette approche a été interprétée en partie comme une tentative d'apprentissage inachevé, comme une résistance, mais aussi comme une tentative de prouver à l'animateur que les perspectives personnelles actuelles étaient suffisantes, rendant celles du personnage superflues. Les perspectives personnelles ont également été utilisées pour critiquer le réalisme du jeu, en particulier le manque d'informations, de précision, etc.

GR - dans le jeu, le rôle est présent en tant que perspectives combinées du personnage et de la personne, appliquées au jeu, permettant aux deux de contribuer avec des objectifs, des valeurs, des connaissances, etc. à la perspective combinée. Cette combinaison représente la perspective à partir de laquelle la participation a lieu.

Les deux perspectives sont appliquées afin de résoudre le problème du jeu, mais sont en même temps dans une lutte constante en essayant de prouver qu'elles sont plus viables que l'autre par rapport au problème. Si nous nous permettons de donner des objectifs aux perspectives concurrentes, l'un d'entre eux serait de perturber l'autre, le rendant ainsi invalide pour le problème ou pour lui-même. L'équilibre entre les deux est déterminé par les objectifs d'apprentissage, le choix du style et la facilitation. Faire pencher la charge vers les perspectives personnelles permettrait au participant d'explorer un problème à partir d'un point de vue existant, ce qui l'aiderait à le consolider ; faire pencher la charge vers les nouvelles connaissances démontrerait l'efficacité de celles-ci pour un problème donné, mais manquerait d'intégration avec les connaissances existantes, ce qui aboutirait finalement à un rejet des perspectives présentées. Chacune de ces approches serait pertinente lorsqu'il s'agit de faciliter les manœuvres de regel ou de degel.

Dans AGame, les participants ont rapidement réalisé que ni les outils représentés par les perspectives des personnages, ni leurs perspectives personnelles n'étaient suffisants pour résoudre la tâche, ce qui a donné lieu à des combinaisons des deux. Les outils ont souvent été contrebalancés par des astuces et de l'expérience, formant la base d'une application combinée créative des deux.

GC - dans le jeu, les perspectives du personnage consistent en des représentations de connaissances qui sont plus ou moins directement applicables aux problèmes rencontrés dans le jeu. Comme les perspectives sont placées dans des environnements où elles



peuvent effectivement être appliquées à des problèmes actuels et pertinents, elles ont toutes les chances d'être perçues comme très utiles.



efficace. Les perspectives du personnage deviennent moins encombrantes lorsqu'elles sont situées dans le jeu, plutôt que dans la présentation hors jeu présentée précédemment (MC).

Lorsqu'elles sont appliquées au jeu d'apprentissage, les perspectives des personnages sont en concurrence directe, non pas avec les problèmes, mais avec la nécessité de prouver qu'elles sont plus viables pour résoudre les problèmes présentés. Si les participants ne parviennent pas à résoudre les problèmes, les perspectives des personnages ne parviennent pas non plus à prouver leur viabilité.

Dans AGame, les participants ont appliqué les perspectives basées sur les personnages aux problèmes présentés dans le jeu, en utilisant les outils pour naviguer rapidement autour des problèmes présentés. Comme les perspectives se sont avérées viables pour la simulation réaliste, elles ont été mieux acceptées.

10.3. Sphère réfléchissante

RP - les Réflexions sur les perspectives personnelles ont pour but d'aider les participants à développer, tester et affiner l'adaptabilité de leur perspective personnelle, mais aussi à adopter une position critique à l'égard de leur efficacité. Cette position est pertinente à la fois pour évaluer la viabilité dans le jeu et dans la réalité ordinaire.

L'un des principaux objectifs de cette réflexion est d'évaluer la viabilité des différentes perspectives dans des contextes différents, à la fois pour rendre certaines d'entre elles insuffisantes, mais aussi pour développer et construire de nouvelles applications des perspectives personnelles.

Dans AGame, les participants ont réfléchi à la viabilité de leurs perspectives personnelles dans le contexte du jeu et dans leur réalité ordinaire, y trouvant à la fois des avantages et des inconvénients. Les participants ont tenu à conserver leur point de vue personnel, même si de nouvelles connaissances s'avéraient tout aussi utiles, ce qui a été perçu comme une attitude contre le changement.

RR - les réflexions sur le rôle ont un triple objectif : premièrement, jouer un rôle dans le dégel en rendant les perspectives existantes insuffisantes, deuxièmement, passer à une combinaison viable de perspectives personnelles et caractérielles dans les circonstances données, et troisièmement, utiliser le processus de regel pour effectuer un transfert entre les deux contextes.

Les réflexions sur le rôle jouent un rôle important dans le processus de recongélation,



car elles aident le participant à évaluer la viabilité des perspectives appliquées, ce qui permet de



former la base d'une intégration des nouvelles connaissances, expérimentées dans un nouveau contexte, et des perspectives existantes du participant.

Dans AGame, la combinaison réflexive du personnage et des perspectives personnelles a été considérée comme la principale contribution du jeu d'apprentissage. Elle a permis aux participants d'intégrer leurs connaissances existantes aux connaissances présentées, combinant ainsi les deux à un nouveau niveau de performance. Cette intégration s'est avérée utile pour créer une nouvelle compréhension intégrée du domaine, ainsi qu'une approche pouvant être transférée du contexte du jeu à la réalité quotidienne du participant.

