

L'ÉDUCATION

INFORMELLE

En relation avec l'éducation formelle et non-formelle (Brougère & Bézille, 2007) il existe l'éducation informelle, qui constitue l'ensemble des activités, des actions et des situations lors desquelles une transmission de connaissances et de savoirs peut avoir lieu, et ce sans que le contexte ne soit spécifiquement dédié à cela.

Brougère (2007) précise que l'expression « éducation informelle » provient de « l'idée qu'en participant à diverses activités, qu'il s'agisse de travail, de loisir, de vie associative, du plus ordinaire de la vie quotidienne ou d'événements exceptionnels qui traversent une vie, les personnes apprennent sans que la situation ait été pensée pour cela, sans qu'elles en aient l'intention, voire, parfois, sans qu'elles en aient conscience » (p.5). Ces apprentissages auraient par ailleurs été toujours présents chez l'être humain mais ne seraient majoritairement pas visibles. Il s'agit pour Schugurensky (2007) « d'expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours » (p.14). Les apprentissages ne se feraient pas uniquement en classe, bien au contraire.

On peut donc apprendre dans différents lieux, dans diverses situations, et non pas uniquement à l'école, sous l'encadrement d'enseignants ou d'éducateurs. Il existe des apprentissages en dehors de tout contexte éducatif, que ce soit au contact des parents, des amis, mais aussi désormais des dispositifs médiatiques qui ont envahi notre quotidien tels que la télévision, internet ou les jeux vidéo.

Brougère (2002) déclare que « l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori » et énumère quelques unes de ces situations : « conversations, promenades, télévision » (p.11). Il cite dans son article Rosemary Henze (1992) qui a mené une étude sur la cognition quotidienne dans une communauté grecque et qui conclut à la réalisation d'apprentissages lors de diverses situations.

En 2007, Brougère et Bézille (2007) confirment en ce qui concerne l'apprentissage hors école : « On apprend en dehors des lieux conçus pour cela » (p.118) et citent Pain (1990):

« Des activités dont l'objectif n'était pas éducatif, comme, par exemple, des actions d'amélioration de la production dans une usine ou des émissions de télévision dont le but original était de distraire, provoquaient des effets chez les participants, qu'on ne pouvait pas attribuer à une volonté intentionnelle. Il n'y avait ni but éducatif explicite, ni programme formalisé ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations étaient repérables chez les spectateurs ».

Ces apprentissages informels seraient d'ailleurs ceux les plus utilisés car ils permettent l'acquisition d'apprentissages significatifs utiles au quotidien (Schugurensky, 2007). L'anthropologue Edward Twitchell Hall (1984), propose d'ailleurs une « triade » qui correspond aux trois aspects fondamentaux de la culture et parmi lesquels on retrouve cette notion d'informel. Cette triade est composée de la dimension formelle, informelle donc, et technique. Pour Hall, la « dimension technique » correspond à ce qui est explicite, conscient et qui fait loi comme par exemple les règles présentées dans le règlement intérieur d'un établissement. L'aspect technique est celui « utilisé par les scientifiques et les techniciens » (*Ibid.* p83). La dimension formelle répond quand à elle, à la cohésion, à ce qui est bon ou pas. Est formel ce qui est « connu, reconnu et expérimenté par chacun dans la vie quotidienne » (*Ibid.* p83). Il s'agirait donc d'un usage caractéristique des règles d'une culture dont on est en capacité d'être conscient mais qui ne sont pas techniquement inscrites. A titre d'exemple, il n'est pas précisé dans le règlement intérieur que les élèves doivent rester assis en classe pendant le cours, or, la règle formelle, connue de tous, les y amènerait. Ça n'est écrit nulle part, mais on sait qu'il faut s'asseoir. Enfin, il existe la dimension informelle, qui se caractérise par la transgression des règles formelles et qui est un usage caractéristique des règles d'une culture dont on n'aurait pas conscience. C'est ce que nous faisons, pour l'avoir appris au cours de notre existence, et qui est devenu automatique.

Généralement basé sur l'imitation, l'informel correspondrait par exemple à l'entrée en classe d'un élève ne connaissant pas les règles techniques ou formelles de son nouvel environnement mais qui, en imitant inconsciemment ses camarades, va copier leur comportement et suivre informellement la culture de ce nouveau lieu. Il s'agit pour ce qui est informel de ce qui est « lié à des références situationnelles et imprécises » (*Ibid.* p83).

2.1. Les apprentissages informels au contact des parents

On peut apprendre en société, au contact des autres, et ce dès le plus jeune âge. C'est notamment dans l'enfance que l'on s'inspire le plus de ce quotidien pour apprendre comme le rappelle Brougère (2009a) : « l'enfance est le temps essentiel de l'apprentissage de la vie quotidienne familiale d'accueil ou de crèche » (p.24) tout comme lorsque l'on intègre un groupe ou que l'on se réunit entre amis. On apprendrait ainsi sans s'en rendre compte. Que ce soit par « imitation » ou « observation », l'enfant apprend au contact des parents, de ses groupes d'amis pendant la récréation ou en dehors de l'établissement scolaire lorsqu'il s'adonne à ses loisirs qui peuvent être les jeux ou le sport.

Brougère explique ce fonctionnement au quotidien : « j'apprends à faire comme les autres mais je construis une production originale » (*Ibid.* p.26). On s'inspire de l'autre, des autres, de ce qui nous entoure pour bâtir nos connaissances. Les apprentissages sont donc issus de notre environnement mais façonnés et adaptés à nos besoins, à nos connaissances préexistantes. Les premières personnes qui font de nous des êtres apprenants sont les parents. C'est auprès d'eux que nous passons nos premiers instants et c'est eux également qui nous guident, nous orientent et donc nous font apprendre.

La question de l'éducation informelle au contact de la famille a été abordée par Olivier Reboul (1989) qui confirme que la famille « garde encore ses deux fonctions principales à l'égard de l'enfant : les protéger et les éduquer » (p.32) et ce notamment par le fait qu'elle continuerait à éduquer dans une société qui perd ses « milieux éducatifs spontanés » qu'étaient le village ou encore l'église. L'auteur fait état d'une éducation « permanente » au sein de la famille entre les enfants et les parents.

Nous voyons que de multiples apprentissages informels trouvent leur origine au contact de l'environnement familial et qu'ils seraient utiles au développement de l'enfant dans son entrée dans la société. Cette dernière va elle aussi amener à l'enfant, et par extension à l'homme, des apprentissages informels.

2.2. Les apprentissages informels au contact des amis

Un des premiers lieux dans lequel l'enfant va rencontrer la société, se confronter à la vie sociale au quotidien, est un lieu scolaire. Julie Delalande (2009) cite Marcel Mauss qui a soutenu, en 1937 lors d'une conférence, cette idée qu'il existe « une éducation des enfants par les enfants eux mêmes », par leur appartenance à un milieu « qui a sa morale, ses règles du jeu, sa force » (*Ibid.* p.71). Delalande évoque des « apprentissages récréatifs qui se font dans une égalité de statut, entre enfants » (*Ibid.* p.73).

Puisqu'il semble qu'il soit possible d'apprendre au contact de ses camarades de classe, est-il également possible d'apprendre au contact de ses amis ou de ses connaissances en dehors de la classe ?

La réponse à cette question semble être positive si l'on se réfère au rappel effectué par Julie Delalande sur les travaux de Daniel Gayet qui parle « d'éducation par les pairs » (*Ibid.* p.73) lorsqu'il est question de « bandes ». Et ces bandes, que l'on trouve dans les cours de récréation, on les retrouve également en dehors des établissements scolaires. Delalande poursuit son propos en confirmant que « l'expérience sociale des enfants dans les cours de récréation constitue bien un apprentissage précieux » pour les enfants et participe à leur « construction en tant qu'acteurs de notre société » (*Ibid.* p.76). Il s'agit également pour l'auteur d'un lieu « d'enrichissement culturel spécifique » (*Ibid.* p.76) avec l'acquisition de codes, langages et valeurs propres à chaque groupe.

Les enfants apprennent donc au contact des autres, comme toute personne en relation avec une autre. Ces apprentissages semblent participer au développement des personnes et à leur culture en tant que citoyen à part entière.

