

Les Guildes de joueurs dans l'univers de *Dark Age of Camelot* : apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel

Vincent Berry

Cet article aborde la notion d'apprentissage informel sur Internet à travers une étude empirique sur un monde virtuel et des communautés de joueurs en ligne. Il s'agit principalement de montrer comment des savoirs s'échangent dans des espaces numériques, comment ils sont transmis dans des formes ludiques. La caractéristique principale de ces communautés virtuelles est non pas d'inventer de nouvelles formes d'apprentissage mais d'emprunter des modèles traditionnels d'apprentissage.

Descripteurs (TEE) : apprentissage fortuit, apprentissage par la pratique, Internet, jeu informatique.

JEU VIDÉO ET INTERNET : LE « CÔTÉ OSCUR » DE L'ÉDUCATION

Issues de la rencontre entre le jeu de rôle, les jeux vidéo et le réseau Internet, de nouvelles pratiques ludiques sont apparues en France depuis une dizaine d'années sous le nom de *Massively Multiplayer Role Playing Game*, littéralement « Jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs », que l'on peut comprendre plus simplement par « mondes virtuels ». Adolescents et jeunes adultes français s'adonnent à un nouveau type de jeu sur Internet qui consiste à « vivre » au travers d'un *avatar*, un personnage numérique, une deuxième vie dans un univers simulé, construit le plus souvent sur le modèle des mondes imaginaires dits « médiévaux fantastiques », dont les mythes arthuriens et l'œuvre de Tolkien en sont les sources d'ins-

pirations principales. Ainsi *World of Warcraft* propose à ses dix millions d'abonnés dans le monde d'incarner dans un monde virtuel un personnage, un chevalier par exemple, et de le faire vivre et grandir dans un univers hostile et belliqueux. Ces univers virtuels, et plus particulièrement le jeu *Second Life*, trouvent aujourd'hui une forte résonance dans les médias essentiellement autour de la question de l'addiction, de la violence et d'une confusion possible entre réel et virtuel, entre jeu et réalité. Les sciences sociales, en grande majorité anglo-saxonnes, s'intéressent également depuis quelques années à ces pratiques mais focalisent le plus souvent les termes du débat dans des perspectives sociologiques et psychologiques. Et, s'il est effectivement indispensable d'analyser sociologiquement la distribution de ces pratiques et psychologiquement les effets du « virtuel », il semble

tout aussi légitime et nécessaire de s'interroger sur la question des apprentissages en jeu dans les pratiques dites « virtuelles ». Que s'agit-il d'apprendre pour « vivre » dans ces univers, comment apprend-on et de quelle nature sont ces apprentissages ?

Nous proposons d'analyser dans cet article des processus d'apprentissages dans un espace numérique à travers la présentation (1) du jeu vidéo *Dark Age of Camelot*. Nous nous intéresserons aux types de connaissances échangées ainsi qu'à la façon dont un ensemble de savoirs, en lien avec le jeu ou extérieurs à la pratique, sont transmis dans des communautés virtuelles, des « guildes ». Derrière les apprentissages que nous décrirons apparaît, nous le verrons, des dispositifs relativement traditionnels d'apprentissage, sur le modèle des *communautés de pratique* (Lave & Wenger, 1991), développant des formes et des rites empruntés au compagnonnage (Truant, 2003). Mais, ces apprentissages sont fondamentalement marqués par le « faire semblant » et profondément ancrés dans le jeu. Ainsi, tout en développant des dispositifs formels, l'apprentissage du jeu se fonde dans l'activité ludique. Les formes que prennent ces apprentissages s'assimilent à celles du jeu, s'inscrivent et prolongent la logique même de l'activité ludique et sont perçues par les joueurs comme « du jeu ». Apparaît ainsi une relation complexe entre jeu et apprentissage, entre forme éducative et forme ludique. Notre propos n'est pas de savoir si les connaissances acquises par les internautes sont légitimes culturellement, utiles socialement, ou transférables dans d'autres contextes. Il ne s'agit pas non plus d'idéaliser ces pratiques ou de *pédagogiser* ces loisirs mais de comprendre comment des pratiques non pensées pour l'apprentissage mais pour le divertissement développent des dispositifs formels d'apprentissages et nous révèlent du même coup la complexité des relations entre apprentissage formel et informel.

Dark Age of Camelot

« Après la mort du roi Arthur, la terre d'Albion se trouve en grand danger. Venues de royaumes voisins, des hordes de monstres hideux et de brigands cupides l'ont envahie pour la piller... Courageusement, les habitants d'Albion organisent la résistance. Par la force et la magie, ils combattent farouchement les intrus. Deux royaumes menacent Albion. Le premier, Midgard, se trouve au cœur des vallées septentrionales de la grande Scandinavie. Le second, Hibernia, est situé sur une île à l'ouest d'Albion. »
(Présentation du jeu *Dark Age of Camelot* sur le site officiel de l'éditeur)

Dark Age of Camelot est un jeu de rôle en ligne, édité par la société américaine Mythic Entertainment en 2001 et distribué en Europe l'année suivante. La version francophone a été assurée par Goa, filiale de Wanadoo, fournisseur d'accès Internet (elle-même filiale de France Télécom). Le contexte de cet univers est un réaménagement très souple du mythe arthurien. Il propose en effet aux joueurs, plus de dix mille abonnés en Europe, d'incarner un personnage et de choisir un « camp » parmi trois royaumes en guerre : *Albion*, sorte d'Angleterre médiévale, *Midgard*, la Scandinavie des Vikings, et *Hibernia*, une Irlande celtique. Il s'agit également de choisir un métier et de s'engager dans une carrière (guerrier, magicien, voleur, artisan ou marchand). Tous les joueurs évoluent dans le même espace et sont alliés ou ennemis selon les royaumes auxquels ils appartiennent. Chaque avatar est unique : aux joueurs de lui donner un nom, un visage, la taille et l'apparence qu'ils désirent.