RC - les réflexions sur les perspectives du caractère visent à examiner la viabilité des connaissances et des perspectives présentées dans les différents contextes et les problèmes posés par ces contextes.

Dans AGame, les réflexions constructives sur la perspective du personnage sont considérées comme un avantage majeur du jeu, car les participants ont progressivement reconnu l'avantage des perspectives du jeu, mais aussi qu'ils ont progressivement cessé d'attribuer leur succès à des facteurs contextuels du jeu. Les perspectives ont été considérées comme bénéfiques pour le contexte du jeu, mais, grâce au processus de réflexion, elles ont été intégrées à la réalité ordinaire des participants, ce qui leur a permis d'effectuer un transfert de connaissances entre les deux contextes.

En résumé, la structure propose un processus qui encourage le participant à considérer la base de son propre pouvoir, d'abord dans le jeu, et ensuite en fonction de la participation à la réalité ordinaire. Il est probable que les nouvelles perspectives se heurtent à des résistances. Si ce n'était pas le cas, l'enseignement pourrait être réduit à une communication à travers des filtres motivationnels et perceptuels. Le contexte du jeu a été utilisé pour produire de nouvelles perspectives à la fois personnelles et de personnage, en utilisant divers outils de réflexion afin de faciliter à la fois la formation d'une nouvelle compréhension, ainsi qu'un transfert de connaissances vers la réalité terrestre du participant.

11. - APPLICATION DE LA PERSPECTIVE ÉDUCATIVE

L'un des enjeux majeurs du processus présenté ci-dessus est la déconfirmation essentialiste de la suffisance des perspectives et approches personnelles existantes d'un problème particulier. Si cette déconfirmation n'est pas effectuée, il est peu probable que le participant se rende compte de l'importance du processus de déconfirmation.



La valeur des perspectives présentées, réduisant ainsi la motivation à apprendre ce matériel.

Le concept de Schein d'apprentissage basé sur le dégel, le déplacement et le regel est tout à fait applicable à ce processus d'apprentissage. Comme Schein cherche à amener ses étudiants à faire face et à reconnaître l'insuffisance des connaissances ou des approches actuelles, une approche similaire est utilisée dans l'exemple ci-dessus afin de faciliter un changement de perspective, des perspectives personnelles vers celles du personnage. Ce processus n'est pas motivé par la volonté de divertir le participant, mais plutôt par l'utilisation d'une motivation orientée vers un objectif de maîtrise de la situation, plutôt que de sentiment d'insuffisance par rapport à celle-ci. Cette motivation combine des incitations intrinsèques et extrinsèques à la participation, ce qui la rend quelque peu difficile à placer dans le cadre de Malone & Lepper (1987). La motivation générale pour participer au jeu de rôle éducatif est manifestement externe au jeu, ce qui indique qu'il s'agit d'une motivation extrinsèque. En revanche, le jeu de rôle nous aide à créer des bulles de motivation intrinsèque en permettant au participant d'actualiser ses problèmes. Le désir de maîtriser une situation ne se limite pas à un désir cognitif d'adaptation à la situation (von Glasersfeld, 1995), mais il est également susceptible d'être alimenté par des incitations sociales, en particulier si la tâche est considérée comme prestigieuse pour le participant.

Dans l'AGame, les participants tenaient à prouver l'efficacité de leurs connaissances et de leur approche existantes, que ce soit au facilitateur, aux autres participants ou à eux-mêmes. Tant que cette perspective n'était pas remise en question, les nouvelles perspectives étaient rejetées, mais dès que le processus de décongélation avait produit son effet, les participants ouvraient les yeux sur la viabilité de ces perspectives face aux problèmes présentés. Les outils ont alors été considérés comme des moyens d'atteindre la maîtrise de la situation présentée par le jeu.

12. - LE PROBLÈME DE LA RÉFLEXION

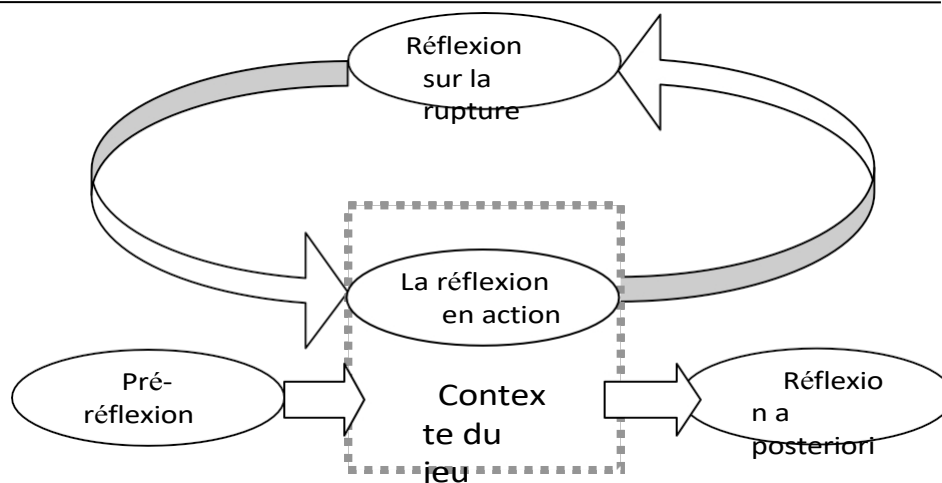
Paras & Bizzocchi (2005) considèrent que la réflexion est problématique lorsqu'on essaie de maintenir le cercle magique ou un état de fluidité. Le problème se pose lorsque la réflexion encourage une vision critique de l'activité basée sur le jeu, annulant ainsi les conditions utilisées à l'origine pour produire un état d'esprit ludique. D'autre part, la réflexion est un élément crucial de l'apprentissage par le changement : Sans réflexion pour puiser dans les ressources externes du jeu et les évaluer, une adaptation interne au jeu est produite, faisant du principal avantage du jeu une capacité à jouer au jeu, ce qui, dans le contexte éducatif, n'est pas considéré comme un objectif souhaitable.