2.3. Les apprentissages informels pendant les moments de loisirs

Le loisir est défini comme le « temps libre dont on dispose en dehors des occupations imposées, obligatoires, et qu'on peut utiliser à son gré » (« Dictionnaire Larousse en ligne », s. d.). C'est ce moment où l'on est libre de faire ce que l'on souhaite en dehors de l'école, du travail ou d'autres activités imposées. Il ne s'agit pas d'activités précises mais bien d'une

utilisation du temps que l'on a à disposition pour le transformer en loisir. Brougère (2009b) en cite plusieurs telles que les activités « physiques, manuelles, intellectuelles, supposant activité ou passivité, efforts ou non » (p.120). Dans ces moments de loisirs, qui seraient voués à amener du plaisir et à se divertir, des apprentissages pourraient également naître.

Brougère (2009b) présente les différents liens et raisons qui montrent cette relation entre le loisir et les apprentissages. Tout d'abord, pour pouvoir pratiquer un loisir (sport, jeu ou autre), il est nécessaire d'avoir appris à le faire. Il faut en effet en maîtriser la pratique, les règles et les subtilités. Le second lien est l'intégration des objectifs éducatifs dans les loisirs. En effet, le sport est désormais « utilisé, valorisé, intégré aux curricula scolaires et devient un élément de formation » (p.123). On détournerait le caractère divertissant des loisirs pour y apposer des éléments d'apprentissages (état d'esprit, solidarité, courage, déduction, communication, etc...) que l'école et donc la société attendrait et défendrait.

L'auteur poursuit en précisant que les activités de loisir les plus libératrices amènent à des apprentissages. Qu'il s'agisse du sport, du jeu, de la fiction ou des vacances, des apprentissages existent et se développent. Ainsi, en faisant de la course à pied, nous pourrions en apprendre sur nous-mêmes, sur le comportement des autres, sur les tactiques à employer, sur les ruses à utiliser mais aussi sur les parcours à maîtriser. Dans la pratique du jeu, des apprentissages pourraient naître avec la reproduction de scénarios de vie du quotidien, d'échanges avec les autres, de l'expérimentation et ce avec une acceptation de l'erreur. La fiction, elle aussi, amène à son lot d'apprentissages car elle permettrait un regard nouveau sur le monde qui nous entoure en permettant la « mise en perspective » du quotidien et sa « comparaison à d'autres pour mieux le comprendre » (p.128).

Pour Nathalie Roucous (2007), le jeu et les loisirs permettent « ce changement de cadre qui modifie les interactions entre les éléments et permet à l'enfant, mais aussi à l'adulte dans une moindre mesure, de manipuler, d'adapter, de transformer la réalité pour la pratiquer, la tester, l'expérimenter sans conséquence majeure, et de parvenir ainsi à la comprendre et la maîtriser » (p.65). On apprend donc au quotidien, y compris lorsque l'on s'adonne à son loisir préféré, que ce soit le sport, le cinéma ou le jeu. Le fait d'apprendre est indispensable à toute pratique d'un loisir mais aussi le fruit de ces différentes activités. Apprentissages et loisirs seraient ainsi intimement liés. Parmi ces apprentissages informels, l'activité du jeu est peut-être une des plus répandue. Et cette activité du jeu a, elle-aussi, de forts liens avec les apprentissages informels.

2.4. Les apprentissages informels liés au jeu

Les éthologues ont montré que le jeu était une activité cruciale pour l'ensemble des mammifères et non pas uniquement pour l'homme. En effet, les jeux sont également présents chez les « mammifères non-humains » (Garrigues, 2001). L'auteur identifie trois types de jeu chez les animaux : « les jeux locomoteurs et de rotation ; le jeu avec l'objet et le jeu social » (p.12). Le premier est basé sur une « mobilisation de l'ensemble du corps » avec le fait de « courir, courir en cercle, sauter, rebondir » (p.12). Le deuxième, le « jeu avec l'objet » correspond à une forte « implication des activités motrices : manipuler, tirer, pousser, mâcher » (p.13). Le troisième, le « jeu social » repose quand à lui sur ce que l'on appelle le « combat ludique » (p.13) et dans lequel les mammifères jouent les uns avec les autres et simulent des combats ou des luttes. Le jeu contribue ainsi pour les animaux au « développement individuel » notamment en ce qui concerne les « compétences sociales et civiques » (p.14).

L'activité du jeu n'est donc pas l'exclusivité de l'homme et elle est pratiquée chez les animaux avec comme finalité le développement individuel et la communication. Par ailleurs, le jeu occupe une place de plus en plus prépondérante dans le fonctionnement culturel et social de l'homme, en témoigne la multiplication des activités sportives et de loisirs, valorisées en tant que « jeu » à part entière et organisées à partir des caractéristiques propres au jeu. Mais on retrouve également le jeu dans les pratiques sociales de l'homme, avec par exemple les jeux de séduction dans un couple, les jeux entre collègues au travail ou tout simplement les jeux entre amis.

Cette forte présence du jeu dans le quotidien de l'homme est une des raisons pour lesquelles l'activité du jeu fut interrogée tant par les anthropologues, que par les philosophes et les pédagogues.

2.4.1. Le jeu, une construction culturelle et sociale

Dans son travail de définition de la culture, l'anthropologue de la communication, Hall (1984), identifie dix systèmes de communication primaires qui sont à la base de toute organisation humaine. Il s'agit pour l'auteur de « l'interaction », « l'association », « la subsistance », « la bisexualité », « la territorialité », « la temporalité », « l'acquisition de connaissances », « le jeu », « la défense » et « l'exploitation » (pp.56-57). Le jeu fait donc

partie des systèmes de communication primaires présents dans la culture. Par ailleurs, le jeu est « intimement lié » (*Ibid.* p.71) à la connaissance selon Hall, et il apparaît « facile » pour ce dernier de « montrer la relation qui existe entre l'intelligence et le jeu » (*Ibid.* p.71). Il cite l'exemple des échecs ou du jeu de go qui seraient « presque entièrement fonction d'un développement intellectuel de type particulier » (*Ibid.* p.71). Comme l'explique Hall, « beaucoup de peuples, de par le monde entier, connaissent ce qu'on appelle la relation de jeu » et il précise qu'il existe dans notre culture une « catégorie de relations symbolisées par le jeu » (*Ibid.* p.71). Il distingue les dimensions du jeu en Europe et en Inde où, dans le premier cas, la notion de « compétition » est présente, alors que dans le second, cette notion en est absente. En Inde, c'est le fait de « faire de son mieux » qui prédomine (*Ibid.* p.71).

La carte de la culture de Hall présente les relations entre le jeu et les autres systèmes de communication primaires. Le jeu serait lié :

- à l' « interactionnel » par la communauté de jeu, les arts et les sports
- à l' « organisationnel » par les groupes de jeu, équipes et troupes
- à l' « économique » par les sportifs professionnels et l'entraînement,
- au « sexuel » par les jeux masculins et féminins,
- au « territorial » par les lieux de jeux
- au « temporel » par les saisons de jeu
- à l' « instructionnel » par l'apprentissage par le jeu
- au « ludique » par la récréation, les jeux
- au « défensif » par l'exercice
- à l' « exploitant » par l'utilisation des structures ludiques.

Cette importance culturelle du jeu selon Hall se rapproche des pensées de Comenius dans *Orbis Pictus*. Cité par Wulf (1999), Comenius, plaçait lui aussi le jeu dans sa représentation du monde visible. Les différents éléments de ce monde représenté en tant que cercle « logique » font apparaître le jeu comme étant un élément qui représenterait ce qu'est le monde. Il va proposer l'introduction de jeux dans l'enseignement afin de développer la participation au monde de l'enfant. Pour Comenius, les jeux devraient être, « ou bien un exercice physique, ou bien une préparation aux choses sérieuses de la vie » (Krotky, 1996, p.324). Le jeu pourrait ainsi remplacer les situations réelles de la vie quotidienne et apporter des apprentissages aux enfants. Comenius pense également que l'école pourrait être appelée « jeu » et met en avant le fait que le jeu est « libre », qu'il rejoint l'enseignement sur le fait

que l'on joue « en groupe », que le désir d'une « victoire » rend agréable et attrayant le jeu et que l'on se conforme à un certain nombre de règles, ce qui correspond également aux attentes de l'école. Le jeu occupe une place centrale dans l'éducation pour Comenius. Le jeu serait alors un des éléments majeurs du fonctionnement du monde et de la culture humaine. Mais qu'est-ce qui fait que le jeu soit si important dans le fonctionnement culturel de l'homme ? Quelles sont les caractéristiques de cette activité et quels sont ses effets sur les joueurs ?

