

Moisy Magali

**Institution: M@rsouin
Université de Rennes 2
Haute Bretagne, Rennes**

magali.moisy@uhb.fr

<http://www.marsouin.org>

Ce papier peut être téléchargé en Français sur Marsouin.org à cette adresse:

http://www.marsouin.org/article.php3?id_article=246

The Social Science research Network Electronic Paper Collection:

<http://ssrn.com/abstract=1302868>

Qu'apprend l'étudiant qui joue aux jeux vidéo ?

Abstract : Certaines recherches montrent que les jeux vidéo sont exploités dans l'enseignement (Carlson, 2001 ; Foreman 2004) et d'autres font état des apprentissages qu'acquière les joueurs à travers leurs pratiques ludiques en ligne (Perriault 1987 ; Berry 2007). Et ce, comme l'étaient précédemment les jeux usuels qui, bien que reconnus par bon nombre de chercheurs comme des activités de loisirs (Natkin 2003 ; Lafrance 2006) étaient déjà utilisés comme des supports pour apprendre (Brougère 1995).

Toutefois, de tout temps, le jeu s'oppose plus ou moins directement au travail (Caillois 1967 ; Henriot 1989). Travail qui peut-être rapproché de la notion de travail scolaire pour l'enfant et l'adolescent, et du travail académique pour les jeunes adultes. Mais, si pour les premiers, l'encadrement des parents et des enseignants s'avèrent suffisants pour que les pratiques des jeux n'empiètent pas trop sur le travail scolaire, qu'en est-il lorsque les cadres institutionnels et parentaux se font moins sentir ?

C'est la situation dans laquelle sont la plupart des étudiants universitaires qui jouent aux jeux vidéo. Or, des travaux de recherches récents mentionnent au sujet de ces jeunes adultes qui jouent sur internet, le risque d'un désinvestissement potentiel de leurs études au profit des jeux en ligne (Valeur 2003 ; Griffiths 2004).

Cette recherche empirique menée dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Éducation, a pour but de vérifier ce qu'il en est localement (Moisy, 2007). Elle tente donc, de répondre aux questions suivantes : comment l'étudiant investit-il psychiquement les jeux informatiques en ligne ? Et comment concilie-t-il concrètement ses pratiques de jeu et ses études ?

Quinze entretiens non directifs ont été menés auprès d'étudiants joueurs de jeux vidéo, en suivant une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Je me propose dans cet article de faire état de quelques résultats de cette étude à partir de l'analyse en profondeur de trois entretiens. Je montrerai que pour Myriam, Eric et Amélie, les jeux vidéo comme supports de loisirs ont été également supports d'apprentissage. Pour les deux premiers, leur pratique intensive du jeu vidéo qui est devenu un temps leur objet d'étude, s'est transformée en pratique que l'on peut qualifier d'addictive. Mais, finalement cette expérience singulière du jeu vidéo leur a permis d'apprendre à se connaître. Quant à Amélie, le jeu vidéo est comme pour sa mère un support de loisirs et d'apprentissages informels qui n'entre nullement en conflit avec ses études. Par son approche méthodologique cette étude apporte un nouveau regard sur les étudiants et joueurs de jeux vidéo.

KEYWORDS: ÉTUDIANTS - JOUEURS - JEUX VIDÉO - APPROCHE CLINIQUE - APPRENDRE

Des jeux vidéo : deux champs de recherche en Education

Les jeux vidéo sont reconnus comme des activités de loisir « dont l'objectif premier est de distraire ses utilisateurs/spectateurs » (Natkin, 2004, 6). Or, l'on s'en sert également comme supports pour faire apprendre plus facilement. Ces usages pluriels des jeux informatisés semblent suivre une évolution similaire à celle des jeux usuels, qui au fil de l'histoire sont passés d'usages ludiques à des usages éducatifs, au risque d'ailleurs de perdre leur fonction première, comme l'écrit Brougère (1995).