Le processus de réflexion est généralement considéré comme un moyen de faciliter le transfert, en rendant les conclusions du jeu accessibles à la réalité ordinaire des participants. L'une de ces approches est présentée par van Ments (1999), qui utilise des processus de réflexion pour résumer et évaluer un jeu de rôle (qui se déroule donc en dehors du cercle magique), facilitant ainsi le transfert. Une approche quelque peu différente est proposée par Paras & Bizzocchi (2005), qui tentent d'intégrer le processus de réflexion dans le jeu lui-même afin d'éviter que le processus de réflexion n'oblige le participant à sortir du cercle magique.

Quatre types de processus de réflexion peuvent être identifiés dans les jeux d'apprentissage, chacun étant orienté différemment dans la conception du jeu, et chacun ayant ses propres avantages et inconvénients (voir modèle 4) :

Modèle 4 : Placement de l'élément réfléchissant



La pré-réflexion couvre la situation dans les jeux d'apprentissage, où le contenu du jeu est révélé aux participants avant le début, ce qui leur permet de planifier leur approche à l'avance. Cette approche est généralement observée dans les environnements de formation où les participants doivent s'entraîner à la planification et à l'exécution.

La principale conséquence de cette approche est qu'un plan est formé pour être testé pendant le jeu d'apprentissage, encadrant ainsi les jeux d'apprentissage comme des cadres expérimentaux de pratique simulée. L'approche est limitée par la nécessité d'une réflexion continue et évaluative qui permet d'apporter des corrections au plan pendant le jeu.



La post-réflexion couvre les situations où les jeux d'apprentissage sont appliqués et achevés, après quoi la réflexion est utilisée pour résumer les événements, évaluer et rendre le bénéfice transférable à d'autres contextes. Cette approche est recommandée (sinon considérée comme obligatoire) par van Ments (1999), mais certains l'ont également considérée comme un contexte d'apprentissage supplémentaire.

Les principales conséquences de cette approche sont que les événements et les expériences du jeu sont recadrés, partagés et soumis à la discussion, ce qui permet de tracer des lignes entre le contexte du jeu et la réalité ordinaire. L'approche est limitée par l'absence d'une réflexion continue, qui permettrait au participant d'atteindre des niveaux plus élevés de participation, de performance et d'apprentissage pendant le jeu.

La "*réflexion dans l'action*" a été définie à l'origine par Donald Schön (1983) et visait à produire une réflexion continue, se déroulant parallèlement à la participation à une praxis. L'objectif est d'intégrer un processus de réflexion dans la tâche en cours, permettant une adaptation et un développement continus à un contexte ou à un problème. Cette approche est suggérée par Paras et Bizzocchi (2005), qui tentent de trouver une place pour le processus de réflexion en l'intégrant comme un processus de jeu endogène sans briser le cercle magique. Un moyen de faciliter cette réflexion est d'intégrer des phases de réflexion dans les mécanismes du jeu. Un exemple est l'utilisation de perspectives et d'objectifs partagés, permettant une participation en groupe, ouvrant ainsi un espace de discussion et de réflexion partagée au sein du jeu.

La principale conséquence de cette approche est qu'elle permet une adaptation permanente au contexte ou au problème, constituant ainsi la base de l'amélioration de l'avantage. L'une des principales limites est due aux exigences élevées imposées à la conception du jeu lorsque l'on tente d'intégrer des mécanismes de jeu endogènes dans le jeu d'apprentissage (abordé par Habgood *et al.*, 1995). Il semble évident qu'une réflexion permanente facilitera un comportement plus adaptatif dans le jeu, mais on peut se demander si cela affectera le bénéfice global du jeu d'apprentissage.

La réflexion en rupture est produite lors des pauses de jeu, en demandant au participant de s'arrêter et de réfléchir à sa participation, à ses stratégies, à ses objectifs, etc. L'objectif est de donner au participant de nouvelles perspectives sur sa participation actuelle. L'objectif est de donner au participant de nouvelles perspectives sur sa participation actuelle. La réflexion de rupture est presque certaine de briser le cercle magique et doit être utilisée avec prudence dans les jeux d'apprentissage. D'après mon expérience, la réflexion de rupture déclenche souvent l'irritation ("*nous nous débrouillions si bien jusqu'à ce que vous nous interrompiez*"), ou est tout simplement



ignorée par les participants. Un autre événement probable est



que les participants cherchent à terminer la partie réflexion et se dépêchent de retourner dans le jeu. C'est souvent le cas lorsqu'un participant rencontre l'élément d'apprentissage d'un divertissement éducatif classique et qu'il se dépêche de revenir à l'élément de jeu.