Pour répondre à ces questions, tentons dans un premier temps de définir ce qu'est le « jeu » avant de découvrir les conséquences de son utilisation.

2.4.2. Qu'est-ce que le jeu ?

La compréhension du « jeu » évolue communément entre le jeu au sens de « loisir », de « sport », mais aussi de « compétition ». Ces trois éléments peuvent être opposés mais aussi fortement liés. On peut parler du fait de « jouer au football », dans nos moments de « loisirs », tout en affrontant des adversaires sous un mode de « compétition ». Un de ces éléments peut également prendre le dessus sur les autres. On parle des « Jeux Olympiques » comme étant finalement une « compétition » et non pas un « loisir » mais une activité intégrant des activités pouvant être pour certaines, un « loisir ». Tout dépend de l'objectif finalement recherché mais aussi du cadre dans lequel s'effectue telle ou telle activité. Nous souhaitons quand à nous interroger les caractéristiques qui font du « jeu » un « jeu ». Pour cela, nous allons voir que les définitions attribuées au jeu sont nombreuses mais permettent finalement d'extraire des éléments permettant de le caractériser.

D'un point de vue définitionnel, le jeu est une « activité libre et gratuite, physique ou intellectuelle, qui a pour seule fin le divertissement, le plaisir de la personne qui s'y livre » (Bordas, 1994). Cette définition du terme met en avant la finalité du jeu, à savoir la production de plaisir et le divertissement du joueur. Mais quelles sont les caractéristiques qui permettent de dire que telle ou telle activité est un « jeu » ?

Pour l'historien, Johan Huizinga (1951) le jeu se définit comme « une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie et d'une conscience d'être autrement que dans la vie courante » (pp.57-58). Le sociologue Roger Caillois (1958) évoque quand à lui une " activité

libre, séparée, incertaine, improductive, réglée et fictive» (p.42-43). L'auteur distingue dans le jeu quatre catégories ludiques qui sont *l'agon*, qui représente la compétition, *l'alea* qui est le hasard, le *mimicry* qui correspond au simulacre et *l'ilinx*, en lien avec le vertige. Proche de cette définition de Caillois, le pédagogue Gilles Brougère (1997 ; 2005) présente la notion de "jeu" comme relevant de cinq critères distincts. Le "jeu" est ainsi une "activité de second degré" qui utilise les éléments de la vie ordinaire dans un autre cadre, "libre" et donc non exécuté sous contrainte, avec des "règles", un résultat sans "conséquence" et un caractère "incertain". Ces conditions rendraient le jeu agréable à pratiquer. Car s'il est bien un point sur lequel le jeu produit de l'effet, c'est le plaisir que l'on prend à jouer. Plaisir à participer à un jeu, à se mesurer à d'autres personnes, voire à un ordinateur, plaisir à essayer, plaisir à perdre malgré tout et, forcément, plaisir à gagner. Dans le jeu, on pourrait se tromper, sans aucune conséquence, ce qui renforcerait l'envie d'essayer, de tenter, et donc d'avancer par essai-erreur. A l'école cela ne serait pas, ou très peu, permis.

Par ailleurs, la société intégrerait de plus en plus le jeu. En effet, certains de ces instants de jeu se font dans des salles spécialisées telles que les casinos, les parcs d'attraction, ou alors les salles de jeu vidéo (Mabillot & Vercher, 2006). Lorsque l'on parle de jeu, on touche à la notion de loisir, de par le caractère ludique, distrayant et surtout volontaire du jeu. Pour prendre le dernier exemple, les salles de jeu vidéo permettent une immersion amenant une double rupture qui est de type sensorielle mais aussi symbolique. C'est peut-être cette immersion qui permet à l'utilisateur de se consacrer entièrement et à corps et esprit voué à son activité. Il passerait d'un monde réel à un monde artificiel dans lequel l'espace serait intemporel et malléable.

Le jeu est ainsi présenté, comme une action ou une activité volontaire et libre, fictive, incertaine, répondant à des règles et amenant à un résultat sans conséquences pour le joueur. Ces différents éléments participent à la production d'un sentiment de joie du participant, de plaisir et un engagement actif du joueur. On joue dans un cadre fictif, si on en a l'envie, sans que cela ne nous soit imposé, avec la contrainte de respecter un ensemble de règles et en acceptant le fait que l'issue du jeu est incertaine et sans conséquences. Ce dernier élément est important. En effet, si un joueur joue en sachant que cela n'aura aucune conséquence pour lui, il n'est pas pour autant exclu qu'il n'en tire aucun bénéfice. Nous allons voir que le jeu peut d'ailleurs amener le joueur à des apprentissages que l'on dit, informels.

2.4.3. Jouer est-ce apprendre ? Et apprendre, est-ce jouer ?

Le lien entre le jeu et les apprentissages a notamment été mis en évidence chez les philosophes. Montaigne, déjà à son époque, disait que « le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants ». Ce lien entre jeu et devenir, entre jeu et éducation, a été traité par des auteurs et philosophes, et ce depuis des siècles. Si le jeu renvoie à des idées si anciennes, il est fort possible qu'il ait un lien avec la réalité de l'émancipation de l'homme. Cité par Duflo (1997), Rousseau plaçait le jeu au centre de l'éducation de l'enfant, même si, comme le rappelle l'auteur, le philosophe « condamne le jeu chez l'adulte » (p.73). Le jeu serait, selon Rousseau, un moyen d'apprendre à travailler de manière dissimulée. Il aurait donc une visée éducative et non pas uniquement ludique. Ce sont des apprentissages informels qui naîtraient de par la pratique du jeu. Il le pense comme étant également « associé à la formation de l'humain dans sa plénitude » (*Ibid.* p.75).

Dewey (1983) relève lui aussi, comme Rousseau, un lien fort entre le « jeu et le travail » et « la phase initiale de la connaissance » (p.236). Pour le philosophe, la relation entre jeu et apprentissages informels est évidente car, en dehors du cadre formel de l'école, un résultat éducatif est très souvent « un sous-produit du jeu ou du travail » (p.237).

Dans le jeu, c'est la notion d'interaction qui serait primordiale comme le rappelle Piaget (1959). En effet, l'auteur a insisté sur l'importance des interactions dans les apprentissages de l'enfant. Il met en avant la nécessité d'expérimenter pour pouvoir résoudre un problème. Le jeu permettrait cette expérimentation et amènerait à trouver des solutions par le scénario proposé. Pour Piaget, les apprentissages naissent lorsque l'on agit sur l'environnement. L'auteur place l'enfant en tant qu'acteur de son apprentissage et non pas en tant que sujet passif. Les jeux permettent cette action sur un environnement et ce sans aucun risque pour l'apprenant. Il présente également la classification des jeux suivante :

- Les jeux de manipulation (libre, concret ou d'association) (stade sensori-moteur : 0 à 2 ans)
- Les jeux symboliques (2 à 7 ans)
- Les jeux à règles (ou organisationnel) (4 ans à la mort)
- Les jeux de construction

L'auteur lie le jeu à l'imitation, comme il le fait pour l'apprentissage. Selon lui, « tout est jeu dans les premiers mois de l'existence » et la complémentarité avec l'imitation se révèle être primordiale.

Le pédiatre et psychanalyste Winnicott (1975) décrit, quand à lui, le jeu comme pouvant être « facteur de croissance ». Les enfants joueraient, selon Winnicott (1997) « par plaisir », « pour exprimer l'agressivité », « pour maîtriser l'angoisse » mais aussi pour « accroître leur expérience », « établir des contacts sociaux », aider à « l'intégration de leur personnalité » et enfin communiquer avec les autres (pp.123-126). Les enfants connaîtraient grâce au jeu un accroissement de leur expérience de vie. Selon l'auteur, « une grande partie de la vie de l'enfant est remplie par le jeu » et c'est dans ce jeu et le fantasme que l'enfant va trouver une grande « richesse » pour son développement (*Ibid.* p.125). Les adultes, en permettant au jeu de d'exister et en l'enseignant aux jeunes, permettraient l'existence du jeu que Winnicott décrit comme la « preuve continue de la créativité » (*Ibid.* p.125). Comme le rappelle Rémi Bailly (2001, p.41-45), Winnicott présente également le jeu comme « un tout ayant des vertus thérapeutiques en soi » en faisant la distinction entre « le jeu (*game*), qui peut être organisé socialement, et l'activité beaucoup plus essentielle de « jouer » (*playing*) ». Jouer est pour l'enfant un acte « vital », « essentiel à l'enfant » selon Winnicott.