L'on trouve donc, naturellement, la même dichotomie dans la recherche autour des jeux vidéo, considérés d'une part comme des supports ludiques où les joueurs apprennent malgré eux et d'autre part, comme des outils pour faire apprendre. Ainsi, des travaux se consacrent à leurs potentialités éducatives dans l'enseignement. Pour Frété (2002) ils peuvent faciliter l'apprentissage de l'anglais. Pour Hinrichs, ils favorisent l'investissement actif de l'apprenant, contrairement à la passivité de certains enfants à l'école. Herz argumente que ces espaces de simulations, favorisent les échanges et créent des émulations entre joueurs (Foreman, 2004, 54). L'on peut découvrir en jouant et de l'intérieur les facettes d'un métier d'après Gee. Et, dans des communautés en ligne, les joueurs comprennent la richesse d'être complémentaires pour faire ensemble, contrairement aux espaces où l'enseignant seul, transmet le savoir. De plus, les joueurs de jeux vidéo acquièrent très tôt la capacité de prendre des décisions (Foreman, 2004, 56). Enfin, l'immersion dans les jeux vidéo permet de discuter entre pairs et d'intégrer le langage des technologies, ce que font les jeunes. Alors, en exploitant leurs connaissances et leurs outils, il devient possible d'enseigner « des contenus sérieux » (Prensky, 2001). Ce que teste par exemple, le projet Enjeux-S qui rassemble une trentaine de chercheurs dans une douzaine d'universités canadiennes afin d'employer « le jeu vidéo comme outil d'apprentissage » (Marshall, 2006).

D'autres recherches font état des apprentissages non formels qu'acquièrent les joueurs à travers leurs pratiques ludiques hors des systèmes éducatifs. Les pionnières notent alors l'effet bénéfique sur « la coordination main-regard » (Greenfield, 1994, 35) et s'intéressent aux apports cognitifs des pratiques des jeux vidéo. Celles-ci renforcent « la capacité de traduire des images planes en représentations d'un espace tridimensionnel » (Greenfield, 36) et les « capacités de visualisation de l'espace » favorisées précédemment par la télévision et le cinéma (Greenfield, 44). De plus, les joueurs font des découvertes par observations, tâtonnements, « essais et erreurs » tout en mettant à l'épreuve leurs hypothèses, ce qui caractérise la « méthode cognitive employée dans la recherche par induction » (Greenfield, 48). Et, jouer aux jeux vidéo développe les « habiletés de rotation mentale et de visualisation spatiale » la « maîtrise de l'ordinateur et la représentation iconique des contenus » (Perriault, 1994, 62). Pour terminer, une recherche récente sur les jeux massivement multi-joueurs montre que les joueurs apprennent « tout un ensemble de connaissances et de savoirs : une connaissance de l'univers dans ses dimensions géographiques (lieu, faune, flore), informatiques (calcul de programme), sociales (avatars, compétences de chacun), économiques (bourse, système monétaire) tactiques et diplomatiques » (Berry, 2007, 79).

Jeu versus travail : une antinomie de longue date

D'après moi, ces deux champs de recherches où d'une part les jeux informatiques sont considérés comme un support pour faire mieux apprendre, et d'autre part, comme un loisir où l'on apprend parfois malgré soi, peuvent être rapprochés d'une certaine manière de la tension qui existe de longue date autour de la notion du jeu, à savoir l'opposition entre ce dernier et le travail.

Effectivement, on peut lire « l'antithèse du jeu est pour nous le sérieux, et aussi dans un sens plus spécial le travail » (Huizinga, 1938, 81). Et, le jeu « s'oppose au

travail, comme le temps perdu au temps bien employé » (Caillois, 1967, 9). Ce qui se confirme puisqu'« aucune antinomie ne paraît plus classique que celle-là. Au plaisir que prend le joueur, on oppose la peine qu'éprouve le travailleur ; à la liberté du jeu, la contrainte du travail ; à la prétendue gratuité du jeu, la nature intéressée, utilitaire du travail » (Henriot, 1989, 194). Le travail est « opposé au jeu et au loisir, [c'] est une activité, physique ou intellectuelle, que l'on s'impose dans un but normalement utilitaire, ou qui vous est imposée » (Piéron, 1963). Enfin, le jeu peut soutenir l'éducation, dans la mesure où « il s'oppose au travail, à tout travail, et donc à cette forme spécifique du travail que constitue le travail scolaire » (Brougère, 1995, 259).