La principale conséquence de cette approche est une réflexion sur la participation actuelle. L'approche est limitée par le fait qu'elle brise le cercle magique et finit par susciter l'irritation des participants. L'approche a toutefois été appliquée avec succès pendant l'AGame, où elle a été utilisée pour mettre l'accent sur l'utilisation de certains outils et perspectives, favorisant ainsi l'utilisation des perspectives du personnage.

Les différentes approches peuvent être utilisées pour répondre à différents objectifs dans le cadre de l'apprentissage par le jeu. La principale contribution de ces différentes approches est qu'elles nous permettent de mettre en œuvre des processus de réflexion à plusieurs endroits de l'environnement d'apprentissage, créant ainsi une base pour une approche combinée. Les différentes approches sont susceptibles de produire des résultats différents, en fonction de l'incitation à la participation utilisée ; alors que l'utilisation d'un break-away dans un cercle de magie divertissant produira un sentiment de contraste irritant, la même approche dans un jeu d'apprentissage basé sur des incitations sociales, orientées vers un objectif ou induisant de la frustration, le break-away est susceptible d'avoir un effet différent.

La principale préoccupation concernant la mise en œuvre de processus de réflexion dans les jeux d'apprentissage est d'éviter qu'ils ne sapent ou ne perturbent l'incitation à la participation.

13. - ALLER AU-DELÀ DU FLUX

La combinaison de la théorie de Schein sur l'apprentissage et de l'approche interprétative du jeu de rôle offre une approche permettant d'examiner le rôle de l'élément réflexif du jeu d'apprentissage. La question est alors de savoir si l'intégration de l'élément réflexif dans le jeu est souhaitable, en fonction de l'expérience émotionnelle que le jeu est censé faciliter chez le participant.

Comme indiqué précédemment, les jeux sont souvent introduits dans le cadre éducatif pour leur capacité à impliquer et à motiver les participants, en cherchant à produire une expérience immersive, divertissante et consommatrice d'attention pour les participants. Cette intégration des jeux est souvent basée sur une analyse et une conception fondées sur le concept de flux de Csikszentmihalyi (1975), qui est largement considéré comme un objectif pour l'expérience d'apprentissage basée sur le jeu (Habgood et al., 1995 ; Koster, 2005 ; Paras & Bizzocchi, 2005 ; Prensky, 2001). Comme le dit Prensky, "dans l'apprentissage par le jeu numérique, l'un des plus grands défis consiste à maintenir les



TESI, 11 (3), 2010, 226-262

joueurs dans un état de fluidité dans le jeu et dans l'apprentissage simultanément ; ce n'est pas une tâche facile, mais elle est extrêmement gratifiante lorsqu'elle est réussie". (2001:125). Cependant, lorsque



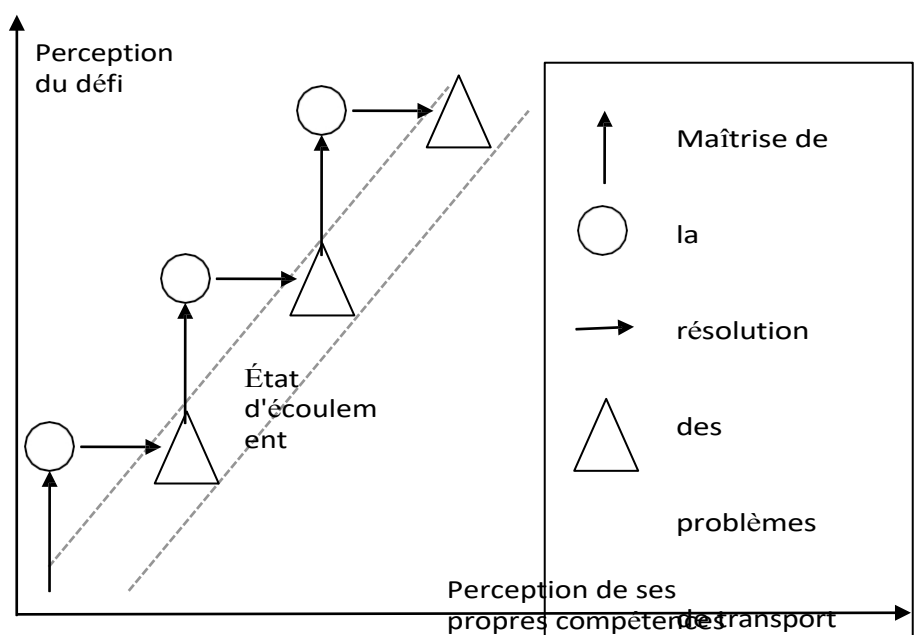
En lisant les conditions de flux de Csikszentmihalyi, elles semblent moins productives dans la création d'environnements d'apprentissage permettant d'atteindre certains objectifs d'apprentissage : "La concentration est si intense qu'il ne reste plus d'attention pour penser à quoi que ce soit de non pertinent ou pour se concentrer sur des tâches qui ne sont pas de *son ressort*. *La concentration est si intense qu'il ne reste plus d'attention pour penser à quoi que ce soit de non pertinent ou pour s'inquiéter des problèmes. La conscience de soi disparaît et la notion de temps est déformée*" (1990:71). La réflexion est, d'autre part, conditionnée par la capacité et l'opportunité de s'arrêter et de réfléchir au comment et au pourquoi, ainsi que par la possibilité de reporter l'action, ce qui est tout à fait contraire au flux, puisque le participant est ici encouragé à réaliser le maximum de ses capacités, ce qui l'empêche effectivement de reporter l'action.