Le personnage incarné gagnera au cours des parties des équipements, des nouvelles compétences et des promotions. La majorité des personnages avec lesquels le joueur peut interagir sont les avatars d'autres joueurs connectés au même moment. Cet univers, et les serveurs informatiques qui supportent ces pratiques, peuvent accueillir ainsi plusieurs milliers de joueurs simultanément. On parle volontiers pour caractériser ce jeu de monde « persistant » : est ainsi soulignée la continuité de l'univers en dehors de

Figure 1. – Interface graphique permettant la création d'un avatar. Ici, le joueur définit les caractéristiques du personnage qu'il souhaite incarner : sexe, métier, apparence, compétences, etc.



la présence ou non des joueurs. Lorsqu'un joueur se déconnecte, son personnage reste « en sommeil » et n'a plus aucun contact avec les autres personnages tandis que le monde continue d'évoluer.

Avec la pratique et le temps consacré au jeu, chaque avatar devient plus puissant, plus riche et plus compétent ; des niveaux permettent d'indiquer l'état d'avancement de l'avatar. Selon les carrières choisies, c'est la pratique répétée d'une tâche précise qui permet l'évolution d'un personnage, ce que les joueurs nomment « *gagner de l'expérience* ». Le *niveau* mesure ainsi non seulement la puissance de l'avatar mais également son ancienneté. Les personnages qui débute ont le *niveau 1*, les plus anciens le *niveau 50*. Il s'agit donc pour chaque joueur de faire évoluer son avatar jusqu'à cet ultime niveau (il faut entre un et trois mois, à raison d'une moyenne de dix-neuf heures de jeu par semaine, pour passer du niveau 1 à 50).

À travers nos observations, il apparaît que l'activité ludique dans ces univers varie et renvoie, en reprenant pour partie la classification de R. Caillois (1958), à trois types anthropologiques de jeu. On peut distinguer en premier lieu ce que l'on peut appeler *l'agon collaboratif* qui regroupe les pratiques au cours desquelles les joueurs jouent en équipe contre l'ordinateur, *l'agon compétitif* qui regroupe l'ensemble des pratiques ludiques où les joueurs s'affrontent entre eux, et enfin la *mimicry*, c'est-à-dire le faire semblant, le « *roleplay* », l'interprétation d'un personnage dans un univers de fiction.

L'agon collaboratif : la chasse

Le moyen le plus commun pour faire évoluer et progresser les avatars est la chasse : « bonne chasse », se souhaitent les joueurs. Cette pratique consiste en de longues explorations de l'univers à la recherche de créatures à attaquer. La faune et le bestiaire sont simulés et gérés informatiquement et chaque créature, lorsqu'elle est achevée, offre aux joueurs, en plus de l'expérience gagnée, un butin : un objet (parfois rare), de l'argent, une arme ou des ressources diverses que les joueurs pourront exploiter, de la fourrure par exemple que les avatars de type « artisan » pourront tanner pour fabriquer des vêtements. Au cours de cette activité, l'avatar peut « mourir ». Lorsque ses *points de vie* (mesure chiffrée de la vie de l'avatar) tombent à zéro, il ne disparaît pas de façon définitive du monde mais perd de l'expérience et des compétences.

Figure 2. – Un groupe de joueurs attaque une créature, un loup-garou



Ainsi, l'un des premiers apprentissages que font les joueurs est d'abord celui d'une géographie, d'un espace, d'une faune et d'une flore (les plantes peuvent être utilisées pour créer des potions). Connaître la géographie d'un monde virtuel implique non seulement une connaissance des différents lieux, des raccourcis pour aller d'un endroit à un autre mais également les espaces dans lesquels les joueurs peuvent trouver des ressources nécessaires à l'évolution de leur avatar : « Le truc le plus lourd au début, je dirais, t'es paumé. En fait au début t'es carrément tout seul, tu sais pas où t'es [rires]. Moi je faisais même pas la différence entre les PNJ [« personnage non joueur » ; désigne les personnages dans le jeu gérés par l'ordinateur] et les joueurs, je savais même pas qu'il y avait des villes où je pouvais rencontrer d'autres joueurs. » (Sébastien, 19 ans, étudiant en lettres, célibataire).

Évoluer dans cet univers, c'est ainsi apprendre une géographie, une faune, une flore mais c'est également incorporer une spatialité, sorte d'apprentissage du corps, de processus d'incorporation de *schèmes sensori-moteurs* (Clais, 2003, p. 35). Avec le temps, les joueurs développent en effet des réflexes, des façons de ressentir et de se représenter la *spatialité vidéoludique*, ainsi qu'une capacité à *distribuer leur présence* (Turkle, 1995). Ils mènent très souvent plusieurs *tchats* de front, plusieurs discussions simultanément entre les joueurs avec lesquels ils jouent, les « amis » qui sont connectés et les joueurs présents dans la même zone. À cette multiplicité des activités dans le jeu, on peut ajouter

celles que le joueur doit assumer dans son foyer. Au cours d'une partie, un évènement peut se produire (coup de téléphone, bébé qui pleure, etc.), le joueur doit alors tenir rôle ludique et rôle social (voire familial) simultanément.

Extrait de conversation entre joueurs (2) :

Edwyn : tu fais quoi ?
 Fazir : je fabrique une armure pour mon chaman, et je finis mon boulot pour demain
 Edwyn : lol de quoi ? ? ? ?
 Fazir : ☺. Vi, maths à faire pour demain. Tu fé toi ?
 Edwyn : une quête épique.
 Fazir : En plus je dois finir ca pour demain.
 Edwyn : T'as fini ta quête épique ?
 Fazir : Non attend 2 secondes, ma mère est la et elle me saoule aussi. Elle veut que je lui répare son PC. Tu sais ce que c'est les fichiers VXD ?