Si théoriquement, ces oppositions sont clairement identifiées qu'en est-il sur le terrain des joueurs de jeux vidéo ?

Des chercheurs mentionnent le risque d'un désinvestissement des études au profit des jeux en ligne chez les jeunes adultes (Griffiths, 2004). Et, encore s'ils ne limitent pas leurs pratiques « les conséquences sur les plans scolaire et affectif peuvent être sérieuses » (Valleur, 2005, 205).

Ce risque d'un désinvestissement des études par les jeunes adultes qui jouent aux jeux vidéo en ligne est-elle fondée ? Qu'en est-il en France chez des étudiants inscrits à l'université pour qui, les cadres institutionnels et parentaux se font moins sentir ?

Je tente d'éclairer ces questionnements dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Éducation (Moisy, 2007). Pour ce faire, j'ai choisi la démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al, 2005) qui me permet de tenter de comprendre quelles significations conscientes et inconscientes peuvent avoir les pratiques des jeux vidéo sur internet pour chaque sujet. La démarche clinique postule qu'une personne est unique, ce qui m'amène à penser que son rapport aux jeux vidéo et

aux savoirs académiques est également singulier. Dès lors, en me plaçant dans la continuité du débat qui oppose le jeu et le travail, j'essaie de comprendre si ces activités - par le temps et l'énergie affective qu'elles mobilisent - génèrent ou réactivent un conflit psychique chez ceux qui s'y investissent. Pour ce faire, j'ai mené une dizaine d'entretiens non directifs, auprès d'étudiants volontaires. J'ai choisi de présenter l'analyse partielle de trois d'entre eux où j'essaierai de comprendre pourquoi ils jouent et comment ils investissent le travail académique. Et enfin, si ces deux activités génèrent en eux un conflit psychique. Rinaudo (2002) écrit que la ponctuation est « un code de l'écrit qui ne s'applique pas facilement au discours oral et plus particulièrement encore à un discours recueilli dans un entretien de recherche ». C'est pourquoi, je n'utiliserai pas de ponctuation dans mes extraits d'entretiens.

Myriam

Myriam a commencé à jouer à « Conquête » sur Internet, lors d'une grève qui a interrompu pendant dix semaines, les cours universitaires. Il s'agissait pour elle, d'éviter l'émergence d'affects dépressifs, car dit-elle « *je déprime très vite quand je suis toute seule* ». Elle a donc recours aux outils de communication comme si elle ne pouvait être seule. Winnicott fait remonter l'acquisition de cette capacité à être seul à l'enfance. Pour lui « l'aptitude à la solitude authentique a ses fondements dans cette première expérience d'être seul en présence de quelqu'un. Être seul en présence de quelqu'un est un fait qui peut intervenir à un stade très primitif, au moment où l'immaturation du moi est compensée de façon naturelle par le support du moi offert par la mère. Puis vient le temps où l'individu intériorise cette mère - support du moi et devient ainsi capable d'être seul sans recourir à tout moment à la mère ou au symbole maternel » (Winnicott, 1969, 317). Or, Myriam ne semble pas avoir intégré cette capacité puisqu'elle a besoin de parler à un ami, ou de le savoir présent, même à distance. Elle justifie ainsi sa présence dans ce jeu « *on dit à quelqu'un qu'on connaît qui habite à 800 bornes coucou est-ce que tu es là ah ben c'est pour*

ça que je suis là ». Cet ami représente en quelque sorte, pour Myriam un substitut maternel, *« toujours là »* par outil de communication interposé. Mais, jouer en ligne devient quotidien *« le matin dès qu'on se lève/ à boire son café devant son PC [...] j'ai un PC portable donc [...] pendant les deux premiers mois je le trimballe avec moi/ de la cuisine/ à la chambre / de la chambre à la cuisine »*.

Son comportement l'inquiète, elle le qualifie de *« folie douce »*. Et c'est donc la dépendance aux jeux vidéo qu'elle choisit d'étudier. Dès lors, sa pratique du jeu vidéo « Conquête » semble surdéterminée car de ludique et peu valorisée, elle se transforme en objet d'étude universitaire, plus gratifiant socialement, ce qui lui permet de s'autoriser à jouer et à en parler. Elle m'indique l'adresse internet du jeu *« c'est conquête.91.com si jamais vous avez besoin de voir »*. Ce besoin de voir, précédemment désir de voir, dont Freud parle comme de l'énergie nécessaire à la pulsion de savoir prend sa source dans l'enfance. Effectivement, l'origine de cette quête de savoir date de la période oedipienne où le premier problème qui préoccupe l'enfant est de comprendre *« d'où viennent les enfants ? »* (Freud, 1905, 90). A cette question, il n'aura pas forcément de réponses et en cherchera par lui-même. Myriam quant à elle, pour satisfaire son désir de savoir qui se porte sur les jeux vidéo, va y voir de plus près. Mais, ce à quoi elle se trouve confrontée dans cet univers - la « violence », le mariage et le racisme - la dérange.

Myriam conçoit dans le jeu la violence mais elle est fortement gênée par l'idée du mariage. Elle dit qu'*« il y a des gens [...] qui ont brisé leur couple en se mariant avec quelqu'un d'autre / ça donne n'importe quoi ça dégénère et ça fait peur »*. Se marier fait sortir Myriam du registre du jeu *« le mariage dans la vie je trouve que c'est un engagement qui a quand même une certaine signification / se marier dans un jeu je trouve que ça apporte peut-être trop de significations. »* Par ailleurs, dans ce jeu Myriam est confrontée à *« un profond racisme »*. Or, il s'avère que ce sujet est dans sa vie un élément de discordance avec ses

parents car ils *« sont un peu racistes sur les bords »*. Finalement, prétextant un risque potentiel de devenir dépendante du jeu, elle désire interrompre cette pratique et compte sur la fin d'année universitaire pour le faire car dit-elle *« j'ai fini mon dossier / j'ai plus rien à tirer de ça / je m'arrête »*. Malgré cela, concrètement Myriam, ne rencontre pas de difficulté à jouer aux jeux vidéo tout en effectuant ses études. Quand elle a cours dit-elle *« je prends toujours le temps d'avoir le temps du boulot »* ou bien, elle en fait l'objet de ses études. Et, quand elle n'a pas cours, le jeu vidéo vient se substituer à ses études.

Sur le plan psychique, il semblerait que les jeux informatiques sur internet et les études par l'intermédiaire de son besoin de savoir, se soient entre mêlés mettant en exergue des limites fragiles, entre réalité interne et monde extérieur quand elle est confrontée à certains thèmes. Quand elle en parle, elle a alors recours de manière massive au mécanisme d'identification projective, qui lui permet de mettre hors d'elle, les éléments de son monde interne qui la dérangent. Mais quand ils reviennent par le biais d'internet à travers ce qu'elle voit, elle décide de fuir pour se protéger. Fonctionnement révélant une certaine défaillance quand à sa maturité psychique c'est-à-dire exempte de la capacité à être seule.

Eric

Eric s'est immergé une année, dans World of Warcraft alors qu'il déprimait consécutivement à une séparation amoureuse ce qu'il explique *« ma vie hors du monde virtuel je m'en foutais complètement/ je savais qu'elle était perdue »*. Cette séparation réactive chez lui probablement une autre perte non acceptée, puisque « la théorie freudienne décèle partout [comme origine de la dépression] le même deuil impossible de l'objet maternel » (Kristeva, 19). Dès lors, il se réfugie dans ce jeu avec succès, car il dit *« plus j'y allais plus je réussissais »* et *« plus ça allait plus j'avais un rôle important »*. J'interpréterais son usage intensif d'internet comme une

quête inconsciente de l'objet maternel perdu qu'il comble à travers sa relation avec une joueuse de WoW avec qui raconte t-il « *on se promenait on ne jouait pas forcément / mais on discutait [...] de dix heures du matin à vingt heures le soir* ». Alors, être l'objet de toutes les attentions, au cœur d'une relation affective et dans le jeu, lui permet de se sentir mieux puisque « *c'est un peu ça que je recherchais cette reconnaissance des autres [...] et se sentir important* ».