Le problème se pose lorsque l'attention passe de l'apprentissage à l'exécution, lorsque l'attention est réduite à la seule tâche donnée, laissant de côté la conscience de soi et les perspectives externes problématiques. Pour Maturana & Varela (1992), la réflexion a lieu en dehors du domaine de la production, affirmant que les exigences de performance inhibent la réflexion. La réflexion est donc inhibée par l'état de flux, un point important relevé par Paras & Bizzocchi (2005:6). Pour le processus de réflexion requis dans le modèle présenté sur l'apprentissage basé sur le jeu, une capacité à réfléchir sur la viabilité de perspectives diverses et combinées est cruciale, ainsi qu'un sens de la conscience de soi afin de faire le lien entre le présenté et le personnel. Il est donc évident que le flux n'est pas un état souhaitable lorsqu'il s'agit de faciliter le changement ou les processus de réflexion.

Lorsque l'on tente de faciliter les processus d'apprentissage fondés sur la réflexion, l'état de flux lui-même n'est pas souhaitable pour atteindre un tel objectif. Toutefois, le modèle de Csikszentmihalyi s'avère précieux à des fins d'analyse, de même que son observation selon laquelle lorsque nous nous efforçons d'atteindre les différents états de flux, qui sont considérés comme se situant entre les compétences et les défis, nous nous efforçons d'atteindre un état de maîtrise en ce qui concerne la tâche ou le problème en question. Afin de produire la base nécessaire pour faciliter la réflexion, le jeu d'apprentissage doit s'efforcer de placer ses activités en dehors de la zone de flux du modèle. En outre, la zone de flux peut, selon la théorie de Csikszentmihalyi, être considérée comme un aimant qui attire vers lui. Si la combinaison de Schein et du modèle interprétatif est analysée dans le cadre du flux, les participants feront l'expérience d'une combinaison d'activités de mise en scène et de résolution, formant un escalier plutôt qu'une trajectoire linéaire. Ceci est illustré dans la figure 5 :



Modèle 5 : L'escalier



L'escalier se compose de deux activités et de deux expériences, produites par les activités décrites ci-dessous.

13.1. Mise en place et transport

Le processus de mise en scène est le processus qui permet au participant de s'immerger dans le cercle magique du jeu d'apprentissage. En acceptant et en reconnaissant les problèmes et les valeurs du jeu, ceux-ci deviennent actuels et pertinents pour le participant (Henriksen, 2002). Ce processus est décrit par Huizinga (1950) comme la suspension de l'incrédulité.

L'objectif principal de la mise en scène est d'amener les participants à accepter la pertinence du contenu du jeu, et en particulier des problèmes proposés. Cela se fait par l'utilisation de diverses incitations, par exemple des incitations à la compétition, à la fantaisie ou à la vie sociale, qui permettent au jeu d'étendre la motivation au-delà des activités qui sont immédiatement divertissantes. Les incitations à la mise en scène peuvent être utilisées pour faire en sorte que le participant voie et



accepter l'importance d'une tâche qui dépasse ses capacités actuelles, ce qui, du point de vue du flux, ferait de l'activité une source d'anxiété.

Le résultat du processus de mise en scène est de placer le participant dans une situation qui est a) insoluble à partir des connaissances actuelles, et b) composée de problèmes qui sont perçus comme actuels et pertinents pour le participant. Un tel écart entre ses propres capacités et le désir de résoudre le problème actuel est susceptible d'être perçu comme frustrant et de créer un désir d'éliminer l'élément frustrant. 3 stratégies sont à la disposition du participant ; l'une consiste à quitter le jeu, les deux autres approches pour gérer ce stress peuvent être vues avec Lazerus & Folkman (1984), qui suggèrent une approche émotionnelle ou centrée sur le problème pour gérer une telle frustration. Alors que la première et la seconde cherchent à éliminer l'élément frustrant, la dernière cherche à remédier au manque de capacité à résoudre le problème présenté, s'attaquant ainsi aux conditions qui produisent l'expérience stressante. Si la mise en scène ne parvient pas à immerger et à encourager le participant, une stratégie d'évitement du problème sera probablement appliquée, alors qu'une mise en scène réussie encouragera le participant à résoudre la tâche. Le résultat d'une mise en scène réussie est un désir adaptatif de maîtriser la situation frustrante.