L'agon compétitif : la guerre entre royaumes

La deuxième activité principale de cet univers de jeu est l'affrontement entre joueurs. À partir d'un certain niveau, les avatars peuvent franchir les portes du royaume, quitter l'intérieur de leur territoire et combattre les joueurs des royaumes ennemis. Ils forment des groupes et partent attaquer leurs adversaires dans un espace appelé « zone frontière », zone dans laquelle chaque royaume possède des châteaux et des territoires que les joueurs peuvent capturer.

Figure 3. – Des joueurs attaquent les portes du château d'un royaume ennemi



Pour mener à bien cette activité, les joueurs composent des groupes en fonction de l'objectif visé. Chaque avatar possède des caractéristiques et des compétences spécifiques : certains peuvent soigner, d'autres bouger rapidement, se camoufler, certains sont plus performants pour les combats à distance, d'autres au corps à corps, etc. Selon la stratégie mise en place, les joueurs composent des groupes de tel ou tel type, organisent des formations de combat qu'ils estiment adaptées. Il s'agit ainsi non seulement de connaître des tactiques de combat, les compétences et les possibilités des avatars de chacun, mais également ce que les avatars des adversaires sont en mesure de faire, et comment les affronter.

Extrait de conversation entre joueurs avant de partir en zone frontière :

Aratorn : « Ok, on bouge dès que l'autre groupe me contacte. Le groupe de Darryl attaque pour faire diversion au Sud. Pendant ce temps, on file sur leur fort au nord »
 Perchery : « Attends je vais récupérer des béliers et des catapultes ».
 Aratorn : « Si on tombe sur des hibs [hiberniens, joueurs du royaume d'Hibernia] en route, on les attaque pas. On a pas un groupe de corps à corps mais de défense. Vous les laissez venir. On recule petit à petit et on les ramène vers la tour. On joue la défense. L'idée c'est que d'autres groupes attaquent leur royaume un peu partout pour les diviser. »
 Perchery : « Poser les catapultes derrière la tour, moi je m'occupe de casser la porte et vous restez devant pour surveiller s'ils arrivent.

Durant les combats, les joueurs les plus efficaces se révèlent être le plus souvent ceux qui possèdent un avatar « optimisé », c'est-à-dire développé et construit par les joueurs de la façon la plus performante. Les joueurs ont à connaître les meilleurs équipements disponibles dans l'univers pour équiper leur avatar mais également le système de calcul à la base du programme informatique. Derrière cet univers « virtuel » se cache en effet un univers de chiffres et de codes. Les joueurs évoluent dans un univers numérique, constitué de tout un ensemble de programmes qui calculent des probabilités de réussite de telle ou telle action selon les caractéristiques de l'avatar (elles-mêmes croisées avec d'autres variables très nombreuses : caractéristiques des objets utilisés, des avatars adverses, du terrain où a lieu l'action, etc.). Les joueurs développent en retour des connaissances pour optimiser leur avatar et leur chance de réussite. Ils établissent des systèmes de calculs complexes liés aux caractéristiques des avatars.

Extrait d'un site Internet :

« Le but ici est de présenter une marche à suivre pour équiper au mieux son personnage. Cette recherche d'un équipement optimisé pour sa classe et sa spécialisation peut démarrer bien avant d'obtenir le niveau 50. En effet, la première étape consiste à accumuler le maximum d'objets savamment choisis pour atteindre ses caps. Le cap est la valeur maximum qui sera prise en compte par le jeu pour une caractéristique de votre personnage. Par exemple, même si le total de vos résistances en froid atteint 85 %, le jeu considère que 26% (le cap) est la valeur maximum pour les résistances. »

Leurs connaissances informatiques du jeu sont très situées et contextualisées. Leurs savoirs sur le programme sont en effet parcellaires, fragmentés, liés à un avatar et à un ensemble d'actions précises : « ah non je sais pas comment ça marche pour les autres persos, moi j'ai juste compris que pour mon perso, faut que je développe sa vivacité et sa force. » (Hervé, 22 ans, joueur de *Dark Age of Camelot*, célibataire, commercial) Outre ces opérations mathématiques et statistiques assez complexes, les joueurs développent parallèlement une *connaissance* de l'architecture logicielle. Comme la programmation du jeu et l'architecture du logiciel est cachée (les éditeurs, voulant éviter la triche, donnent peu d'informations aux joueurs sur le programme) les joueurs développent en retour des connaissances clandestines sur la façon dont le logiciel et le programme fonctionnent : « Bah le truc que j'ai compris en jouant, c'est de jouer sur le lag (3). En fait, quand tu joues, il suffit que tu bouges ta fenêtre de jeu ca fait lagger le serveur de jeu ».

Un monde marchand

Parallèlement à ces activités agoniques, tout un système économique est simulé (une monnaie virtuelle permet les échanges). Certains joueurs peuvent avoir comme avatars des *marchands* ou des *artisans* peu adaptés aux activités guerrières et orientés sur la création de biens, de services et la revente d'objets. Pour se développer, ces derniers fabriquent des objets à partir de ressources récoltées dans le monde (bois, métal, pierre, etc.). Ils revendent ces objets sur un modèle économique relativement simple basé à la fois sur un système de l'offre et de la demande et sur la rareté de tel ou tel objet, rareté liée à sa difficulté de fabrication. Les joueurs ont accès dans le jeu à une « bourse en temps réel » qui leur permet de consulter la demande et l'offre pour tel ou tel objet et ajustent ainsi leur prix en fonction de ce système de cotations. De ce fait, une grande partie du système

Figure 4. – Des joueurs se regroupent sur la place du marché pour une vente aux enchères



économique et de production des biens de l'univers est assurée par les joueurs eux-mêmes. Dans certaines zones, les joueurs peuvent par ailleurs posséder une maison, un atelier ou un magasin pour revendre leurs objets.