Cette importance, il l'acquiert aussi grâce à son avatar auquel il s'identifie et dont la notoriété grandit. Montanari (2005) montre que certains joueurs de jeux de rôle trouvent à travers leur identification au héros une revalorisation narcissique, ce qui semble être le cas d'Eric qui panse ainsi son narcissisme blessé. Il peut alors se dire « *je suis quelqu'un dans le jeu et en plus d'être quelqu'un je suis quelqu'un d'important* ». Il développe des qualités altruistes et se rassure « *c'était quand même un bon reflet de la personnalité ce personnage là [...] j'étais le premier [...] à demander des choses [...] mais à la fois j'étais toujours le premier à aider les autres* ». En s'identifiant à son personnage, Eric finit par se reconnaître « *c'était juste une façon détournée de voir ma personnalité / puis aussi de me conforter dans ce que j'étais* ». Alors, il se pense « *très généreux* » et se découvre une appétence pour les relations humaines « *dans ce jeu là ce qui me plaisait beaucoup c'était de rencontrer beaucoup de monde* » [Mangoos1]. Pourtant, au bout d'une année, il ressent des malaises physiques et dit-il « *j'ai commencé à lâcher du lest* ». Il perd sa place prestigieuse et s'arrête de jouer.

Quant au travail universitaire, Eric en parle peu mais il me semble que l'on y retrouve cette même quête de reconnaissance. Il mentionne son passé d'étudiant en licence de sociologie où dit-il « *j'étais très bon élève [...] à la fac très assidu* ». Période où il était déjà curieux de comprendre la vie sur internet ce qu'il se remémore « *je voulais faire une étude sur le monde [...] virtuel* ». Désir qui trouve un écho positif chez un de ses

enseignants qui l'invite à poursuivre dans cette voie « *je serai ton maître de mémoire il n'y a pas de problème* ». Alors, Eric a un prétexte pour aller voir WoW « *au début je ne jouais pas beaucoup mais je restais très souvent connecté [...] je discutais en fait mais ce qui m'intéressait c'est de savoir [...] comment [...] les relations se passaient* ».

J'é mets l'hypothèse que ce désir de savoir ce qu'il en est des relations humaines prend une valeur d'étayage pour Eric. En effet, n'ayant plus d'objet d'amour suite à sa rupture affective, Eric déplace ce besoin de l'autre sur un objet de savoir et essaye de comprendre comment cela se « joue » dans cet univers. Mais, ce savoir sur les interrelations en ligne, nécessaires pour ses études n'est plus soutenu par autrui, puisque Eric change d'orientation. Le savoir est désinvesti au profit du jeu et des relations qu'il y noue comme il dit « *j'ai commencé à jouer de plus en plus et à la fin je ne faisais que ça* ».

et « *je pars en formation [...] pour être éducateur spécialisé à la rentrée* ».

Il me semble qu'Eric a tenté de substituer à son objet d'amour et d'étayage, un objet de savoir à travers ses études. Car, l'on sait que la pulsion de savoir comme « toute pulsion peut se déplacer d'un objet à un autre, et trouver par rapport à son objet primaire, un objet de substitution pour sa satisfaction » (Mosconi, 75). Mais pour ce faire, Eric a besoin d'autrui ce que confirme son nouveau projet, à savoir « *partir en apprentissage pour être éducateur spécialisé* ». En effet, son choix traduit son besoin d'être étayé, ici, par un maître d'apprentissage. Pour conclure, il me semble qu'il existe une similitude entre le rapport aux études d'Eric et son rapport au jeu vidéo, puisqu'il cherche à y satisfaire son besoin « *reconnaissance d'existence* ». L'expérience d'Eric a été une pause dans sa vie qui a été possible par sa rencontre avec un jeu en ligne, où il a acquis une place centrale, qu'il n'avait plus dans sa vie quotidienne. Mais surtout, à travers ce jeu il a dit-il « *appris aussi à me connaître comme ça quoi je pense que c'était pas mal* ».

Amélie

Amélie joue à toutes sortes de jeux vidéo sur divers artefacts (ordinateurs, consoles, téléphones portables) mais ce qui la singularise, c'est qu'elle en parle avec une pointe de culpabilité. Parce qu'Amélie n'a ni ordinateur personnel, ni internet en semaine, elle « *joue chez des amis* ». Elle joue également à l'université ce qu'elle commente « *c'est pas bien mais je le fais quand même (rires)* ». Cet aveu et le rire qui l'accompagne expriment peut-être une lutte interne contre un sentiment de culpabilité inconsciente. Amélie aime aussi lire et dessiner et elle apprécie de ne pas pouvoir jouer en semaine à son jeu favori du moment puisqu'elle explique « *si je pouvais jouer à Oblivion toute la semaine ça me laisserait* ». C'est en effet, sur ce jeu informatique qu'elle passe ses fins de semaines afin de tenter d'égaliser sa mère, voire même de la « supprimer symboliquement ». C'est le cas lorsqu'elles jouent ensemble à Counter Strike. Ce qu'elle illustre « *je ne sais pas ce qu'en penseraient les psychologues de pouvoir tuer sa mère sur un jeu vidéo [...] là le complexe d'Œdipe il est résolu [...] jouer à Counter Strike en multi joueurs et lui tirer dessus/ oh pardon maman (élève sa voix et d'un ton très aigu) euh/ excuses moi/ je croyais que tu étais un ennemi (rires)/ (puis en chuchotant presque)/ en fait j'ai fait exprès/ non c'est méchant* ». Là, sa mère équivaut inconsciemment à une rivale. Or, la rivalité entre une fille et sa mère, du point de vue psychanalytique, prendrait sa source lors du sevrage avant d'être refoulé par la petite fille, pour resurgir lors du complexe d'Œdipe. « La haine de jadis resurgit alors chez la petite fille sous la forme cette fois-ci de l'hostilité et de la rancune à l'égard d'une mère qu'elle tiendra responsable de l'avoir fait fille » (Nasio, 1998, 31). Ainsi, la petite fille ressent de la déception et de la haine envers sa mère quand elle s'aperçoit qu'elle est comme elle, non pourvue d'un pénis. Déception et angoisse de castration qui en résulte et qui la fait entrer dans le complexe d'Œdipe où elle va chercher chez son père « ce que sa

mère lui a refusé » (Bergeret, 1986, 31). Le jeu vidéo permet parfois à Amélie de se jouer de la haine résiduelle envers sa mère qui résulterait de sa condition féminine.

La résolution du complexe d'Œdipe dans le développement de l'être humain, va déboucher sur l'intériorisation des interdits parentaux et sur la constitution du Surmoi. Puis, de manière régressive, les choix d'objets d'amour vont être remplacés par des identifications et ainsi la fille essaye de devenir comme sa mère, ce dont Amélie témoigne. Car enfant, elle la contemplait « *j'avais 8 -9 ans ça me fascinait* » et aujourd'hui elle « *essaye d'atteindre le même niveau que [sa] mère* ».

Amélie est ambivalente envers sa mère, ce qui peut être chez elle une source d'angoisse, tout comme jouer aux jeux vidéo. Quand elle parle d'Oblivion, elle dit « *j'y suis trop sur ce jeu* » et concernant son dernier achat de Warcraft elle commente « *je sais c'est pas bien* ». Ses mots « *je joue trop* », « *c'est pas bien* » accolés aux jeux traduisent une lutte entre des pulsions inconscientes et le Surmoi. L'investissement des jeux vidéo réactive chez Amélie, un sentiment de culpabilité c'est-à-dire « une forme élaborée de l'angoisse de castration. La crainte de l'enfant lors de l'Œdipe, devant l'interdit de l'autorité extérieure, se transforme plus tard en culpabilité devant l'interdit de l'autorité interne (surmoi) » (Nasio, 210). Mais que craint Amélie finalement ?

Il me semble que son conflit psychique pourrait être du à une trop grande proximité imaginaire, d'avec sa mère. C'est ainsi que sont analysées parfois les réactions imaginaires de peur et de culpabilité inconsciente qui « sont réveillées non seulement par la menace de réaliser la jouissance incestueuse, mais aussi par l'ardeur simultanée qu'éprouve le moi, de son propre désir » (Nasio, 210). Or, si l'univers du jeu rapproche (trop) Amélie de sa mère, il est également anxiogène pour elle, parce que les jeux vidéo la confrontent au genre masculin. Or, l'évocation de relation avec les joueurs