Malone & Lepper (1987) présentent plusieurs incitations qui peuvent être utilisées pour une mise en scène réussie, par exemple la compétition, la fantaisie, la curiosité ou le désir social, tandis qu'une combinaison de curiosité et de fantaisie est suggérée par le lettré Brooks (1992), qui considère le désir de l'histoire comme une incitation puissante. L'utilisation du désir narratif peut notamment être observée dans le jeu Homicide, où les participants reçoivent des bribes d'une histoire criminelle, ce qui les encourage à résoudre plusieurs tâches afin d'obtenir davantage de bribes de l'histoire.

À la fin du processus de mise en scène, la *transmission* a lieu. La cause de l'histoire est transférée des événements de mise en scène aux participants, ce qui leur permet de définir leur tâche et d'entamer le processus de résolution. L'étendue de la transmission dépend de la tâche ; la résolution d'un simple exercice de mathématiques implique une transmission limitée, alors que la transmission joue un rôle majeur dans les jeux constructionnistes de Papert (1998).

Dans AGame, les participants étaient placés dans une situation en rapport avec leur formation antérieure et leur emploi actuel, ce qui les incitait socialement à la résoudre. On attendait d'eux qu'ils soient capables de la résoudre. L'aspect frustrant des nouveaux outils a incité plusieurs participants à s'abstenir de jouer un rôle actif, tandis que d'autres ont accepté l'importance de la mise en scène et se sont attelés à la tâche.



TESI, 11 (3), 2010, 226-262

Avant de relever le défi présenté, les participants ont défini leur tâche, en planifiant les informations et les positions à obtenir dans le cadre de l'activité de jeu.



13.2. Résolution et maîtrise

L'activité de résolution consiste en l'effort du participant pour résoudre le problème présenté, en utilisant tous les moyens mis à sa disposition par le jeu pour résoudre la tâche. Il peut s'agir, par exemple, de connaissances intégrées, de points de vue de personnages présentés ou de points de vue personnels. Pendant l'activité de résolution, le jeu peut présenter un contenu spécifique à apprendre ou utiliser ses mécanismes pour fournir au participant un retour d'information sur ses choix, décisions ou actions. L'application expérimentale des connaissances au cours du jeu est souvent considérée comme la principale activité d'apprentissage du jeu.

La participation à la tâche de résolution est motivée par l'effort de mise en scène précédent, ainsi que par l'expérience de se rapprocher de la résolution des problèmes mis en scène. Un facteur important est la résolution effective des problèmes actuels, qui produit une sensation de maîtrise (Malone & Lepper, 1987). Selon la théorie de Csikszentmihalyi (1975), cette sensation de maîtrise se manifeste lorsque le participant constate que ses compétences sont à la hauteur des défis, ce qui peut lui permettre d'entrer dans la zone de flux émotionnellement gratifiante.

Dans AGame, l'activité de résolution consistait en une tâche d'évaluation par étapes, en appliquant les différents outils au processus. La sensation de maîtrise était obtenue soit par un retour positif du jeu, soit par l'évaluation qui suivait.

Les deux processus présentés contribuent chacun au même processus, mais différent à plusieurs égards ; alors que la mise en scène est produite par l'enseignant ou l'animateur, la tâche de résolution est effectuée par le participant. Une autre différence importante réside dans leur défi ; le défi de la mise en scène réside dans la création d'un jeu intéressant, tandis que la partie résolution dépend de la capacité du concepteur à transformer le cadre en un jeu d'apprentissage intégré à un problème.

Dans AGame, une seule phase de mise en scène et une seule phase de résolution ont été utilisées. La situation a été mise en scène, puis résolue. Dans Homicide, plusieurs étapes ont été utilisées, formant ainsi l'échelle présentée dans le modèle 5. La différence entre les avantages pédagogiques des deux approches, ainsi que l'effet de la taille de l'étape, doivent faire l'objet d'une étude plus approfondie.

13.3. En résumé

Pour résumer les perspectives présentées, la principale conséquence de la prise en compte d'incitations participatives non ludiques dans les jeux d'apprentissage est



TESI, 11 (3), 2010, 226-262

qu'elles ouvrent la voie à de nouvelles utilisations des jeux d'apprentissage. Plutôt que d'être un simple outil d'apprentissage par l'exercice et la pratique, les jeux d'apprentissage peuvent être utilisés comme un outil d'apprentissage.

Dans d'autres situations, les jeux d'apprentissage peuvent être utilisés pour faciliter des processus d'apprentissage avancés, tels que l'apprentissage par le changement et d'autres processus basés sur la réflexion. L'approche de l'apprentissage par le jeu basée sur le jeu de rôle semble particulièrement fructueuse, car elle permet au processus d'apprentissage de prendre en compte les connaissances ou les pratiques existantes du participant, adaptant ainsi les avantages pour répondre aux demandes spécifiques de chaque participant. Il est important de noter que l'approche ludique ne peut pas couvrir tous les objectifs d'apprentissage.

13.4. Incitation à la participation, mécanisme de retour d'information ou fournisseur de contenu ?

L'un des principaux enjeux de l'utilisation des jeux d'apprentissage pour les processus d'apprentissage avancés est d'intégrer leur capacité à fournir des incitations à la participation et leur capacité à fournir un contenu et des mécanismes de retour d'information. Les incitations à la participation doivent être adaptées à l'objectif d'apprentissage, et donc au contenu, et les incitations à la participation doivent être intégrées au contenu.

13.5. Les jeux en tant qu'incitants à la participation

Comme nous l'avons déjà mentionné, on a tendance à considérer les jeux comme des incitants à la participation, soit en rendant l'expérience d'apprentissage divertissante (voir par exemple Gee, 2003 ; Konzack, 2003 ; Koster, 2005 ; Prensky, 2001), soit en produisant diverses émotions liées au plaisir (Habgood et al., 1995 ; Koster, 2005), soit en produisant divers états de fluidité (Habgood et al., 1995 ; Paras & Bizzocchi, 2005). Le modèle présenté ci-dessus, qui tente de combiner le modèle interprétatif avec le concept de Schein (1962) "dégeler-déplacer-refroidir", utilise une approche en quelque sorte inverse pour faciliter l'incitation à la participation. Alors que le divertissement, l'amusement et le flux cherchent à produire une expérience agréable pour le participant, en utilisant ce plaisir pour maintenir la participation, l'approche présentée dans cet article cherche à induire une émotion plus désagréable chez le participant, en utilisant notre tendance naturelle à éviter une telle expérience pour créer la participation à un processus d'apprentissage. De tels processus d'apprentissage basés sur la frustration peuvent ne pas sembler charmants, mais sont en fait assez courants dans les contextes d'apprentissage, par exemple en tant que carburant dans les contextes d'apprentissage axés sur les objectifs ou dans les compétitions. L'intégration d'incitations à la participation nécessite de comprendre comment les jeux sont conçus.

Dans AGame, la frustration est apparue lorsque les perspectives actuelles,

personnelles, mais aussi souhaitées, se sont avérées insuffisantes pour résoudre la tâche à accomplir. Les perspectives fournies par le personnage pouvaient alors être lentement ajoutées à un processus expérimental, dans lequel elles étaient explorées en étant progressivement appliquées au problème et évaluées en conséquence. Dans cette situation,



La frustration a été une incitation à tester la nouvelle perspective au lieu d'appliquer la perspective habituelle (et souhaitée).

13.6. Les jeux comme mécanismes de rétroaction

Une utilisation plus liée au contenu de l'apprentissage par le jeu est l'élément de retour d'information afin d'aider les participants à évaluer leurs efforts. Le jeu doit fournir aux participants un retour d'information sur la réussite des actions et des stratégies employées, permettant ainsi au participant d'expérimenter par l'application de perspectives et de réflexions sur la viabilité. Cette intégration nécessite une intégration étroite de la conception des jeux et de la théorie de l'apprentissage lors de la conception des processus d'apprentissage par le jeu.

Dans l'AGame, le retour d'information était assuré par les réactions des autres participants. Si un outil était appliqué avec succès, il fournissait aux participants de nouvelles informations qui les rapprochaient de leur objectif, à savoir réaliser une évaluation correcte. Une application non réussie ne produisait que des informations inutiles, au prix d'une perte de temps. Pour les travailleurs de l'emploi expérimentés, ces informations pouvaient facilement être interprétées et utilisées comme un score de progression dans le jeu.

13.7. Les jeux en tant que fournisseurs de contenu

Les jeux semblent inférieurs à de nombreux autres environnements d'apprentissage pour ce qui est de la communication de connaissances statiques ou de perspectives (Henriksen, 2004), mais semblent utiles pour l'apprentissage de connaissances processuelles, telles que l'application, l'intégration et autres. Habgood, Ainsworth & Benford (1995) recommandent d'intégrer le contenu à apprendre dans les mécanismes de base du jeu lui-même, garantissant ainsi que la simple participation au jeu expose le participant au contenu du jeu d'apprentissage. Homicide (Drabssag/Melved) est un rare exemple d'intégration endogène du contenu dans les mécanismes d'un jeu, dans lequel les participants accomplissent des tâches scientifiques (par exemple, analyse de la poudre d'un pistolet) pour résoudre le jeu. Une telle intégration nécessite une compréhension approfondie du contenu énoncé dans l'objectif d'apprentissage.

Dans AGame, les outils fournis par les perspectives des personnages constituaient le contenu, intégrant ainsi le contenu dans chaque tentative d'action ou d'application des outils dans le jeu. Ces perspectives de personnages ont été fournies par l'Autorité nationale du marché du travail.



Afin de se conformer à ces trois domaines d'attention, un large appel aux compétences est nécessaire pour concevoir un jeu d'apprentissage efficace. La mise en place d'incitations à la participation fait appel au concepteur du jeu, tandis que la mise en œuvre de mécanismes de retour d'information et d'autres moyens de faciliter le processus d'apprentissage fait appel à des théoriciens de l'apprentissage ou à un cadre didactique pour les jeux d'apprentissage. Enfin, l'orientation et la qualification du contenu du jeu d'apprentissage requièrent un spécialiste dans le domaine concerné.

14. - CONCLUSION

Si les jeux d'apprentissage basés sur le jeu de rôle doivent atteindre leur plein potentiel dans le cadre éducatif, il est nécessaire d'innover dans la compréhension commune des jeux afin de libérer les utilisateurs et les concepteurs de l'hypothèse selon laquelle ces jeux doivent être divertissants. Cela nécessite un travail considérable, non seulement pour fournir aux concepteurs les outils appropriés pour concevoir de tels jeux, mais aussi pour déployer des efforts de marketing afin d'éliminer l'hypothèse du divertissement parmi ceux qui utilisent et commandent des jeux d'apprentissage.