Devenir indigène de *Dark Age of Camelot* c'est ainsi apprendre et incorporer tout un ensemble de connaissances et de savoirs : une connaissance de l'univers dans ses dimensions géographiques (lieux, faune, flores), informatiques (calculs du programme), sociales (avatars, compétences de chacun), économiques (bourse, système monétaire), tactiques et diplomatiques. Nos observations et nos entretiens ont pu mettre en évidence que ces connaissances se construisent dans un double processus mêlant des apprentissages par *frayage*, cette « habitude qui se transforme en seconde nature, sans qu'aucune conceptualisation, ni aucune concentration volontariste n'intervienne jamais » (Delbos & Jorion 1984, p. 11) et des apprentissages guidés par d'autres joueurs. Au cours de notre ethnographie, nous avons régulièrement demandé aux joueurs « comment ils avaient appris à jouer, comment ils connaissaient les éléments du jeu ». Sur un échantillon de 64 joueurs, interrogés en ligne, 16 % d'entre eux estiment avoir appris « tout seul », « à force de jouer », 12 % reconnaissent avoir été « aidés par des joueurs de passage » et la majorité (72 %) attribue explicitement l'origine de leur apprentissage du jeu par la participation à des groupes réguliers de joueurs, des « guildes ».

Les Guildes de joueurs

Les joueurs de *Dark Age of Camelot*, en très grande majorité, appartiennent à une communauté virtuelle, une guilde. Celles-ci sont des regroupements d'au moins trois joueurs et sont constituées en moyenne de vingt-neuf membres. Dans le jeu, au-dessous du nom de l'avatar est inscrit le nom de la guilde à laquelle le joueur appartient. Les guildes possèdent toutes dans l'univers du jeu une maison, un « local », et, parallèlement au jeu, un site Internet dédié à leur regroupement qui présente les membres, les règles de la communauté, un forum de discussion et les modalités d'intégration.

Extrait d'un site Internet :

« Vous cherchez l'aventure ? Vous avez compris que pour vous éclater le meilleur moyen c'est de faire partie d'un groupe ? un vrai ? ? Ou encore mieux ? D'une guilde ? ? Alors vous venez de franchir le premier pas qui vous mènera à l'accession de membres des Tueurs de Dragons !!! Nous recherchons tous types de perso, toute classe et race confondue. Une seule obligation participer à la bonne ambiance qui règne au sein de notre guilde et posséder l'esprit de groupe ! »

Dans l'univers de *Dark Age of Camelot*, les guildes de joueurs ont une double fonction. En premier lieu, elles sont un élément majeur dans l'expérience et le plaisir associé au jeu. Pour certains joueurs en effet, c'est « *le fait d'être ensemble* » et « *de faire des*

trucs ensemble » qui caractérise leur expérience de jeu. Toutes les activités liées à la vie de la communauté (mariages, alliances, développement de la communauté, gestion des conflits), plus que le jeu lui-même, donnent sens à leur activité ludique. Les guildes encouragent le plus souvent le jeu entre joueurs d'une même guilde mais développent parallèlement tout un jeu diplomatique entre les différentes communautés. Elles organisent en effet des rencontres avec d'autres guildes, pour former des alliances et des communautés plus larges.

Parallèlement à cela, les guildes servent de « transmetteur de la pratique ». La plupart des joueurs ne lisent en effet pas ou peu les manuels de jeu et apprennent à jouer à travers ces communautés qui leur apparaissent comme les meilleurs dispositifs d'apprentissage.

Extrait d'une conversation entre deux joueurs :

Orcass : je débute dans le jeu en ligne
Isidon : ah :) si tu viens dans notre guilde je serais ravi de t'accueillir :)
Orcass : je commence a comprendre quelques trucs mais je galère avec mon chasseur
Isidon : ta classe est très difficile :)mais si tu viens dans ma guilde, tu pourras demander des conseils à d'autres persos comme moi pour savoir ou aller et comment monter ton perso :)Je pourrai te prendre en charge si tu veux, mais le mieux, c'est que tu trouves un chasseur comme toi qui puisse t'aider à progresser

Figure 5. – Célébration d'un mariage entre deux joueurs pour sceller « l'union » de deux guildes



Le dispositif d'intégration dans une communauté est construit le plus fréquemment sur le modèle du parrainage, qu'il s'agisse de personnes qui se connaissent « dans la vraie vie » ou de joueurs qui se sont rencontrés dans le jeu. Dans les deux cas, un joueur légitime, ou reconnu comme tel par la communauté, propose un nouveau membre et ce dernier se voit intégré après une « période de test », plus ou moins ritualisée.

Extrait d'un site Internet d'une guilde :

« Pour rejoindre la guilde, les joueurs doivent postuler par écrit sur le forum. Ils seront pris en charge par un Mentor qui décidera, en en référant au Conseil, si et quand le joueur sera prêt à devenir membre à part entière. Le mentor ou le conseil peut choisir de refuser un candidat s'il ne respecte pas ou ne correspond pas aux valeurs de la guilde. Les joueurs seront définitivement intégrés lors d'une cérémonie publique. »

Les guildes, en très grande majorité, mettent en place une hiérarchisation des membres de la communauté : il existe des grades entre les joueurs selon leur niveau, leur ancienneté, et leur rôle dans la communauté.