provoque chez cette étudiante une attitude défensive d'évitement. Ce qui peut s'expliquer premièrement au regard de la relation qu'elle entretient avec son père. Ce dernier « *joueur de jeux vidéo* » a quitté le domicile familial, une année auparavant. Souvenir qui fait ressurgir en elle de la rancœur car dit-elle, bien que joueur il « *trichait alors (rires)/ il me piquait mes sauvegardes* ». Deuxièmement, le jeu vidéo était un motif de désaccord entre ses parents, parce que sa mère « *jouait mieux que lui / c'est un point qu'il a toujours détesté [...] il a du être blessé dans son orgueil [...] je ne comprends pas ça* ». Or, pour une fille « comprendre son père permet toujours de comprendre les hommes, leurs forces et leurs faiblesses » (Braconnier, 2007, 240). Alors, à ce jour, Amélie préfère entretenir des contacts à distance, en ligne, masquée sous un pseudo « neutre ». Pourtant, en s'identifiant à sa mère et à son père, elle s'est construite une identité de joueuse puisque dit-elle « *on m'appelait cliquette girl* » et qu'elle était valorisée par ses proches qui lui ont offert « *un diplôme de jeux vidéo* ».

Quant au lien entre jeux vidéo et études, Amélie pense que les deux sont compatibles et se ressemblent puisqu'elle dit « *on peut très bien apprendre en s'amusant* ». Ainsi, jouer comme travailler peut générer une certaine tension. Par exemple, elle dit « *on peut rester sur ces jeux là pendant fff six heures d'affilées bloquée sur la même énigme on n'aura pas lâché parce que l'on a envie de découvrir la solution [...] on devient irritable* ». Ressenti qu'elle compare à la lecture ou au travail académique « *c'est comme pour un livre que l'on a pas compris ou un devoir que l'on arrive pas à terminer ça rend irritable (rires) [...] je ne trouve pas la solution [...] c'est énervant* ». Dans les deux cas « *on apprend des choses/ [...] c'est instructif* ». Par exemple, dit-elle « *tout ce qui est écrit dans le Da Vinci Code et bien j'ai tout appris dans un jeu vidéo* ».

Toutefois, Amélie me semble en contradiction. Elle concilie ses pratiques des jeux et ses études puisqu'elle précise « *on peut travailler et jouer en même temps (rires) et oui il suffit de savoir gérer son temps correctement*

[...] il n'y a pas de problème ». Ce qui s'avère d'autant plus facile qu'elle joue le week-end et étudie en semaine. Mais, lorsqu'elle évoque l'année précédente, celle du baccalauréat, elle précise « *pour le bac j'étais sérieuse [...] je ne ferai pas la bêtise de jouer au lieu d'étudier / surtout pour les choses importantes* ». Ainsi, paradoxalement et malgré ce qu'elle dit avant, Amélie oppose dans cette dernière phrase le temps du jeu et celui des études.

Conclusion

En me plaçant dans la continuité du débat qui oppose le jeu et le travail, j'ai essayé d'illustrer à partir de trois entretiens cliniques, si l'investissement dans les jeux vidéo et dans les études - par le temps et l'énergie affective qu'ils mobilisent - génèrent ou réactivent un conflit psychique chez des étudiants qui s'y investissent.

Pour Myriam, étudier et jouer en ligne s'avèrent difficilement conciliables excepté lorsqu'elle transmute l'activité du jeu en activité d'étude. Néanmoins, elle semble avoir appris à travers son vécu et son analyse personnelle du jeu en ligne « Conquête », à imaginer des solutions personnelles pour dépasser à l'avenir son incapacité à être seule.

Pour Eric, WoW a été une expérience trop intensive, mais étayante lors d'une crise existentielle qui n'a pas laissé d'espace pour qu'il s'investisse dans les études. Mais sa pratique du jeu en ligne lui a permis d'apprendre à se connaître et dit-il « *je pense que c'était pas mal* ».

Amélie, en tant qu'étudiante pense que jouer aux jeux vidéo et étudier, sont deux activités compatibles. Pourtant, concrètement, elle organise ses semaines de telle sorte, qu'elle ne peut s'investir que, dans l'une ou dans l'autre. Stratégie d'évitement, qu'elle met en place aussi dans le jeu afin d'éviter d'affronter le conflit psychique que cette pratique réactive, à savoir la question de son identité sexuée.

Ces trois illustrations cliniques semblent mettre en exergue qu'il existe bien un lien inconscient entre jouer et étudier, que chacun négocie à sa manière et que la suite de cette étude tentera d'expliciter.

Références

- Bergeret, J. et al. (1986) *Psychologie pathologique*, Masson, Paris.
- Berry, V. (2007) "Les Guildes de joueurs dans l'univers de Dark Age of Camelot : apprentissages et transmissions de savoirs dans un monde virtuel", *Revue française de pédagogie*, No. 160, pp 75-86.
- Blanchard-Laville, C. Chaussecourte, P. Hatchuel, F. Pechberty, B. (2005) « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°151, avril-mai-juin, pp111-162.
- Braconnier Alain. (2007) *Les filles et les pères*, Odile Jacob, Paris.
- Brougère, G. (1995) *Jeu et éducation*, L'Harmattan, Paris.
- Caillois, R. (1967) *Les jeux et les hommes*, Folio, Paris.
- Foreman, J. (2004) « Game-based learning, How to delight and instruct in the 21th century », *Educause*, Sept-Octobre.
- Frété, C. (2002) « *Le potentiel du jeu vidéo pour l'éducation* », Mémoire en vue de l'obtention du DESS STAF, TEFGA. Université de Genève.
- Greenfield M. P. (1994) Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive, *Réseaux*, No. 67, pp35-56.
- Griffiths, M.D., Mark N.O, Davies and Chappell, D. (2004) « Online computer gaming : a comparison of adolescent and adult gamers », *Journal of Adolescence*, N°27, pp87-96.
- Henriot, J. (1989) *Sous couleur de jouer, la métaphore ludique*, José Corti, Mayenne.
- Freud, S. (1905) *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, trad. Franç, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1962.
- Huizinga, J. *Homo ludens*, Essai sur la fonction sociale du jeu (1938); trad.fr; Paris, Gallimard, 1951.
- Marshall, M. (2006) « *Le jeu vidéo comme outil d'apprentissage* », Le Soleil, 18 juin 2006.
- Moisy, M. (2007) « Une recherche clinique pour mieux comprendre l'étudiant joueur de jeux informatiques sur Internet », *Chemin de formation, La démarche clinique en éducation et recherche*, Tétraèdre, Université de Nantes, No. 10/11, pp 122-127.
- Mosconi, N. (1996) Relation d'objet et rapport au savoir in Beillerot, J. Blanchard-Laville ; C. Mosconi, N. (Sd), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Montanari Sonia. (2005), *L'identification au héros dans les jeux vidéo*, Maîtrise de Psychologie Clinique, Sd Missonier Sylvain, Université Paris-X Nanterre.
- Natkin, S. (2004) *Jeux vidéo et médias du XXIe siècle, Quels modèles pour les nouveaux loisirs numériques ?* Vuibert, Paris.
- Nasio, J-D. (1998) « le concept de castration », in *Enseignements de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse*, Rivages.
- Perriault, Jacques (1994) « L'acquisition et la construction de connaissances par les jeux informatisés », *Réseaux*, No. 67.
- Prensky, M. (2001) « *Digital Natives, Digital Immigrants* », On the Horizon, NCB university Press, Vol 9, No. 5.
- Rinaudo, J-L. (2002) *Des souris et des maîtres*, Rapport à l'informatique des enseignants, Paris, L'Harmattan.
- Valleur, M. Matysiak J-C. (2003) *Sexe, passion et jeux vidéo, les nouvelles formes d'addiction*, Flammarion, Paris.
- Winnicott, D. W. (1969) « La capacité à être seul », in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris.

[Mangoos1]Tisseron

Responsables de l'édition: Godefroy Dang Nguyen, Nicolas Jullien.

Contact : Nicolas Jullien

M@rsouin

GET - ENST Bretagne

CS 83818, 29238 Brest CEDEX 3

contact@marsouin.org

(0)229 001 245

Môle Armoricaïn de Recherche sur la Société de l'Information et les Usages d'INternet.

<http://www.marsouin.org>