Du côté des pédagogues, la relation entre jeu et apprentissages est également mise en valeur. Brougère (2002), notamment, met en avant un lien fort entre le jeu et l'apprentissage de par son caractère d'activité de second degré (*Ibid.* p.9), mais aussi de par l'importance de la prise de « décision » qu'il amène à l'enfant (*Ibid.* p.10). Sur le premier point, l'auteur rejoint Bruner (1987) et Baudonnière (1988), sur le second, il précise qu'il s'agit d'une compétence des plus valorisées dans le monde adulte aujourd'hui. Prendre une décision grâce au jeu amène l'enfant à se mettre en situation de responsabilité, il assume pleinement ses choix, et ce sans conséquence, ce qui facilite cette action. On peut également déceler de l'apprentissage dans la « règle » du jeu, de sa conception à son respect, en passant par sa négociation (*Ibid.* p.10). C'est le cas dans le caractère « aléatoire » du jeu, mais aussi dans sa « frivolité » (*Ibid.* p.10), qui sont deux éléments permettant d'avancer en construisant un espace expérientiel tout en supportant le caractère incertain de la suite des événements. Tous ces points développés par le chercheur laissent à penser qu'il n'y aurait aucune raison pour que le jeu ne permette pas un apprentissage. Le jeu étant fait pour jouer, il permet de s'évader du quotidien, de s'amuser, et par la même occasion d'apprendre, mais le jeu est comme nous l'avons précisé, libre, ludique

et non contrôlé pour une tâche précise car indécis et sans conséquence. Il faut donc, pour réussir à rendre un jeu éducatif, parvenir à ce mariage entre le ludique et l'éducatif.

Mettant en valeur l'activité de l'élève dans ces espaces de réflexivité que sont les jeux, Sanchez et Jouneau-Sion (2010) soutiennent l'idée piagétienne d'un apprentissage « comme phénomène adaptatif qui résulte d'interactions » (p.108). Ils se réfèrent à la théorie des situations didactiques qui présente la « situation d'apprentissage comme espace de réflexivité au sein duquel les élèves peuvent élaborer leurs propres stratégies et mettre à l'épreuve leur manière de penser et d'agir » (*Ibid.* p.108). L'idée d'une mise à l'épreuve dans les jeux est présentée ici comme un des fondements de l'apprentissage.

Sauvé, Renaud et Gauvin (2007) ont quand à eux effectué un recensement des écrits traitant de l'impact du jeu sur l'apprentissage en précisant le délicat équilibre à trouver entre le jeu comme « outil permettant l'acquisition de connaissances, source regorgeant d'informations et susceptible de favoriser la transmission » et le jeu pratiqué d'une manière trop ludique, « obstacle à l'apprentissage » (p.89). On y apprend que Jones (1998) mais aussi Baranowski et al. (2003) présentent le « jeu » comme offrant « des conditions favorables à l'apprentissage » (*Ibid.* p.90), tout comme Juliebö et Durnford (2000), Bartholomew, Parcel, Kok et Gottlieb (2001), Garris, Ahlers et Driskell (2002) mais aussi Shaftek, Pass, et Schnabel (2005) qui avancent que le jeu a un « impact certain sur l'apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur » (*Ibid.* p.90). Toujours cités dans ce recensement de Sauvé et al., Alessi et Trollip (1985), Thiagarajan (1998), Hourst et Thiagarajan (2001) mais aussi Fournier et al. (2004) présentent les facteurs qui influencent les effets du jeu sur l'apprentissage. Ces auteurs font état de variables liées au concepteur du jeu, aux caractéristiques individuelles de l'apprenant, aux variables de procédure mais également du jeu en lui-même. Ils en viennent alors à proposer une définition du « jeu éducatif » :

« situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle les joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire » (Ibid. p.95).

Ils présentent également dans leur article les domaines dans lesquels l'apprentissage produit un effet, à savoir les habiletés de coopération, de communication et de relations humaines, de motivation, de structuration de connaissances, d'intégration de connaissances mais aussi de résolution de problème. Enfin, comme le résumant Thomas et Pattison (2013), « il a également été suggéré de diverses manières que le jeu offrait des occasions d'exercer des compétences d'un niveau supérieur, de consolider les apprentissages, en reliant l'apprentissage et l'expérience, d'explorer de nouvelles situations, d'expérimenter et de créer dans un cadre sécurisé, de développer la flexibilité, les aptitudes à la résolution de problèmes et à la compréhension ».

On relève donc un lien fort entre le jeu et les apprentissages informels. Mais alors, de quelle manière l'école se sert-elle du jeu pour améliorer les apprentissages de ses élèves ? Le fait-elle seulement ? Et si oui, de quelle manière ?

2.4.4. Le jeu, une activité quasiment absente à l'école

Pour répondre à cette question, nous basculons à nouveau dans le formel et les recommandations officielles de l'Education Nationale pour l'enseignement obligatoire en France. Ces éléments de référence, contenus dans le socle commun de connaissances et de compétences (M.E.N.E.S.R. & Bulletin Officiel, 2006) décrivent les éléments que sont censés maîtriser les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire.

Dans le socle commun en lui-même, il est fait état du terme « jeu » une seule et unique fois lorsqu'il s'agit de « jeux de sens » dans la compétence 1 « La maîtrise de la langue française » (p.7).

Lorsque l'on s'intéresse aux grilles de références des différents paliers de ce socle, conçues pour aider les enseignants lors des évaluations, le terme « jeu » est présent au palier 1 (qui va jusqu'au Cours Élémentaire 2) dans la compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique » lorsqu'il est question de « résoudre un problème géométrique » avec le « jeu du portrait » (MENJVA/DGESCO, 2011). Il est également présent dans la compétence 6 « Les compétences sociales et civiques » avec le fait de « pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles » (p.25).

Dans le palier 2 (qui va jusqu'au Cours Moyen 2), on retrouve le « jeu » dans la compétence 2 « Pratique d'une langue vivante étrangère » dans l'item « Se présenter, présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé » avec une évaluation possible en effectuant des « jeux de rôle » (*Ibid.* p.19). C'est également le cas dans l'item « Répondre à des questions et en poser » avec une proposition de situation d'évaluation qui est là aussi le « Jeu de rôle » (*Ibid.* p.19), tout comme pour l'item « Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots avec « les jeux de rôles ou de devinettes » (*Ibid.* p.19). Il est également fait référence à un jeu commercial, le « jeu du qui est-ce ? » dans l'item « Répondre à des questions et en poser » (*Ibid.* p.19). Toujours dans la compétence 2, il est proposé d'utiliser le « jeu du pendu » (*Ibid.* p.20) dans l'item « Epeler des mots familiers » ainsi que le « Jeu du portrait » dans l'item « Produire de manière autonome quelques phrases ».

Dans le même palier, on retrouve le terme « jeu » à l'item « Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions » de la compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique » avec comme aide à l'évaluation : « Les problèmes proposés relèvent des quatre opérations et mettent en jeu les nombres entiers, décimaux ou fractionnaires au programme » (*Ibid.* p.33). Il s'agit là d'avantage de préciser quels éléments sont à inclure dans l'évaluation plutôt que d'une pratique à adopter.

Enfin, on le retrouve, pour la première et unique fois, dans l'appellation d'un item qui est : « Interpréter de mémoire une chanson, participer à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples » (*Ibid.* p.51). Cet item est issu de la compétence 5 « La culture humaniste ». L'évaluation de cet item l'aborde également : « la pratique du chant et de jeux rythmiques » (*Ibid.* p.51). Une autre présence du « jeu » dans le palier 2 concerne l'évaluation de la compétence 6 « Les compétences sociales et civiques » avec comme indication pour l'évaluation : « interdiction absolue des jeux dangereux » (*Ibid.* p.55). On retrouve également « les jeux de rôles » pour l'item « Respecter tous les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons » (*Ibid.* p.56).

Enfin, le terme « jeu » se retrouve dans la compétence 7 « L'autonomie et l'initiative » avec le fait de « pratiquer un jeu dont les règles sont données à l'écrit et l'expliquer aux autres » (*Ibid.* p.58) en Education Physique et Sportive mais aussi dans les indications pour l'évaluation : « L'observation porte sur la capacité de l'élève à réaliser une performance mesurée en distance, en temps, mettant en jeu des actions motrices caractérisées par leur force » (*Ibid.* p.60).