Extrait d'un site Internet d'une guilde :

- 0 : Maître de guilde principal : Accès à toutes les commandes.
- 1 : Maître de guilde : Accès à toutes les commandes.
- 2 : Surintendant : Peut rétrograder un membre de la guilde.
- 3 : Intendant : Peut inviter d'autres joueurs à rejoindre la guilde.
- 4 : Compagnon : Peut porter l'emblème de la guilde sur son bouclier et sur sa cape.
- 5. Néophyte : Nouveau joueur entrant dans la guilde ; durée, une semaine

Quel que soit le dispositif mis en place, c'est souvent une logique de *compagnonnage* qui prévaut quand il ne s'agit pas de tutorat ou de mentorat : un joueur de niveau plus élevé et de même classe peut être chargé de conseiller, de guider et de répondre aux questions d'un nouveau membre. Puis, à un certain niveau, les joueurs tutorés prennent du « galon » dans la communauté et deviennent à leur tour instructeurs. Les guildes mettent ainsi en scène dans le jeu des rituels d'intégration des nouveaux par les anciens, mais également des rites de passage lorsqu'un joueur passe du statut de nouveau à celui de plus expert.

Figure 6. – Réunion dans le « local » de la guilde en vue de l'intronisation et de la présentation d'un nouveau joueur aux membres de la communauté.



Ainsi, c'est dans cette relation entre mentor et élève qu'une partie de l'apprentissage du jeu s'opère : les anciens joueurs expliquent les éléments du jeu et les plus jeunes posent des questions.

Extrait d'une discussion entre deux joueurs, nouveau et débutant :

- Mamoutito : bon petit conseil tactique
- Ami : j'écoute
- Mamoutito : je choisis une cible je tire avec mon arc et comme ça elle vient vers nous et on la butte tous lé 2 ok ?
- Ami : compris
- Mamoutito : quand je dit « ooe » ça ve dire « *out of endurance* », ça veut dire que je peux plus taper, donc on s'assoit a l'écart et on attend
- Ami : donc repos ?
- Mamoutito : oui ;)et quand on combat il faut reculer et pa rester la ou les monstres peuvent apparaître ok ?
- Ami : Compris
- Mamoutito : Parfait, suis moi ☺

Parallèlement aux relations entre mentor et élève, les guildes mettent également en place des *moments d'apprentissage*, des situations explicitement réservées aux nouveaux joueurs, ce qu'ils nomment des « *soirées guildes* ». Les avatars avec les plus hauts rangs organisent des groupes mêlant jeunes et anciens joueurs pour partir au combat ou explorer l'univers ensemble. Les joueurs les plus anciens expliquent la stratégie à suivre, et les plus jeunes pendant les sessions posent des questions.

Figure 7. – Réunion des membres de la communauté autour d'un feu de camp lors d'une « soirée guilde ». Explication aux jeunes joueurs des stratégies à adopter.



Cette mise en scène de l'apprentissage dans la communauté est plus ou moins élaborée (4). La complexité de cette *scénarisation* de l'apprentissage dépend en effet des guildes. Certaines focalisent leurs activités autour du « *roleplay* », de la *mimicry*, et développent plus encore une hiérarchie différenciée, des rituels et des moments consacrés aux nouveaux tandis que d'autres sont plus orientées vers l'affrontement et la compétition avec les autres joueurs, et développent des systèmes de classements plus sombres. Mais dans tous les cas, une mise en scène est toujours construite autour de la situation même d'apprentissage, dans les rapports hiérarchiques établis entre anciens et débutants.

Parallèlement à cela, les guildes, en dehors de l'univers, développent sur leur site Internet un ensemble de ressources destinées à l'apprentissage du jeu. Sur le forum de discussion, les joueurs peuvent poser des questions à propos de tel ou tel aspect de la pratique qu'ils ne maîtrisent pas. Parfois même, certains joueurs anticipent les demandes et mettent en ligne des documents expliquant comment fonctionnent certains éléments du jeu.

Extrait de site Internet, détaillant le système de fabrication d'objet :

Il faut savoir qu'un objet 100 %, un artisan de haut niveau a 2 % de chance de le réaliser. Donc c'est pour cela que le prix est élevé. Pour ce petit cours d'artisanat, je prendrai comme exemple pour la suite, un objet 100 % de niveau 51.

Les savoirs collatéraux

Si les guildes de joueurs apparaissent ainsi comme les dispositifs qui transmettent majoritairement les savoirs nécessaires au jeu, l'ethnographie que nous avons menée a pu mettre en évidence que les savoirs qui s'échangent dans ces communautés ne s'y limitent pas. Apparaissent en effet des apprentissages que l'on pourrait qualifier de *collatéraux* à la pratique, des apprentissages qui ne sont pas directement liés à la pratique ludique elle-même mais aux « alentours » de l'activité. Ces apprentissages *collatéraux* sont liés en grande partie à ce que l'on nomme le *méta-jeu*. Pour le dire rapidement ici, le terme de *méta-jeu* désigne l'ensemble des pratiques qui se produisent autour de la pratique de jeu elle-même, comme pour le jeu de bille par exemple, où l'on peut distinguer la partie de jeu elle-même du système de transaction, d'échanges et de collections de billes entre les parties. Les joueurs développent en effet des activités

qui prolongent le jeu dans le « hors-jeu » : créations de textes, de vidéo, de musique autour de leurs aventures et de leurs avatars qu'ils mettent en ligne sur le site de la guilde. Extrait d'un site Internet :



Historique :
Kervad est le fils aîné de Dar-rüs Lafeuille l'aubergiste de Val Praie. Enfant calme et pacifique, le jeune Kervad est un contemplatif, il s'émerveille sans cesse de la beauté de sa région. Il passe ses jeunes années à jouer avec son ami Alcante. Puis devenu assez fort pour travailler, il décide d'apprendre le dur métier de bûcheron. Les années s'écoulaient paisiblement et l'enfant devient un homme robuste et volontaire.