RÉFÉRENCES

- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot : Design and intention in narrative*. Cambridge : Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Flow. La psychologie de l'expérience optimale*. New York : Harper & Row.
- (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : HarperCollins.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond edutainment : Explorer le potentiel éducatif des jeux informatiques*. København : ITU
- Galarneau, L. (2005). *Des expériences d'apprentissage authentiques par le jeu : Games, simulations and the construction of knowledge*. Document présenté à la Digital Games Research Association (DiGRA), Vancouver, Canada.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy (Ce que les jeux vidéo ont à nous apprendre sur l'apprentissage et l'alphabétisation)*. New York : Palgrave Macmillan.



- Gregersen, F. (2003). Structuralisme. Dans F. Collin & S. Køppe (eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (pp. 199-224). København : DR Multimedie.
- Habgood, M. P. J., Ainsworth, S. E. et Benford, S. (1995). Endogenous fantasy and learning in digital games". *Simulation & Gaming*, 36(4), 483-498.
- Henriksen, T. D. (2000). *Læring i den simulerede praksis*. Universitet Københavns : København.
- (2002). *Hvordan kan man lære gennem fiction ? Teoretiske perspektiver på læring gennem deltagelse i rollespilsformidlet fiktion (comment pouvons-nous apprendre par la fiction ? Perspectives théoriques sur l'apprentissage par la participation à une fiction basée sur un jeu de rôle)*. Université de Copenhague.
 - (2003). Learning by fiction. Dans M. Gade, L. Thorup & M. Sander (eds.), *As larp grows up -theory and methods in larp* (pp. 108-113). Copenhague : Knudepunkt.
 - (2004). Sur la transmutation du jeu de rôle éducatif : Un recadrage critique du jeu de rôle pour répondre aux exigences éducatives. Dans M. Montola & J. Stenros (eds.), *Beyond role and play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (pp. 107-130). Helsinki, FI : Ropecon ry.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens. Une étude de l'élément ludique dans la culture*. Londres : First Beacon Paperback.
- Høyrup, S. (1975). *Laboratorie- og sensitivitetstræning. Anvendelsen af intensitiv gruppetræning til social indlæring og -udvikling*. København : Gyldendal.
- (2006). Reflection in learning at work (Réflexion sur l'apprentissage au travail). Dans E. Antonacoloulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høyrup (eds.), *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning*", Palgrave Macmillian. New York : Palgrave MacMillian.
- Koster, R. (2005). *Theory of fun for game design*. Michigan : PARAGLYPH PRESS.



- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. Dans K. Nielsen & S. Kvale (eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis* (pp. 35-53). København : Hans Reitzels Forlag.
- Lazerus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. NY : Springer.
- Lepper, M. R. et Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction : Opinions contradictoires sur le rôle des processus de motivation dans les programmes d'enseignement assisté par ordinateur. l'éducation. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-230.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. NY : Holt.
- Malone, T. W. et Lepper, M. R. (1987). Making learning fun. A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In *Aptitude, learning and instruction* (Vol.3 : *Cognitive and Affective Process Analyses*). NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Maturana, H. R. et Varela, F. J. (1992). *L'arbre de la connaissance. Les racines biologiques de la compréhension*. Boston : New Science Library.
- Merriam, S. B. et Clark, M. L. (1993). Learning from life experience : Qu'est-ce qui le rend significatif ? *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 129-138.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet sur le holodeck*. NY : Free Press.
- Papert, S. (1996). A word for learning. Dans Y. Kafai & M. Resnick (Eds.), *Construction in practice. Designing, thinking and learning in a digital world*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Papert, S. (1998). Est-ce que c'est facile ? Children, games and learning. *Game Developer* (juin 1998), 87-88.
- Paras, B. et Bizzocchi, J. (2005). Game, motivation, and effective learning : An integrated model for educational game design, *DIGRA 2005*.



Ryan, M.-L. (1991). *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory* : Indiana University Press.

Salen, K. et Zimmerman, E. (2004). *Rules of play - game design fundamentals (Règles du jeu - principes fondamentaux de la conception d'un jeu)*.
Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology.

Schein, E. H. (1962). *Management development, human relations training, and hte process of influence (Vol. 5 : Issues in Training)* : NTL Washington.

Van Ments, M. (1999). *The effective use of role play (2.nd ed.)*. Londres : Kogan Page Limited.

Von Glasersfeld, E. (1995). *Le constructivisme radical. Une façon de connaître et d'apprendre*.
Londres : The Falmer Press.

Woerkom, M. (2003). *La réflexion réflexion au travail. Faire le lien entre l'apprentissage et l'apprentissage organisationnel*.
Enschede : Université de Twente.

Pour citer le présent article, on peut utiliser la référence suivante :

Duus Henriksen, T. (2010). Moving educational role-play beyond entertainment, in Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación : Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, n° 3. Universidad de Salamanca, pp. 226-262 [Fecha de consulta : dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7462/7478