Dans le palier 3 du socle commun de connaissances, qui s'étend jusqu'au Cours Moyen 2^{ème} année, il est question d'utiliser le « jeu de rôle » (*Ibid.* p.7) pour l'item « Etablir un contact social » de la compétence 2 « La pratique d'une langue vivante étrangère ». Dans la même compétence, il est également pour l'évaluation de « lire la règle d'un jeu » (*Ibid.* p.10) pour l'item « Comprendre le sens général de documents écrits ». Dans la compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique », on retrouve comme consigne d'évaluation : « Les nombres en jeu sont des décimaux relatifs ou des quotients simples » (*Ibid.* p.13). Là aussi, on est dans un rappel sur le contenu à proposer et non pas dans l'activité à visée ludique.

On constate donc que le terme « jeu » est absent du socle commun de connaissances et de compétences mais très légèrement présent dans les grilles de références du socle commun de connaissances et de compétence. On relève en effet certaines recommandations pour l'évaluation, presque exclusivement en ce qui concerne la pratique de la langue vivante étrangère. On ne peut considérer que le fait de dire « les nombres en jeu sont des décimaux relatifs » soit un appel au jeu pour les élèves. Il s'agit d'annoncer les éléments inclus dans cette évaluation et non pas d'activités intégrant le jeu. Il ne reste ainsi que la compétence 2 « La pratique d'une langue vivante étrangère », la compétence 5 « La culture humaniste » et enfin dans la compétence 6 « Les compétences sociales et civiques » avec le domaine sportif.

Il faut chercher du côté de l'école maternelle pour retrouver des encouragements quand au recours au jeu dans le quotidien des élèves. Ainsi, le site internet « eduscol », site référence des professionnels de l'Education Nationale, propose des ressources pour aider les enseignants avec des jeux d'exploration, des jeux symboliques, des jeux de construction et des jeux de règles (M.E.N.E.S.R., 2015b). Pour cette ressource, « le jeu constitue un appui efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement d'autres apprentissages ». Des ressources sous forme de dossier permettent aux enseignants de disposer d'éléments favorisant le recours au jeu avec leurs élèves.

En 1997 déjà, Brougère (1997) faisait état d'une faible présence du jeu dans l'éducation à l'école maternelle en France et se posait la question d'une incompatibilité éventuelle entre les objectifs pédagogique et le jeu. L'auteur voyait comme solution un rapprochement des objectifs vers « le développement de l'enfant » (*Ibid.* p.54). Très peu de présence donc pour le jeu à l'école et pourtant une importance majeure dans le développement de l'enfant pour les philosophes, anthropologues et pédagogues.

2.4.5. Les apprentissages informels au contact des nouvelles technologies

Depuis quelques années, le développement des nouvelles technologies amène à la création de nouveaux schémas d'apprentissages informels qui sont désormais médiatisés. Un des médias les plus présents et les plus anciens reste la télévision. Quelle est alors l'influence de ce média sur les spectateurs ? Y-a-t-il des apprentissages informels positifs ? Négatifs ? Et qu'en est-il des jeux vidéo ? Eux qui représentent aujourd'hui la première industrie culturelle au monde.

Qu'il s'agisse de la télévision, du cinéma ou des ordinateurs, des apprentissages informels pourraient survenir, et ce sans qu'il y ait à la base d'intention éducative dans le programme proposé ou dans les activités effectuées par l'élève avec tel ou tel média.

2.4.5.a. La télévision

La télévision serait présente dans 97% des foyers français (INSEE, Focus n°20, 2015). De nombreux auteurs se sont ainsi penchés sur la question de l'influence de la télévision sur ses téléspectateurs.

Liliane Lurçat (1979) analysait le rapport entretenu par l'enfant avec la télévision. Parlant du poste de télévision comme d'une machine où « on branche, on actionne un bouton » et de l'enfant comme d'un « consommateur de télévision comme de produits alimentaires » (p.36), elle va s'intéresser aux habitudes des enfants en maternelle. Son expérience consistait en un questionnaire posé individuellement à des enfants de Moyenne Section et de Grande Section de maternelle dans deux écoles différentes et pour un total de 111 enfants interrogés. Le rapport des parents avec la télévision était notamment un des thèmes développés dans le questionnaire. Les résultats montrent que les enfants ne regardent pas toujours les mêmes programmes que leurs parents en raison de l'interdiction de ces derniers pour des raisons d'horaires, de contenu violent, mais aussi parce qu'ils font d'autres activités. Ils sont très peu nombreux à préférer la radio à la télévision et il est relevé une analyse des émissions bien plus aisée chez les élèves les plus grands (Grandes Sections de maternelle). Les enfants en Moyenne Section disent comprendre autant lorsque c'est leur maîtresse qui explique que lorsqu'ils regardent la télévision alors que ceux de Grande Section préféreraient eux les

explications de la maîtresse à celles offertes par le petit écran. Pour les enfants de cet âge, la télévision représente le plaisir alors que la maîtresse est synonyme de savoir. Enfin, il apparaît que lorsqu'il n'y a pas de télévision, les enfants trouvent d'autres occupations. Soit ils se coucheraient, soit ils feraient de la musique ou des jeux mais ce qui ressort également c'est que dans ces situations, les parents « se parleraient » d'avantage que lorsque la télévision est présente.

En 1989, c'est au tour de Neuman (1989) de se pencher sur la télévision et l'enfant mais sous un aspect éducatif, celui de la lecture. Son analyse d'études publiées dans la revue *Reading Research Quarterly* et de l'enquête NAEP (National Assessment of Educational Progress) lui a permis d'observer les effets de la télévision sur la lecture mais aussi sur les autres activités telles que les relations des enfants avec leurs camarades ou encore leurs heures de sommeil. Menée dans huit états américains sur plus d'un million d'élèves du primaire et du secondaire, ces enquêtes utilisent une méthodologie identique en proposant des tests de vocabulaire, de compréhension et du « talent » (*Ibid.* p.15), c'est-à-dire les compétences pour trouver et interpréter des sources d'information, tout en interrogeant quotidiennement le temps consacré à la télévision.

Les résultats montrent que les enfants qui ne regardent la télévision que deux à trois heures par jour sont ceux qui ont de meilleurs résultats scolaires par rapport à ceux qui la regardent quatre heures par jour. Au niveau élémentaire et primaire, les effets sur les performances de lecture sont « désastreux » lorsque le temps d'exposition est de cinq heures par jour (*Ibid.* p.16). Au niveau des activités apportant du plaisir, les 9-13 ans préfèrent la télévision alors que les élèves du secondaire ont un penchant pour la musique. La lecture de livre est l'activité la moins recherchée par les enfants. C'est aussi à l'âge de 9 ans que se développe chez beaucoup d'enfants une forte attirance pour les jeux vidéo.

Ces mêmes auteurs vont alors mettre en avant les théories présentes dans ce rapport entretenu par l'enfant avec la télévision. On retrouve vérifiée la théorie de la proximité physique et psychologique qui met en lumière le fait que les activités souffrant le plus de l'écoute télévisuelle sont celles « qui s'exercent dans le même espace » (p.18). Est aussi abordée la théorie des activités marginales, avec la télévision comme « prenant la place des copains, du sport plus que celle des devoirs ou des lectures imposées » (*Ibid.* p.18). Chez les 9-13 ans, la télévision est même l'activité libre dominante, mais dès lors que les enfants sont au niveau

secondaire, le temps est d'avantage consacré aux copains et aux sports. La relation n'est donc pas « mesurable » entre télévision et marginalisation des activités (*Ibid.* p.19).

Proulx et Laberge (1995) ont quand à eux interrogé la place prise par la télévision dans le processus de construction sociale de l'identité familiale avec cette question comme fil directeur : « de quelle manière, peut-on dire que les médias participent à cette construction d'une identité familiale ? » (p.123). En effet, la télévision est selon les auteurs un troisième axe de socialisation pour l'enfant, après l'école et les parents. C'est avec elle qu'ils vont passer une grande partie de leur temps et c'est avec elle qu'ils vont, à un jeune âge, se construire en temps que citoyen à part entière. Les auteurs font référence à la « culture télévisuelle » qui amène un développement des connaissances, des savoirs et des savoirs faire de chacun (*Ibid.* p.124). Cette « culture télévisuelle » permet « l'adoption de *patterns* d'usage et de contraintes » différents d'un individu à un autre (*Ibid.* p.125). Ils ont alors tenu à interroger les téléspectateurs sur leur culture télévisuelle et celle de leurs parents. A partir d'entretiens individuels avec les membres d'un échantillon de 16 familles canadiennes, l'enquête a montré que la télévision rapproche et éloigne les gens et qu'elle est un élément déclencheur d'échanges mais créerait aussi « une distance psychologique entre deux individus » (*Ibid.* p.129). Ainsi, même si l'on peut accorder à la télévision le fait qu'elle amène à des discussions sur le programme, le contenu ou encore les impressions de téléspectateur, elle va néanmoins susciter une distance entre deux individus. Cela veut dire que deux personnes pourront être physiquement présentes l'une à côté de l'autre mais psychologiquement distantes de part leur concentration dans le programme, pourtant identique, qu'elles regardent.