En conséquence, parallèlement à la pratique de jeu, s'échangent des savoirs techniques qui vont au-delà de l'activité ludique elle-même tels que l'utilisation de logiciels, la création de sites Internet, l'achat de matériel ou des conseils informatiques. Extrait d'un site Internet :

Sole Marquis	Reboot PC quand je play :(Voila je sais pas pourquoi, mon PC reboot lorsque je joue... C'est assez récent. Si quelqu'un a déjà connu ce problème et qui a réussi a le résoudre il est le bienvenue pour me donner un conseil 😊 Merci d'avance.
Drakulv Héros	Le problème c'est que cela peut venir de plusieurs endroits. Si cela reboot depuis peu et que tu n'as rien rajouté dans ton PC (logiciel ou matériel) c'est plus dur d'avoir une piste. J'ai eu un problème pas tout à fait identique sur un de mes PC. Le poste redémarrait dès que je demandais (icône en zone de notification) à retirer ma clé USB. Bizarrement, le problème a disparu en faisant un « chkdsk c : /r ».

On peut enfin distinguer un dernier type de savoirs échangés entre les joueurs de façon plus fortuite : les *savoirs minuscules* (Pasquier, 2004), des savoirs communs sur la vie quotidienne. Ces derniers n'ont aucun lien avec le jeu ou le réseau Internet mais arrivent au détour d'une partie : métier, problèmes de santé, sentimentaux, familiaux... Ces savoirs sont plus difficiles à observer car ils sont plus aléatoires, plus fluctuants, et s'échangent le plus souvent dans des dispositifs de *tchats* ou de forum privés. Ils sont néanmoins très présents et occupent une place

importante dans l'expérience des joueurs : « je finissais à trois heures du matin le boulot. Je rentrais chez moi, je prenais la douche et tout. De suite je mettais l'ordinateur en route et tout. Soit y avait les assidus qui dormaient pas, qui commençaient tôt la soirée et qui terminaient tard le matin [...] Je trouvais beaucoup de canadiens français, et des martiniquais. Donc y avait très peu de monde. Je crois que le maximum de joueurs que j'ai vu à cette heure là c'était une centaine de personnes. Donc c'était l'équipe de nuit, tout le monde se connaissait. Des fois on jouait presque pas, enfin je veux dire, on faisait pas de pex [abréviation pour « expérience » ; ce terme désigne les pratiques qui consistent à gagner de l'expérience] ou de rvr [abréviation de « royaume versus royaume » ; désigne les combats entre joueurs], on se parlait de beaucoup de choses de la vie, du pays de chacun, du boulot, des galères, enfin des trucs, comme ça ». (Cyril, 30 ans, célibataire, joueur de *Dark Age of Camelot*, travaille de nuit dans une usine comme nettoyeur)

LES GUILDES COMME COMMUNAUTÉS DE PRATIQUE

Ainsi, au cours de leur pratique et avec le temps – parfois considérable – consacré à ces jeux, les joueurs construisent leurs avatars et échangent dans les guildes des savoirs divers : techniques, sociaux, *minuscules*, etc. Si l'on peut distinguer différents types de savoirs, il est difficile – et peut-être artificiel – de séparer ainsi les savoirs des processus de participation aux guildes qui permettent l'apprentissage de ces savoirs. En effet, les joueurs ne jouent pas pour apprendre mais ils apprennent en jouant et en participant à des groupes. La relation entre pratique, apprentissage et communauté est ici étroite et les guildes de joueurs s'apparentent de ce point de vue à *des communautés de pratique*. Ce terme de *communauté de pratique* est issu d'un travail mené par Jean Lave et Etienne Wenger en 1991 sur l'apprentissage : *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cette notion, peu théorisée à l'origine, a été forgée par ces deux chercheurs pour désigner des groupes sociaux divers (apprentis tailleurs au Libéria, sages-femmes en Amérique du Sud, alcooliques anonymes aux États-Unis) mettant en place dans leur organisation des espaces, des moments, des rites et des temps réservés à l'apprentissage et à l'entrée de « nouveaux venus ».

L'hypothèse centrale que formulent alors J. Lave et E. Wenger est que l'apprentissage est d'abord un pro-

cessus de participation à des pratiques sociales, à des *communautés de pratique*, terme que modélisera et développera théoriquement Etienne Wenger en 1998 (cf. Wenger, 2005). Dans leur perspective théorique, il s'agit de comprendre l'apprentissage d'un savoir, quel qu'il soit, non pas sous l'angle d'une construction cognitive d'un « apprenant » mais comme un mode d'appartenance à des groupes sociaux. Apprendre, ce n'est ni un transfert de connaissance d'une situation à une autre, ni le traitement d'informations, mais une façon de participer à des pratiques sociales, un mode d'appartenance à une communauté, une façon « d'en être ». Ces deux chercheurs développent alors la notion de *participation légitime périphérique* pour évoquer la zone et le statut par lesquels passe tout aspirant à une pratique sociale. Cette zone périphérique permet de découvrir les différentes facettes de la pratique mais également le *curriculum* ou les *curricula* possibles que l'on peut y acquérir, c'est-à-dire non seulement les compétences mais aussi les identités, le langage et les rôles possibles dans la communauté : « Considérer l'apprentissage en tant que participation légitime périphérique signifie que l'apprentissage n'est pas seulement une condition pour être membre, mais également une forme d'appartenance qui va évoluer [...] Ce concept désigne à la fois le développement de l'identité de l'individu en tant que personne reconnue compétente par une communauté et le double processus de reproduction de l'ordre social et de transformation des communautés de pratiques » (Lave & Wenger, 1992, p. 51-55).

Si l'on reprend à notre compte cette théorie située et sociale de l'apprentissage, nous voyons bien que les apprentissages développés dans ces univers s'inscrivent dans ce modèle : les joueurs apprennent en participant à des communautés et l'apprentissage n'est en sorte qu'une modalité de leur participation à *une communauté de pratique*, une façon « d'en être » et de jouer le jeu. La zone de participation périphérique légitime est mis en scène au travers de titres, de grades et les joueurs, parallèlement à la progression de leur avatar, occupent peu à peu une position plus centrale dans la communauté et transmettent à leur tour leurs savoirs. Mais, ce qui apparaît comme tout à fait singulier dans ces *communautés de pratique* est la dimension ludique qui caractérise l'apprentissage. Pour le dire autrement, les guildes sont des communautés de pratiques mais qui précisément « jouent à être des communautés de pratique ». La relation entre pratique et apprentissage reste en effet toujours marquée par le jeu et le faire semblant : un joueur joue au maître et l'autre à l'élève, au « chevalier » et à « son écuyer » : « Au départ, y a quelqu'un qui m'a donnée

une pièce d'or, j'avais rien demandé. J'étais toute seule au niveau 5-6, j'étais en train de taper un monstre et y a un gros 50 qui est arrivé avec une cape, à cheval et tout et tout, magnifique, il m'a donné une pièce d'or. C'était fantastique. Je suis rentrée dans sa guilde et c'est devenu mon mentor. Je suis devenue son écuyer jusqu'à ce que je passe 50 et donc chevalier » (Sophie, 43 ans, joueuse de *Dark Age of Camelot*, femme au foyer, mariée, mère de deux enfants, de 10 et 15 ans, également joueurs du même jeu).

Au cours de nos entretiens et de nos observations, il est apparu que la notion de jeu caractérisait fondamentalement la façon dont ils appréhendaient leur apprentissage et leur pratique. Si une guilde est perçue par les novices comme « se prenant la tête », « pas fun » ou « trop sérieuse », les joueurs abandonnent la communauté. À l'inverse, les plus anciens invitent les nouveaux joueurs à une implication forte dans la communauté, à une réciprocité dans les échanges, et peuvent exclure ou « bannir » des joueurs qui ne « jouent pas le jeu » ou « qui jouent mal ». Derrière le discours et les pratiques des joueurs apparaît non seulement un ancrage profond de l'apprentissage dans le jeu mais également une définition et une représentation du jeu tel que le conçoit Johan Huizinga : « une action libre, sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. » (Huizinga, 1972, p. 35).

Entre jeu et sérieux, entre formel et informel : les cadres de l'expérience

Ce qui caractérise ainsi l'apprentissage dans cet univers est une relation étroite entre communauté de pratique et jeu. Les guildes de joueurs développent des dispositifs d'apprentissage très élaborés, très formalisés en termes de rites, de grades et de hiérarchies. Toutefois, cette dimension formelle n'est pas prise « au sérieux », au « premier degré », mais elle est ressentie par les joueurs comme du jeu. De ce point de vue, la relation entre formel et informel ne renvoie pas une simple dichotomie entre jeu et sérieux, entre forme éducative et forme ludique, mais à une façon de ressentir ou de ne pas ressentir l'apprentissage ou bien encore de le percevoir comme un

élément de la pratique ludique. Nous sommes dans le jeu, dans l'informel, mais celui-ci n'échappe pas à une forme éducative, bien au contraire, il l'emprunte. De la même façon, concevoir l'informel comme une absence d'intentionnalité éducative (Pain, 1990) ne permet pas non plus d'éclairer les apprentissages des joueurs car précisément les anciens joueurs manifestent une volonté d'enseigner des éléments du jeu aux plus jeunes.

Ce qui caractérise l'apprentissage ici est en fait une transformation du *cadre de l'activité* tel que l'analyse Erving Goffman. Le sociologue, empruntant le terme à Gregory Bateson dans son analyse du jeu des loutres qui « jouent à se battre » (Bateson, 1980), propose la notion de *cadre* pour comprendre la façon dont notre expérience est organisée et structurée et pour mettre en évidence les différents niveaux de « réalité » que nous accordons aux activités humaines : « À partir du moment où nous comprenons ce qui se passe, nous y conformons nos actions et nous pouvons constater en général que le cours des choses confirme cette conformité. Ce sont des prémisses organisationnelles – que nous confirmons en même temps mentalement et par notre activité – que j'appelle le cadre de l'activité » (Goffman, 1991, p. 242). Il arrive, précise Goffman, qu'une activité prenne pour modèle une autre activité mais le sens en est sensiblement différent. Que ce soit au théâtre, dans le jeu, dans les cérémonies, l'activité qui se produit est une activité au « second-degré » (Brougère, 2005) et le cadre se transforme sous l'effet d'une modalisation : « Par mode, j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée [...] se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différentes. On peut appeler modalisation ce processus de transcription » (Goffman, 1991, p. 52). Ce qui caractérise ainsi la transmission des savoirs dans ces univers, c'est une modalisation, une *transcription ludique* de l'apprentissage qui prend pour modèle des dispositifs formels d'apprentissage pour les transformer en jeu. Les joueurs peuvent s'impliquer très profondément dans l'activité et dans l'apprentissage mais cet engagement dans la pratique n'est possible que si celui-ci reste du domaine du jeu. Les cadres de l'expérience des joueurs renvoient à un apprentissage formel à la condition que la logique de l'apprentissage soit la même que celle du jeu c'est-à-dire frivole, incertaine, réglée, fictive, de second degré (Brougère, 2005). Les communautés de joueurs naviguent ainsi dans un étonnant entre-deux : un dispositif formel d'apprentissage et un rapport informel au dispositif.

ET SI INTERNET N'ÉTAIT QU'UN JEU ?