2.4.5.b. Les apprentissages informels liés à la télévision

En 1966, André Glucksmann (1966) a émis un rapport concernant les effets des scènes de violence au cinéma et à la télévision. S'il est une chose que met en avant ce philosophe et essayiste c'est l'absence de document faisant l'accord de tous les chercheurs. L'opinion générale de ces spécialistes fait état d'un manque de clarté et de précision quand à la définition de ce qu'est la violence, ce qui pose problème dans les ententes entre collègues scientifiques.

Concernant l'assiduité, Glucksmann indique que dans les années 1960, un enfant de 3 ans était face à l'écran pendant 45 minutes par jour. Un enfant de cinq ans atteignait déjà les 2

heures par jour et un enfant de 6 à 12 ans y consacrait 2h30 par jour et jusqu'à 3h à 17 ans. Une fois adulte, l'assiduité retombait à 1h30 ou 2h au maximum. On constate donc que l'exposition aux écrans est fortement inférieure pour les enfants des années 60 (3h par jour pour un jeune de 16 ans) que pour les enfants de 12 à 17 ans en 2012 (31 heures par semaine, soit près de 4 heures 30 par jour selon un rapport du CREDOC) (Bigot & Crouette, 2012).

Cité par Glucksmann, Mirams (1951) a passé au crible 100 longs métrages et y a trouvé 659 crimes ou actes de violence. Il s'agissait pour cette étude de 70 films américains et de 30 films étrangers. 550 de ces 659 crimes ou actes de violence étaient dans les films américains, ce qui fait une moyenne de presque 8 actes par film alors qu'il y en avait 109 dans les films d'autres pays, soit un peu plus de 3 actes par film. Cette violence présente dans les films et les programmes télévisés ne saurait être significative. En effet, comme le souligne Glucksmann, peut-être que le plus important n'est pas la quantité, mais plutôt la qualité de la violence. Autrement dit, un brin de violence de « qualité » pourrait faire bien plus de dégâts sur le téléspectateur qu'une très grande quantité d'une « valeur » moindre sur l'échelle de la violence. Une nouvelle interrogation se pose alors : qu'est-ce qui a le plus d'impact sur le téléspectateur ? Une grande quantité de « faible » violence ? Ou alors une courte consommation de violence « de haut niveau » ?

Pour cela il faudrait prendre en compte l'intégration effectuée par le téléspectateur de ce qu'il voit mais aussi et surtout de quelle manière il va l'interpréter. Cité par Glucksmann, Joseph T. Klapper (1960) avait eu ces propos : « il ne suffit pas de recenser ce que voit l'adolescent, il faut savoir ce qu'il en fait » (p.88). L'interprétation de l'enfant, son regard sur ce qu'il voit, semblerait prédominer sur la quantité de violence à laquelle il est exposé.

En ce qui concerne les scènes de violence, Glucksmann présente trois effets potentiels. Le premier est négatif avec ce qui est appelé le *mimesis* (soit le danger de reproduire l'imaginaire dans le réel). A l'inverse on peut déceler un effet positif avec la *catharsis* (l'écran permettant la libération de l'agressivité réelle) mais on peut également imaginer un effet neutre n'amenant aucun rapport particulier entre agressivité et scènes de violence à la télévision. Les différents effets repérables sur le spectateur seraient d'ordre émotif, avec une certaine tension nerveuse, affectif, avec l'identification au personnage, moral, avec une remise en question éventuelle de la vision du monde de l'enfant, mais aussi intellectuel, avec l'apport de nouvelles informations sur le monde adulte.

Quelques années plus tard, Eron et al. (1972) publièrent les résultats de leur expérience concernant la relation entre agression et habitudes télévisuelles. Cette recherche, étendue sur 10 années a porté sur des enfants suivis de 8 à 18 ans. Ont été pris en compte leurs habitudes de consommation télévisuelles et leurs comportements agressifs. L'hypothèse des auteurs était que l'agressivité d'un jeune adulte pouvait être corrélée à son exposition devant la télévision violente à l'âge de 8 ou 9 ans. Les données de 427 enfants ont été collectées avec des sources d'information différentes telles que les parents, les pairs et bien-sûr le sujet lui-même et ses habitudes télévisuelles. Cette étude a révélé qu'il existait une relation hautement significative entre les préférences des garçons pour les émissions de télévision violentes au grade 3 (niveau CE2 en France) et leur agressivité évaluée par les pairs dix années plus tard. Ces effets concerneraient uniquement les hommes et n'ont pas été constatés chez les femmes. Autrement dit, les habitudes télévisuelles établies à l'âge de 8 ou 9 ans influenceraient le comportement agressif des garçons au moins jusqu'à la fin de leur adolescence. Le fait que les filles ne soit pas concernées par cette tendance s'expliquerait selon les auteurs par le fait qu'elles intègrent très tôt l'idée que le comportement violent n'est pas féminin et n'est donc pas fait pour elles.

Mais cette même télévision se trouverait être, pour l'enfant, au carrefour de sa socialisation, ce qui n'est pas sans risque. En effet, Proulx et Laberge (1995) identifient les médias comme un « agent important de socialisation pour l'enfant, au même titre que la famille » (p.129). Le jeune aurait alors à faire ce difficile exercice de synthèse entre « les valeurs familiales et celles transmises par la télévision » (*Ibid.* p.130). Ce manque de cohérence est, pour les auteurs, susceptible de le « troubler » (*Ibid.* p.130). De plus, on assisterait à un changement de situation avec une « dépendance » nouvelle des parents vis-à-vis de l'enfant (*Ibid.* p.137). C'est aujourd'hui ce dernier qui amènerait les explications aux parents pour enregistrer ou regarder un film à la télévision.

Actuellement, les effets de la télévision sont toujours aussi décriés, débattus, contestés, même si un consensus semblerait se mettre en place sur des effets négatifs pour l'enfant tel que la perturbation du sommeil liée à son utilisation (Johnson, Cohen, Kasen, First, & Brook, 2004). Les auteurs ont montré que la quantité de temps passée à regarder la télévision à un âge moyen de 14 ans est significativement associée à des difficultés d'endormissement qui perdurent à l'âge adulte. La réduction de l'exposition permettrait de réduire la probabilité que ces difficultés surviennent. Il est également question de difficultés de concentration pour les enfants ayant beaucoup regardé la télévision dans leur jeunesse comme le montre l'étude de

Hancox et al. (2005) qui ont suivi plus de mille personnes sur plusieurs dizaines d'années avant de tirer ces conclusions. En interrogeant les habitudes de consommation télévisuelle tout au long de cette expérience, les auteurs ont pu montrer que la consommation croissante de la télévision lors de l'adolescence réduisait notamment les chances d'obtenir un diplôme universitaire à 26 ans. Cependant, il n'y a pas que des aspects négatifs à l'utilisation des nouvelles technologies. En effet, on peut repérer des apprentissages positifs en ce qui concerne notamment le jeu vidéo.

Enfin, Jean Retschitzki (2009, pp.136-137) s'est intéressé à l'influence de ces médias sur les apprentissages en présentant les travaux de Schramm, Lyle et Parker (1961) qui ont proposé le concept « d'apprentissage incident » pour ces apprentissages informels qui se produisent par exemple lorsque le téléspectateur apprend en regardant la télévision alors qu'il souhaitait juste se divertir.

2.4.5.c. Les apprentissages informels négatifs liés à la pratique du jeu vidéo

Les jeux vidéo seraient aussi et surtout régulièrement montrés du doigt dès lors qu'un fait divers dramatique impliquerait un jeune décrit alors comme adepte des jeux vidéo violents tels que *Doom*, *Grand Theft Auto* ou encore *Half Life*. Mais quel est réellement l'impact des jeux vidéo violents sur les joueurs ?

Anderson et Buhsman (2001) ont interrogé cette problématique des effets des jeux-vidéos sur les jeunes. Selon les auteurs, l'émergence des jeux-vidéo violents se situe aux alentours des années 1990 (avec des titres tels que *Mortal Kombat*, *Street Fighter*, *Wolfenstein 3D*). Ces jeux étaient ceux les plus vendus devant le sport et la stratégie. En s'appuyant sur le GAAM (General Affective Aggression Model), ils ont tenté de répondre à la question suivante : « Pourquoi la violence médiatisée amène-t-elle de l'agressivité et de la violence ? ». Il leur apparaît alors que « la vue de violence médiatisée sensibilise les observateurs par la vue de la façon d'agresser, en amorçant une cognition agressive, par une excitation croissante ou par la vue d'un état affectif agressif » (*Ibid.* p.355). Ils voient dans les effets à long terme de cette exposition les mêmes que ceux de tout apprentissage. Pour répondre à la question de la mesure des effets des jeux-vidéos sur l'augmentation de l'agressivité, ils ont procédé à une méta-analyse de la littérature sur les jeux-vidéos et en ont croisé les résultats. Après codage et analyse, il ressort que la violence des jeux-vidéo est associée à une agressivité accrue, que

l'exposition aux jeux-vidéos violents est corrélée négativement à « aide » dans le monde réel, qu'il y a un effet positif et significatif entre pensée et agression, qu'il y a un effet positif et significatif avec l'affect agressif et enfin que l'excitation physiologique augmente avec l'exposition. Ils présentent alors cette exposition aux jeux-vidéos comme une menace. Menace pour l'enfant mais par la force des choses, menace de santé publique pour les jeunes. Leur écrit se termine sur des propositions de création de jeux-vidéos « passionnants », selon leurs termes, pour enseigner et renforcer des solutions non-violentes aux conflits sociaux (*Ibid.* p.359). En d'autres termes, pourquoi ne pas utiliser cette technologie, qui fascine tant l'enfant et à tant d'influence sur lui, pour lui inculquer les bons codes pro-sociaux ?

Toujours au sujet des jeux-vidéos, Uhlmann et Swanson (2004) ont réalisé une étude cherchant à voir si le fait de jouer à des jeux-vidéos violents amenait automatiquement une augmentation de l'agressivité des participants. Les chercheurs ont émis l'hypothèse que les jeux-vidéo violents, de par leur interactivité et parce qu'ils amènent l'utilisateur à incarner un personnage violent, seraient plus susceptibles que les émissions de télévision violentes et les films de conduire à l'apprentissage d'attitudes agressives. Ils ont ainsi fait jouer 181 étudiants de psychologie à *Doom*, jeu-vidéo très violent, ou au *Mahjong*. Après avoir joué, pour les uns à *Doom* et pour les autres au *Mahjong*, les scientifiques ont relevé grâce à l'Implicit Association Test (IAT de Greenwald) les attitudes, personnalités et stéréotypes des participants. Pour cela, les joueurs ont complété deux thermomètres de mesure de sentiments, l'un les concernant, l'autre concernant les individus extérieurs. Cette expérience montre que les joueurs du jeu violent, *Doom*, s'associent plus facilement à l'agression par rapport aux joueurs du *Mahjong*. Cette tendance est par ailleurs plus forte chez les hommes que chez les femmes mais néanmoins visible également dans les deux groupes.

Plus récemment, Ferguson et al. (2010) ont questionné cette influence des jeux-vidéos violents sur la délinquance et le comportement d'intimidation de plus de 1000 étudiants. Après la sortie du jeu *GTA 4* en 2008, les politiques, les journalistes et les scientifiques n'ont cessé d'interroger cette question d'un potentiel effet négatif des jeux-vidéo violents sur les jeunes. Les hypothèses émises dans cette étude avançaient que la relation entre jeu vidéo et délinquance serait animée par d'autres variables tels que les traits de l'agression, l'environnement familial, le stress ou encore la participation aux activités parascolaires. Il en serait de même pour le comportement d'intimidation. Les résultats montrent que ce sont les garçons qui jouent surtout aux jeux-vidéo violents, et ils suggèrent également que les

agressions passées et le stress vécu par l'enfant sont prédictifs du comportement agressif. Cela les amène à dire qu'il n'y a pas de lien direct entre pratique des jeux-vidéo et délinquance ou agression physique. Il n'y a pas de preuve, selon Ferguson et ses collègues, permettant de dire que le fait de jouer à des jeux-vidéo violents soit un facteur cohérent de la délinquance juvénile ou des comportements d'intimidation.

Des chercheurs hollandais, Polman et al. (2008) ont comparé les affects, d'un point de vue du comportement violent, de joueurs actifs par rapport à des enfants visionnant les mêmes images mais étant inactifs. Cette étude, portée sur 57 enfants entre 10 et 13 ans a révélé que chez les garçons, jouer à un jeu vidéo conduit à plus d'agressivité que de regarder de la violence à la télévision. Concernant les filles, aucune agressivité n'a été relevée, quelque soit la condition. Pistes ouvertes par les chercheurs, celle d'examiner les caractéristiques environnementales permettant d'atténuer l'effet du jeu vidéo violent sur le comportement agressif mais aussi et surtout s'employer à comprendre pourquoi les jeux-vidéo violents rendent plus agressifs.

Dans la même direction, Ferguson et al. (2008) ont observé la relation entre jeu-vidéo violent et agression. Leur étude révèle que les traits agressifs, la violence familiale ainsi que le fait d'être un homme sont des facteurs prédictifs de la « criminalité violente », mais que l'exposition à des jeux violents ne l'est pas (p.311). Dans certains cas, c'est même une ignorance de certaines conséquences à une exposition aux jeux-vidéos violents que l'on observe chez les enfants. La recherche d'Olson et al. (2008) confirme cette tendance. Elle montre que les enfants de 12 à 14 ans n'ont pas de ressenti négatif face au jeu vidéo violent, même s'ils admettent que les jeunes enfants pourraient imiter des scènes de violence. Ils ne pensaient pas non plus les jeux-vidéos comme pouvant être une cause de violence. C'est dire le détachement qu'ils semblent arriver à prendre par rapport à ces jeux et la distance qu'ils mettraient, instinctivement, entre le virtuel et la violence réelle.

Eyal et al. (2006) ont quand eux étudié la question de l'exposition à la violence des médias et l'agressivité des opinions politiques. Leur recherche, réalisée sur 446 étudiants, a permis de mesurer notamment l'autoritarisme, les traits agressifs ou encore l'expérience personnelle avec le crime et la violence. Les résultats indiquent que l'exposition à des émissions de télévision violentes était prédictive d'opinions politiques agressives, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agirait de jeux-vidéo violents. Constat identique de la part de Williams et Skoric (2005) concernant les jeux-vidéo. Ces chercheurs se sont intéressés aux jeux-vidéo sur

internet et plus particulièrement aux MMORPG (Massively Multiplayer Online Role - Playing Game), véritables communautés établies sur internet dans lesquelles les joueurs évoluent dans des mondes virtuels dont ils sont la population. Soumis à des questionnaires avant et après l'expérience de jeu, ces « gamers » ont notamment été interrogés sur leur comportement. Les résultats de cette étude montrent qu'il n'y a pas de répercussion de cette violence rencontrée en ligne, via ces plateformes de jeu en réseau, sur la « vie réelle » des joueurs.

Ces jeux vidéo violents pourraient même amener à certains apprentissages positifs. Ainsi, les travaux de Ferguson et al. (2007) ont révélé que le fait de jouer à des jeux-vidéos violents était associé à une augmentation de la mémoire visuelle. Les auteurs ont fait participer 72 étudiants à leur recherche et les ont soumis au test de la « Figure complexe de Rey » (Meyers & Meyers, 1995) afin de mesurer leur mémoire visuelle et leur perception des organisations. Après avoir listé les différents jeux auxquels ils s'adonnaient régulièrement, les participants ont indiqué la fréquence de leur utilisation grâce à une échelle de Likert puis ils ont précisé de la même manière le degré de violence de ces jeux. Ils ont ensuite effectué la « Figure complexe de Rey » en dessinant chacun de ces six exemplaires : revolver, trousse de maquillage, vélo, soutien-gorge, manette de jeu et lunettes. Les résultats de cette recherche montrent que l'exposition à des jeux-vidéo violents est associée à une amélioration des performances de mémoire visuelle.

Enfin, Ferguson (2007) a procédé à une méta-analyse des différentes recherches existantes entre 1995 et 2007 en incluant néanmoins le critère de « cognition visuo-spatiale » (p.314). Il révèle qu'une fois ce critère renseigné, les études concernant la violence dans les jeux-vidéo ne soutiennent pas l'hypothèse que le jeu-vidéo violent puisse être lié à des agressions. De plus, jouer à des jeux-vidéo de cette nature est associé à une haute cognition visuo-spatiale. Selon l'auteur, les jeux-vidéo violents ne représentent pas forcément une cause de violence chez les utilisateurs.

Les avis concernant les jeux-vidéos et leurs effets sur les jeunes semblent ainsi contradictoires. On retrouve d'ardents défenseurs de la thèse d'une modification du comportement due suite à la pratique des jeux-vidéos violents mais à contrario, on retrouve également de nombreuses recherches démontrant qu'il n'y aurait pas que des effets négatifs mais qu'il y en aurait aussi des positifs.

2.4.5.d. Les apprentissages informels positifs liés à la pratique des jeux vidéo

Patricia Greenfield (1994) a abordé la question de l'apprentissage informel lié à leur utilisation. Elle avance que « le jeu vidéo prend une signification psychologique particulière du fait que, de manière tout à fait informelle, il dispense des connaissances se rapportant à la culture et à la technologie informatique » (pp.35-36). L'auteur considère par ailleurs les jeux vidéo comme pouvant être une « pédagogie informelle de la pensée scientifique et technique » (p.51). Il s'agirait là d'une première relation entre la pratique du jeu vidéo et les apprentissages informels. Le fait même de jouer à des jeux amènerait à se construire une culture technologique et informatique. Par la manipulation des commandes, des supports ou des outils de jeu, on apprend et on s'imprègne d'une culture technique.

Dans la même direction, Vincent Berry (2011) cite quand à lui Sorensen et Meyer (2007) qui abordent la notion informelle dans les jeux vidéo : « Dans une perspective éducative de conception de jeux sérieux, l'apprentissage informel est un élément important qu'il faut intégrer ». Et Berry confirme cette tendance : « l'acquisition chez les jeunes de savoirs techniques par le biais du jeu vidéo et de l'Internet apparaît comme l'une des illustrations les plus convaincantes » (p.13-14). On retrouve donc cette notion d'apprentissage dans les activités pratiquées en dehors de l'école, y compris dans les jeux vidéo, là où il n'y aurait aucune volonté de construction des connaissances explicites. Mais cet apprentissage est le fruit de la relation entre le jeu et le joueur. Comme le précise Brougère (2002), « ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant, avec de nouvelles notions, de nouvelles valeurs » (p.6). C'est par son analyse que l'enfant apprend par le jeu et non pas par la simple pratique d'un jeu. En effet, l'auteur relate les expériences ayant cherché à montrer l'intérêt éducatif du jeu et les critiques, notamment méthodologiques qu'elles peuvent essuyer. Présentant les différents critères du jeu qui sont « la règle », « la décision », la « frivolité » et l'« incertitude » (*Ibid.* p.10), le chercheur présente l'éducation informelle comme le fait que « l'enfant apprend à travers des situations de vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives à priori » (*Ibid.* p.11). Le jeu rejoignant ce cadre, il permet d'amener vers des apprentissages informels sur lesquels viendront se souder des apprentissages formels. Toute activité pourrait devenir éducative, à condition que « l'expérience qu'en fait l'individu » puisse avoir un « effet éducatif » (*Ibid.* p.13). Ce qui donne plus de chances éducatives au jeu c'est peut être son caractère divertissant et plaisant, comme l'évoque

Brougère, car « le divertissement témoigne d'un potentiel éducatif informel fort » (*Ibid.* p.15). Les jeux vidéo, alliant l'activité du jeu et les nouvelles technologies semblent ainsi particulièrement susceptibles de générer un caractère plaisant aux joueurs.

Hochet (2011) a justement observé les effets des jeux vidéo dans la compréhension de l'histoire et de la géographie. Il met en avant les potentialités fortes du jeu en Séance d'enseignement-apprentissage avec notamment « une évaluation plus diversifiée, un autre rapport à la construction de l'espace et du temps par l'élève et un réel travail sur les boucles de rétroaction » (p.107). Dans les jeux vidéo, le feedback est rapide et permet à l'élève de « se corriger » et de fonctionner par essai-erreur (p.108). Les jeux vidéo représentent finalement un « support d'enseignement riche » (p.107).

Dans le cadre du colloque EIAH de 2009, Sauvé et al. (2009) ont interrogé la question de l'utilisation de jeux en ligne pour développer de saines habitudes de vie. A l'aide de questionnaires pré et post-test ainsi que d'entrevues semi-dirigées, ils ont souhaité « mesurer le type d'apprentissage que le jeu en ligne favoriserait sur le plan de la structuration des connaissances et sur celui de l'intégration de l'information ». Leurs résultats montrent que, « plus le jeu éducatif étudié, en l'occurrence « ITS : Stopper la transmission », proposerait des activités qui favorisent la structuration des connaissances, plus les apprenants manifesteront leur capacité à comprendre un concept ou une situation donnée ». Néanmoins, les auteurs décèlent une différence entre les filles et les garçons, ces derniers développant d'avantage leurs connaissances par rapport au sexe opposé. L'intégration de l'information, elle aussi, montre une amélioration à la suite de l'apprentissage par le jeu. Le même phénomène garçon-fille est observé même si les deux sexes considèrent « le jeu éducatif intéressant et divertissant ».

Philippe Charlier (2000) s'était aussi intéressé à ces jeux hypermédias et aux expériences d'apprentissages qu'ils étaient susceptibles de faire naître. En faisant la distinction entre une « offre éducative scolaire » relevant du formel et une « offre éducative médiatisée » relevant de l'informel, l'auteur présente le savoir médiatisé comme « plus ouvert, plus large, mais aussi plus fragmenté et moins organisé » (p.1). Il s'intéresse alors à l'articulation possible entre ces savoirs scolaires formels et ceux médiatiques informels.

En se référant à Piaget, Vygotski et Bruner, l'auteur rappelle les types d'activités qui caractérisent une expérience d'apprentissage, soit celles représentationnelles, opératives,

réflexives, psychoaffectives et sociales. Les jeux vidéo amèneraient ainsi, après analyse catégorielle du corpus d'entretien, un « rapport au savoir plus opératif » de par les nombreuses manipulations et constructions ainsi que par un « poids faible des activités représentationnelles » comme par exemple la lecture (*Ibid.* p.3). On comprend ici que dans les nouveaux médias, le rapport au savoir serait mouvement et mobilité alors qu'à l'école, c'est l'immobilité qui semble être prioritaire.

Mais l'équation n'en est pas résolue pour autant car il semble bien d'intégrer un contenu d'apprentissage dans un jeu sans que cela n'affaiblisse ni le game play, ni la qualité pédagogique, comme nous l'expliquent Szilas et Sutter-Widmer (2009). Après avoir analysé deux jeux vidéo existants, *Zombie Division* et *Equations linéaires*, ils en viennent à la conclusion que la combinaison d'univers ludique de qualité associé à des objectifs d'apprentissage précis relève du défi pour des concepteurs. Une autre nécessité relevée par les auteurs réside dans le fait de posséder des outils permettant de concevoir des jeux pédagogiques et c'est à partir de ce moment là seulement que l'on serait capable d'« inscrire le jeu dans un dispositif laissant la place à la réflexion métacognitive dans une finalité de transfert » (*Ibid.* p.10).

Il existerait donc des apprentissages informels rendus possibles par la pratique du jeu vidéo. Cependant, la difficulté dans le développement de tels jeux résiderait dans l'équilibre à trouver entre le fait de jouer pour prendre du plaisir et s'amuser et le fait de dispenser des apprentissages de manière dissimulée.

Synthèse du chapitre 2	
<i>Les apprentissages peuvent être de nature « informelle »</i>	<i>Les apprentissages informels sont ceux qui naissent dans une activité n'étant pas spécifiquement dédiée à cela.</i> <i>En effet, des apprentissages peuvent naître au contact des amis, de la famille ou lors de loisirs tels que le sport ou le jeu.</i> <i>Ce dernier a historiquement une place forte dans l'éducation même s'il est encore peu utilisé dans les écoles.</i>
<i>La frontière entre formel, informel et non formel est très étroite</i>	<i>Nous ne serions jamais exclusivement dans le formel, dans l'informel ou dans le non-formel.</i>