En conclusion, nous serions tentés de nous demander si, au-delà de notre objet et au regard d'autres études, ces notions de *communautés de pratiques* et de *transcription ludique* de l'apprentissage ne caractériseraient pas pour partie la relation plus large entre Internet et éducation. Le réseau mondial, dans bien des pratiques qu'il recouvre, radicalise des formes d'apprentissage *situé* et développe *des communautés de pratique* au travers de forums de discussion, de salons, de *mailing-lists*, de *blogs*, mais les transforme et les modalise par son caractère distancié, numérique et ludique (utilisation de surnoms et de pseudonymes dans les adresses *e-mail*, d'icônes de types *smileys* dans les correspondances, etc.). D'autres études ont pu montrer par ailleurs comment dans des espaces virtuels, dont le cœur de l'activité n'est pas le jeu, une dimension ludique s'impose. L'étude de Julian Sefton-Green et de Rebekah Willet (2004) montre par exemple comment dans un salon de discussions, des préadolescentes jouent avec leur identité, leur sexualité, leur âge et expérimentent différentes façons de parler et d'entrer en relation avec les autres. Cette expérimentation leur apparaît « comme une sorte de jeu dans lequel les jeunes gens appren-

ent et construisent du sens avec les pratiques discursives portant sur le genre et la sexualité » (p. 68). Pour certains théoriciens de la postmodernité, Internet est par ailleurs « intrinsèquement un media ludique » (Hine, 2000, p. 5). Le réseau mondial partage en effet des propriétés communes avec le jeu. Les relations sont « mises à distance » par l'écran, maîtrisées et réglées par le caractère plus ou moins asynchrone et réversible des échanges, symbolisées par l'utilisation d'avatars, moins « impliquantes » que dans la vie réelle et relèvent toujours d'un second degré et d'une méta-communication dont l'absence corporelle et l'utilisation de l'écrit renforcent les codes et la dimension *fictive*. Internet, sans être strictement un espace de jeu, possède des caractéristiques proches de celles d'une activité ludique. La notion de « virtuel », souvent associée aux pratiques en ligne, ne renvoie donc pas seulement à un dispositif technique (Levy, 1997) ou à une « irréalité » mais peut-être à un nouveau cadre de l'expérience qui prend pour modèle un cadre de la vie sociale ordinaire mais le transforme et le modalise en expérience ludique.

Vincent Berry

berry.vincent@wanadoo.fr

université Paris 13-Villetaneuse

Centre de recherches interuniversitaire « Expérience, ressources culturelles, éducation » (EXPERICE)

NOTES

(1) Les données présentées ici sont le fruit d'un premier travail mené dans le cadre d'un DEA en sciences de l'éducation, prolongé aujourd'hui dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, au cours duquel nous avons augmenté le nombre de terrains et d'observations que nous complétons par des entretiens en face à face et des questionnaires en ligne. Les éléments ethnographiques et les données présentés ici sont essentiellement issus du DEA (Berry, 2004), qui avait pour unique terrain le jeu *Dark Age of Camelot*. La présentation des guildes de joueurs s'appuie sur une « participation observante » à quatre communautés de joueurs, une immersion de dix-neuf heures par semaine répartie sur quatre mois et sur l'observation régulière de cent-vingt sites internet de communautés de joueurs. Nous avons pu recueillir pendant les

sessions de jeu les conversations textuelles des joueurs et prendre des « photos », des captures d'écran du jeu.

(2) Les extraits présentés dans l'article ont été laissés en grande partie dans leur forme « brute ». Nous avons toutefois corrigé l'orthographe et la syntaxe à quelques endroits dans un souci de lisibilité.

(3) Lag désigne l'encombrement du flux des données. Quand le jeu « lague », le temps de réaction entre une information envoyée et la réalisation de l'action sur l'écran est décalé. Une des techniques des joueurs est ainsi de trouver des moyens pour faire lagger le serveur, c'est-à-dire décaler les actions des adversaires.

(4) Sur les 120 guildes observées, 63 % précisaient sur leur site les modalités d'intégration et les dates des « soirées guildes ».

BIBLIOGRAPHIE

BATESON G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éd. du Seuil.

BERRY V. (2004). *Étude ethnographique d'un jeu de rôle en ligne : apprentissage et communauté de pratique dans un monde virtuel*. Mémoire de DEA : sciences de l'éducation, université Bordeaux 2.

BROUGÈRE G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos-Economica.

CAILLOIS R. (1958). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

CLAIS J.-B. (2003). « Réalité virtuelle et engagement du corps dans la pratique vidéoludique ». In M. Roustan (dir.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité ?* Paris : L'Harmattan, p. 35-52.

DELBOS G. & JORION P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la MSH.

- GOFFMANN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éd. de Minuit.
- HUIZINGA J. (1972). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- HINE C. (2000). *Virtual Ethnography*. London : Sage Publications
- LAVE J. & WENGER É. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press
- LÉVY P. (1997). *Cyberculture : rapport au conseil de l'Europe*. Paris : O. Jacob.
- PAIN A. (1990). *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- PASQUIER D. (2004), « Les savoirs minuscules » : le rôle des media dans l'exploration des identités de sexe ». *Éducation et société : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 10, p. 35-44.
- SEFTON-GREEN J. & WILLET R. (2004). « Vivre et apprendre dans un salon de discussion », *Éducation et société : revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 10, p. 57-77.
- TRUANT C. (2003). « Rites, compagnonnages et politique en 1848 ». *Socio-anthropologie*, n° 4. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://socio-anthropologie.revues.org/document131.html> (consulté le 30 juillet 2007).
- TURKLE S. (1995). *Life on the Screen : Identity in the Age of the Internet*. New York : Touchstone.
- WENGER É. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval.