

Les jeux de rôles, les jeux vidéo et le cinéma : pratiques sociales, reproblématisation de savoirs et critique

LAURENT TRÉMEL

Groupe d'études sociologiques

Institut National de Recherche Pédagogique

29, rue d'Ulm,

75230 Paris CEDEX 5

L'objet de l'article¹ est de s'interroger sur les processus d'élaboration et de réception de produits culturels prenant de plus en plus d'importance dans le mode de vie des jeunes générations et dont les caractéristiques, nous le verrons, peuvent être à l'origine d'une éducation informelle. Quelques informations sur les différents ensembles balisant le domaine étudié sont au préalable nécessaires. Au milieu des années 1970, apparaît aux États-Unis un nouveau concept de jeu : les "jeux de simulation". Comme leur nom l'indique, ils proposent aux joueurs différents types de simulation : principalement des batailles historiques ou dérivées de l'heroic-fantasy et des "jeux de rôles" où il s'agit d'incarner un personnage dans un univers de fiction. Notre propos n'est pas de faire ici l'histoire de ces jeux, mais de souligner l'importance de leur diffusion. Tout d'abord disponibles sous forme imprimée, tels les "wargames" sur cartes par exemple, ceux-ci accompagnèrent le développement de la micro-informatique de loisir et structurent aujourd'hui le domaine des jeux vidéo. On constate par ailleurs que leurs thématiques, trouvant leurs sources dans la littérature de science-fiction, d'heroic-fantasy ou de fantastique, ont largement inspiré le cinéma et que l'ensemble forme désormais un système de produits en interrelation les uns avec les autres. Des grands succès, comme *La guerre des étoiles*, *Le seigneur des anneaux* ou encore *Harry Potter* associent désormais de façon mécanique film, livres et jeux vidéo. Par exemple, sur la

1. L'auteur tient à remercier Gilles Brougère et Jean-Louis Derouet de l'attention qu'ils ont accordée à ce travail, de même que les étudiants du DESS de Sciences du jeu (Université Paris Nord, années universitaires 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003) pour les fructueux échanges survenus lors de sa présentation.

cassette vidéo du *Seigneur des anneaux*, sortie l'été 2002, une bande-annonce promeut non le prochain film de la série, mais le jeu vidéo. L'importance économique et sociale du phénomène ne peut être ignorée et, alors que le monde médiatique s'avère friand de discours et d'interprétations sur ce sujet, on constate a contrario une certaine indifférence des milieux scientifiques (Trémel 2003b).

Perspectives de travail

Notre réflexion prend pour appui des travaux empiriques sur la pratique des jeux de rôles sur table (Trémel 2001a), des jeux vidéo sur ordinateur (Trémel 2001a, b) et sur le cinéma (Trémel 2003b). Elle s'inscrit dans le cadre d'une sociologie critique, se démarquant nettement des deux approches apparaissant dominantes dans le champ des études sur les "cultures jeunes".

La première relève de la psychologie à dimension moralisatrice. Pour les jeux vidéo par exemple, bon nombre de travaux se focalisent sur la question de la violence susceptible d'être engendrée par ces produits. Un peu partout, des associations de parents, considérées comme plutôt situées au sein du pôle conservateur, mettent en garde les familles contre ce danger potentiel. Des hommes politiques et des chercheurs participent au jeu et un certain nombre d'études —dont la méthodologie discutable est relevée dans les "readers" effectués sur la question— affirment ainsi, tantôt que les jeux vidéo sont dangereux ou, au contraire, qu'ils peuvent générer un salutaire effet cathartique, voire mieux encore le développement d'aptitudes socialement valorisées (bons réflexes, capacité à mieux se positionner dans l'espace, "intelligence", etc.). Les enseignements que l'on peut tirer de l'analyse de la production scientifique anglo-saxonne effectuée par Harris (2001) sont ainsi nombreux : faiblesse numérique des échantillons constitués lors des expérimentations, caractère contradictoire des résultats observés, absence de variables pourtant essentielles dans certains protocoles d'enquête, etc.

La seconde approche présuppose une homogénéisation des modes de vie des "jeunes", un nivellement des différences. Un exemple emblématique de cette tendance se trouve dans la sociologie de Fize où l'on postule que les "nouveaux jeunes" adopteraient des comportements transcendant les clivages sociaux : "Nourris des mêmes images —quel que soit leur milieu social— les nouveaux jeunes commencent à insuffler dans leur univers familial un savoir, une culture propres auxquels aucune famille, populaire ou bourgeoise, ne paraît en mesure de s'opposer." (Fize 1990, 104). Discutées au sein de la communauté scientifique, mais aussi prolongées par les travaux d'autres auteurs qu'il est inutile de citer ici, ces assertions ont, très tôt, été contredites par les données statistiques. Analysant les résultats de l'enquête effectuée par le

Ministère de la Culture à la fin des années 1980, Donnat & Cogneau (1990) concluaient en constatant la pérennisation des inégalités culturelles au sein de la jeunesse et ne cachaient pas leur scepticisme quant aux vertus égalisatrices de ce que certains appelaient la “culture adolescente” : “Elle nous a paru toutefois ne pas devoir remettre en question ni la position élitaires de la culture cultivée ni la division sexuelle du loisir.” (Donnat & Cogneau 1990, 286). Afin de tenter de démontrer la justesse de leur raisonnement, certains en sont venus alors à rechercher l’homogénéisation difficilement perceptible chez les “jeunes” les plus âgés (lycéens, étudiants, mais aussi “jeunes travailleurs”), chez leurs cadets (collégiens, voire enfants scolarisés dans le primaire) ou à ne plus prendre pour objet que des individus leur étant socialement proches, c’est-à-dire issus des classes moyennes ou de la petite bourgeoisie (Trémel 2003b). L’autre réserve à soulever à la lecture de ces productions est l’accent qu’elles mettent sur les perspectives hédonistes. En voyant des jeunes s’amuser et prendre du plaisir dans leurs activités extra-scolaires —alors que l’on postule en parallèle qu’ils ont tendance à “s’ennuyer” à l’école—, on en vient fréquemment à accentuer quelque peu les effets positifs du processus, voire à l’idéaler, sans se préoccuper, par exemple, des compétences que les jeunes peuvent acquérir —ou non— durant ces loisirs, ou encore sans prendre en considération le fait que, souvent, ces pratiques culturelles prennent pour support des produits liés à une industrie du loisir véhiculant des idéologies à interroger.

Ce sont ces questions, occultées ou non prises en compte, que nous tentons de travailler.

La création des œuvres : entre débat social et attentes du public

Comme nous l’avons évoqué précédemment, les produits culturels étudiés prennent place au sein d’ensembles en interrelation les uns par rapport aux autres. Aussi est-il nécessaire de s’intéresser à la structuration du champ de production. Un des aspects essentiels des analyses de Bruno (1992, 1993) consacrées aux livres interactifs et aux jeux vidéo est ainsi la mise en évidence de la complexité de leur construction. Bon nombre de ces réalisations, qu’il s’agisse de livres, de jeux, ou de fictions cinématographiques, présentent des caractéristiques similaires à celles d’œuvres de la “haute culture” jugées plus “nobles” (polysémie, intertextualité, littéralité, etc.). Ce fait s’explique, bien sûr, en grande partie par les attentes, sinon les exigences, d’un public dont le niveau d’études moyen a augmenté, du fait du processus de massification de l’enseignement. En parallèle, on comprend aussi comment ces para-

mètres conduisent à différents niveaux de lecture, en fonction des possibilités de décodage de chacun.

Prenons comme exemples de ces processus de création composites les produits sur lesquels nous avons plus spécifiquement travaillé. L'alchimie à l'œuvre est patente dans le domaine des jeux de rôles sur table. Peu de temps après sa sortie, le premier jeu de rôles publié *Dungeons and Dragons* (1974), qui connut un grand succès, est ainsi l'objet de plusieurs critiques internes au monde des jeux de rôles. Les rôlistes (terme désignant les joueurs de jeux de rôles) ne tardent pas à lui reprocher son manque de cohérence et l'insuffisance de ses scénarios —surabondance de monstres confinés dans des pièces, mélange hétérodoxe de plusieurs cultures aboutissant à des anachronismes, etc.—, ce qui donna l'occasion à d'autres auteurs de sortir très tôt des jeux d'heroic-fantasy se voulant plus réalistes. En France, on critiqua même globalement le “manque de culture” des productions américaines, en cherchant à s'en démarquer. Une évolution notable des thématiques des jeux de rôles en réaction aux critiques externes est aussi à remarquer.

Il convient ici d'ouvrir une parenthèse afin de préciser ce qu'il en est. Dès la fin des années 1970 aux États-Unis, alors que la pratique des jeux de rôles avait acquis une certaine ampleur, des groupes proches de la “Moral majority” s'indignèrent que de “bons petits Américains” —le public de ces jeux appartenait aux classes moyennes, blanches, américaines— puissent être ainsi influencés par une “sous culture” qu'ils jugeaient perverse —en l'accusant de faire l'apologie de la magie, voire de la démonologie, etc.— et qu'ils délaissent leurs études pour passer plusieurs heures dans ces mondes imaginaires. Des “psy” relayèrent ces inquiétudes en s'interrogeant sur le fait que des adolescents ou des jeunes adultes puissent ainsi prendre plaisir à se plonger dans des univers, a priori, enfantins, peuplés d'Elfes, de Nains et de dragons : n'y aurait-il pas là-dessous une source latente de pathologies ? Des critiques, plus à gauche, déplorèrent le côté militariste de ces jeux, reposant pour l'essentiel sur des combats, et s'interrogèrent sur leurs aspects idéologiques : des “monstres”, appartenant à des “races” non-humaines y sont massacrés en quantités industrielles... Ces polémiques filtrèrent en France au milieu des années 1980 —moment où la pratique connaît une forte hausse— notamment celles trouvant leur origine dans le discours de la “Moral majority” via la presse conservatrice. À la suite de la profanation du cimetière juif de Carpentras, en juin 1990, une “piste” avait abouti à la mise en cause de rôlistes avant que ceux-ci ne soient, de fait, innocentés par l'aveu de skin-heads. Mais, entre-temps, tout au long de cette décennie, des “reality shows” aux dimensions déontologiques discutables avaient conduit à une stigmatisation des pratiquants de ces jeux (présentés comme des jeunes “perturbés” manifestant des troubles comportementaux), de même qu'à une critique de leur contenu.

Pour notre propos, il est important de retenir que ces attaques ont généré dans le milieu des rôlistes et chez les créateurs de jeu des réactions qui furent à l'origine d'une complexification des thématiques, ceci afin de parer à certaines critiques ou, au contraire, de s'inscrire dans une logique de provocation. Mais, qu'ils se placent dans un registre ou dans l'autre, ces éléments furent souvent, pour les joueurs, source d'acquisition de compétences culturelles, sociales, pouvant être analysées en termes de socialisation politique. Nous y reviendrons dans la seconde partie.

La volonté de quitter les imaginaires dérivés de l'heroic-fantasy —jugés également trop “puérils” par certains rôlistes— se manifeste dès la publication de *L'Appel de Cthulhu* (1981), prenant pour base la littérature fantastique des ouvrages de Lovecraft. Les joueurs y incarnent des membres de la société américaine des années 1920 en lutte contre Cthulhu et ses créatures. La volonté de produire des jeux prenant pour base des thématiques “adultes” se poursuit avec le développement des jeux de type Cyberpunk : dans un futur proche, les personnages incarnés luttent contre des “mégacorporations” aux dimensions tentaculaires qui asservissent la population au travers d'un régime dictatorial “soft” utilisant le pouvoir d'aliénation des médias. Durant les parties, ces jeux donnent l'occasion de se livrer à une critique sociale qui, bien sûr, peut également s'appliquer au monde contemporain (Trémel 2001a, 71-95). Il faut souligner que la modification des thématiques a été opérée du fait des fréquents échanges existant alors entre les auteurs et le monde des jeux de rôles (fanzines, clubs), l'ensemble étant constitutif d'un “micro-milieu” où la production prenait des dimensions “artisanales” —la plupart des sociétés d'édition étant des petites structures.

Les études que nous avons menées sur les jeux vidéo ne prenaient —volontairement— pour objet qu'un type de support : les jeux se pratiquant sur PC. On sait, en effet, au moins depuis les travaux de Bruno (1993) consacrés à ce thème que, dans une perspective sociologique, il convient de déconstruire “l'ensemble jeux vidéo”. Celui-ci, bâti sur des bases marchandes, ignore la structuration des pratiques sociales, notamment perceptible en fonction du support au jeu (consoles, micro-ordinateurs), du genre du jeu (jeu d'action, jeu de rôle, wargame...), du titre du jeu et corrélées aux variables âge, sexe, milieu social (Trémel 2001b) ou encore au contexte régional ou ethnique (Wolff 2001 sur l'usage de l'ordinateur à La Réunion).

Restant l'apanage des milieux favorisés —en 2000, d'après les données du Ministère de la Culture, 82 possesseurs de micro-ordinateurs sur 100 étaient identifiés comme appartenant à un milieu “aisé”— les pratiques que nous avons étudiées concernaient par conséquent une population aux caractéristiques socioculturelles proches de celles des rôlistes.

On observe pour les versions successives d'un même produit un phénomène similaire à celui remarqué précédemment pour les jeux de rôles sur

table. Les évolutions constatées structurant le marché: à un instant “t” sort un logiciel de jeu programmé en fonction des possibilités techniques du moment, quelques mois plus tard, sort la version “II” du jeu et ainsi de suite... Bien évidemment, ces versions successives se présentent comme techniquement plus évoluées que les précédentes pour les graphiques, la jouabilité. Elles nécessitent souvent l’achat d’un ordinateur plus puissant. Les modifications concernent aussi les problématiques des scénarios. Ainsi avons-nous observé ce qu’il en était pour l’un des jeux les plus vendus au monde, *Civilization*, d’ailleurs souvent présenté par les “observateurs” savants comme l’exemple type du “bon” jeu car se référant à l’Histoire... Alors que la première version du jeu faisait preuve d’un ethnocentrisme marqué, voire même d’un “américano-centrisme” caricatural, manifesté par le primat des civilisations nord-européennes (Trémel 2001a, 231-245) les versions suivantes tentèrent de gommer ce trait en introduisant un peu de relativisme culturel, traduit notamment par la multiplication des civilisations qu’il est possible de jouer dont certaines étaient escamotées dans les précédentes versions (apparition des Indiens d’Amérique, des Japonais, des Espagnols, etc.). Dans le “Guide stratégique officiel” de *Civilization call to power II* (2000), on remarque même un passage à propos de l’esclavage, attestant de la prise en compte de la critique et de l’impératif de justification manifesté désormais par les producteurs: “Le point le plus controversé de *Civilization call to power II* risque d’être le fait qu’il traite de l’esclavage et de l’émancipation dans un contexte ludique. (...) Nous estimons qu’introduire ce mécanisme dans le jeu n’est pas un moyen de légitimer une pratique abominable, mais une occasion d’apprendre et de réfléchir.” (94). Toutes les sociétés d’édition ont désormais des sites Internet proposant des “forums de discussion” sur leurs différents produits qui constituent autant d’indicateurs pour mesurer les réactions et les attentes des consommateurs.

Au-delà de leurs différences, l’un des traits caractéristiques des œuvres que nous étudions est donc leur caractère composite, dû aux différentes strates de reproblématisation de savoirs, d’intégration de la critique générées au travers du processus de production. Nous l’avons vu dans les exemples précédents, ces œuvres reposent sur des matériaux culturels assez complexes que se réapproprient, à des degrés divers, leurs publics. Très liés entre eux, le marché des jeux vidéo et celui du cinéma de fiction à grand spectacle appliquent des processus de création des œuvres comparables. L’assemblage de problématiques plus ou moins savantes permet de capter l’attention de différents publics, qui en feront différentes lectures en fonction de leur âge, de leur sexe, ou encore en fonction de leur niveau d’études. En ce sens, l’analyse des cinq “épisodes” de *la Guerre des Étoiles* est éloquent. De film en film, outre l’amélioration des techniques appliquées aux effets spéciaux, on constate une certaine complexification de la psychologie des personnages et la prise en compte de la critique

sociale. Par exemple, l'intégration d'un personnage noir valorisé a lieu dès le deuxième film, alors que les scénarios de la seconde série (épisodes I et II), au travers des scènes se passant au Sénat de la République ou encore de la vie sur Tatooïn —planète qui symbolise visiblement les pays "sous-développés"— offrent l'occasion d'une réflexion sur le politique qui retient en général l'attention des plus âgés des spectateurs et des critiques cinématographiques. Le dernier opus, *L'attaque des Clones* (2002) est en ce sens une œuvre remarquable du fait de la pluralité des dimensions travaillées : la mise en scène de héros jeunes, confrontés à leurs premiers émois amoureux optimisant notablement les possibilités d'identification du public adolescent principalement visé par l'entreprise, alors que l'évocation des possibles implications monstrueuses de la recherche en génétique apparaît, sur le plan commercial, particulièrement bien vue. Dans le même registre, on remarque le travail effectué sur *Le seigneur des anneaux* (2001) où, afin d'introduire un peu de féminité et de modernité dans l'intrigue —pour permettre ainsi aux filles de s'identifier à certains personnages et proposer aux garçons les archétypes auxquels ils sont habitués— le rôle de la princesse elfe Arwen est hypertrophié. Elle se substitue notamment à Glorfindel pour faire traverser —héroïquement— le gué de Fondcombe à Bilbo, blessé et "en impose" ainsi à Aragorn (son amoureux, futur Roi de Gondor). Cette action contraste avec la place qu'elle occupe quasiment au même moment dans le livre (volume I) : "Au milieu de la table, contre les tentures du mur, se trouvait un fauteuil surmonté d'un dais et là était assise une dame belle à regarder", description sans doute plus en phase avec la place accordée aux femmes par Tolkien dans ses écrits... D'autres aspects de l'œuvre de l'écrivain pouvant répondre aux interrogations contemporaines ont aussi, sans trop de mal, été mis en exergue —le plaidoyer écologiste, l'assimilation de l'industrialisation au mal, etc.— au détriment des aspects plus conservateurs de ses écrits. Ce travail de reproblématisation a été poursuivi dans le second film, sorti en France sur les écrans fin 2002, notamment par le recentrage de l'intrigue sur le personnage de l'humain Aragorn et en accentuant les rapports de camaraderie entre Legolas et Gimli, qui ne correspondent plus guère à ceux d'un Seigneur Elfe et d'un Maître Nain mais se rapprochent du comportement d'adolescents d'aujourd'hui. Dans une perspective politiquement correcte, le procédé permet à l'évidence de gommer les points problématiques de l'œuvre de Tolkien, parfois accusée de présenter des aspects racistes, mais provoqua de vives réserves de la part de certains lecteurs, notamment ceux à l'origine de sites Internet dédiés à l'écrivain anglais. L'une des scènes les plus contestées du film est celle où l'on voit Legolas "surfer" sur les marches de la forteresse du gouffre d'Helm, ce qui amuse certains adolescents dans les salles, mais frise le ridicule...

Tous ces éléments rejoignent certaines des analyses de Boltanski et Chiapello (1999) sur l'intégration de la "critique sociale ordinaire" par le capitalisme.

De la réception des œuvres : milieu social, milieu scolaire, groupes de pairs et ré-appropriations

Les éléments que nous venons de présenter doivent être complétés par la prise en compte de la réception de ces produits par les personnes concernées et l'analyse de la fonction sociale qu'ils remplissent auprès de leurs publics. On comprend bien, leur caractère composite est à même de solliciter du public la mobilisation de plusieurs compétences culturelles et une partie importante du travail du sociologue consiste à analyser ce processus.

Notre recherche sur les rôlistes avait permis de cerner la morphologie sociale de cette population : il s'agissait là en majorité de garçons, lycéens et étudiants, dont les parents étaient cadres. Des données statistiques montraient que la famille avait connu un processus de mobilité sociale ascendante, les grands-parents étant issus de milieux plus modestes. De ce fait, parents et enfants avaient de fortes attentes quant au rôle de l'école comme vecteur de mobilité sociale. Or, les rôlistes ont été scolarisés alors que se développe le processus de massification de l'enseignement. S'ils arrivent, certes, à devenir sans trop de mal de bons élèves, ils ne sont pas des héritiers, au sens que Bourdieu et Passeron (1964) donnent à ce terme et doivent au bout du compte se contenter de positions scolaires, puis sociales, subalternes qui génèrent une tension avec leurs aspirations initiales. Le monde des jeux de rôles fournit en quelque sorte des palliatifs à cet état d'insatisfaction. Grâce à la vie des clubs ou aux groupes d'amis tout d'abord : en se perfectionnant, le jeune peut acquérir des "grandeurs" et devenir un "bon joueur", puis un animateur de parties, un "meneur de jeu". Ces qualités peuvent lui permettre de s'investir dans la vie associative et de prendre des fonctions importantes au sein d'un club. Certains joueurs créent même leur propre jeu en espérant un jour le voir édité. Il y a donc là une possibilité de carrière de joueur où les compétences acquises dans le jeu peuvent être réinvesties dans le monde social afin de se constituer une identité source de reconnaissance des pairs. Par ailleurs, l'évolution des thématiques des jeux de rôles, telle que nous l'avons présentée dans la partie précédente, donne l'occasion aux joueurs de développer une culture critique leur servant à analyser leur quotidien —et plus généralement le fonctionnement des sociétés contemporaines— d'un regard dubitatif, voire cynique. En pratique, l'ensemble de compétences ainsi constitué se manifeste aussi, bien entendu, lors des parties. Confronté à l'élaboration d'un scénario, le meneur de jeu est souvent amené à effectuer des recherches sur le Moyen-Âge —pour un jeu médiéval fantastique—, dans des revues de vulgarisation scientifique —pour un jeu de science-fiction—, à relire des passages des livres de Tolkien ou d'autres œuvres aux dimensions "cultes", etc. Lors de notre recherche, nous avons

également souligné l'importance du "roleplaying" —capacité à incarner son personnage au sens théâtral du terme— au titre des apprentissages découlant du jeu (Trémel 2001a, 157-176).

L'enquête que nous avons menée auprès de joueurs de jeux vidéo parisiens jouant sur PC permettait de poursuivre cette réflexion dans une perspective comparative. Dans leur majorité, les pratiquants étaient des fils de cadres et les formes culturelles liées aux jeux vidéo auxquels ils s'adonnaient répondaient, là encore, parfaitement à leurs attentes et à leur position sociale. En résumant, on pourrait dire qu'il y avait là une présocialisation au futur rôle de consommateur et de citoyen des classes moyennes d'une société néo-libérale.

Il est indéniable que cette pratique présentait des aspects socialisateurs : en dehors du fait même de jouer, les jeunes discutaient entre eux de leur progression dans les scénarios programmés sur les différents logiciels et échangeaient solutions ou "codes de triche" pour progresser plus rapidement, etc. On remarquait aussi que le jeu sur ordinateur amenait les pratiquants à bricoler leur machine : pour la rendre plus performante, changer des composants (mémoire, carte graphique) afin d'éviter d'avoir à en racheter une autre. Chez certains, l'activité ludique s'inscrivait aussi dans une sorte d'économie parallèle, liée au "gravage" —selon l'expression des joueurs— de CD-Rom et à la revente de copies pirates de logiciels à un réseau de clients, plus ou moins proches. Cet aspect des choses rejoignait les analyses effectuées à propos des dimensions marchandes d'autres jeux (Brougère & Fontaine 1999 sur *Magic* ou Castronova 2001 sur *Everquest*).

Si nous restions sceptiques sur le fait que ces logiciels de jeu puissent donner l'occasion de réellement cultiver leurs pratiquants, au sens académique du terme, tant les éléments savants, tels que les prétentions historiques, apparaissaient discutables et idéologiquement biaisés, en revanche là encore, le contenu idéologique, politique de ces jeux, pouvait être source d'apprentissages de valeurs prisées dans certains groupes sociaux. Les jeunes rencontrés s'accommodaient ainsi plutôt bien du caractère ethnocentré des savoirs et des idéologies qui y sont diffusés, appréciaient le caractère valorisant des scénarios où des "grands hommes" sont incarnés de façon récurrente, participaient à un processus consumériste lié au renouvellement rapide des ordinateurs et des logiciels, étaient séduits par les performances techniques des machines, associaient volontiers l'ensemble à une forme de poursuite de la marche du Progrès, etc. Ils ne semblaient guère, en majorité, préoccupés par la "misère du monde" et développaient même sur le fonctionnement du social un regard oscillant entre l'indifférence et le cynisme. Non dénués d'esprit critique, ils émettaient, par exemple, des doutes sur le discours méritocratique de l'école ou analysaient avec causticité le fonctionnement politique des sociétés contemporaines. Au bout du compte, ces dispositions prenaient,

à notre sens, place au sein des idéologies dominantes du moment, marquées par les “mythes” de l’ère du multimédia dont l’un des traits caractéristiques est l’intégration de la “critique” au processus, avec la valorisation de la figure du “hacker” par exemple, et caractérisées par un individualisme certain. S’il y avait là bel et bien apprentissage et échange de savoirs, socialisation politique même, ce n’était pas vraiment dans le sens utopique que les publicitaires et les professionnels du multimédias ont aimé à mettre en scène un temps et que certains “observateurs” ont pris pour argent comptant.

Nous avons travaillé en 2001 et 2002 sur un autre terrain, celui de la réception de films destinés au grand public par des populations de jeunes scolarisés au sein de différentes filières (troisième, seconde, BEP, première année de DEUG). Nous ne présenterons que rapidement les conclusions de cette enquête qui ont déjà été publiées (Trémel 2003b). Elles révélaient des différences importantes en matière de goûts cinématographiques et de préférences affichées. Ainsi, dans une classe de troisième au recrutement populaire et une section de BEP, les élèves citaient quasi exclusivement les “comédies burlesques”, les “films d’horreur” et les “films d’action”, de préférence américains, illustration du rapport différencié de la population des “jeunes” au cinéma. Le plus intéressant tenait à l’observation de capacités inégales de décodage et de ré-appropriation des œuvres. Un travail effectué à partir du film *Titanic* a permis de remarquer un contraste flagrant entre des étudiantes de DEUG, appréciant le film mais aptes à en critiquer certains aspects —non-plausibilité de l’histoire d’amour, incohérences historiques—, et des élèves de BEP dont une majorité adhérait apparemment sans réserve à l’idéologie diffusée dans le scénario et était incapable d’interroger les incohérences relevées par d’autres publics.

Conclusion

Potentiellement, les produits culturels consommés par les jeunes durant leurs loisirs peuvent être source d’éducation informelle car ne se situant pas au sein d’un projet institutionnellement pensé. Construits à partir de codes culturels spécifiques, véhiculant des valeurs porteuses de sens pour leurs publics, ils permettent la mise à l’épreuve, voire le développement de compétences et de connaissances dans divers domaines : historique, esthétique, technique, philosophique, socio-politique, psychologique, sentimental, etc. Les interactions entre pairs découlant de ces pratiques génèrent par ailleurs des phénomènes de socialisation qui s’avèrent importants pour la construction identitaire.

Toutefois, on voit bien comment l’ensemble —tant en ce qui concerne la structuration des groupes de pairs que la réception des œuvres— est, en

grande partie, déterminé par la culture initialement transmise par le milieu familial et les savoirs acquis à l'école. Si, pour certains publics, les rôlistes notamment, l'immersion dans des univers de fiction pouvait être source d'expériences permettant d'interroger tant le contenu de ces mondes virtuels que le fonctionnement de la société réelle, nous avons pu constater, chez d'autres publics, des modes de consommation beaucoup plus passifs et une faible capacité de distanciation par rapport aux contenus des produits. Nos travaux nous ont également permis de rappeler une dimension qui tend aujourd'hui à être occultée par d'autres: celle des idéologies diffusées au travers des films ou encore des jeux vidéo.

Dans le contexte actuel, de redéfinition des missions de l'école, une tendance, pour ne pas dire une injonction, est perceptible: celle d'un retour aux apprentissages réputés fondamentaux. La volonté de développement d'une culture critique au cours de la scolarité, très en vogue dans les années 1980, est remise en cause et l'on en revient à une conception plus traditionnelle des apprentissages (Derouet 2002). En renonçant au projet de démocratisation d'une partie des savoirs au travers de l'école —le projet de "80% d'une génération au niveau du baccalauréat" a d'ailleurs été officiellement abandonné sous le ministère de Luc Ferry— sous prétexte que ceux-ci seraient "accessoires" ou "déstabilisants", on risque donc d'accroître la "fracture culturelle" entre ceux que la naissance et l'éducation rendront à même de décoder —et d'apprécier— différents types d'œuvres et ceux à qui une "culture générale" sera fournie dans le but de les conduire à une "intégration" dont les esprits critiques diront que son seul but est de pérenniser les inégalités existantes et de ne pas menacer l'ordre social. Dans ce contexte, et nous concluons sur ce point, le concept d'éducation informelle —de même, d'ailleurs, que celui de culture jeune— doivent à notre sens être maniés avec prudence, car il ne faudrait pas qu'ils induisent l'idée que les "jeunes", quel que soit leur âge, leurs caractéristiques socioculturelles, puissent s'auto-former, "apprendre", simplement en regardant la télévision, en allant au cinéma ou encore en jouant à des jeux vidéo. Il y aurait là une source possible de justification, abusive, d'un retrait de l'État du domaine de l'Éducation et nous espérons que nos travaux contribuent et incitent à interroger ces représentations.

Bibliographie

- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1985(1964) *Les héritiers*, Paris, Éd. de Minuit
BROUGÈRE G. & FONTAINE G. 1999 "Magic, a Postmodern Plaything and the Community Meaning", Communication au 2^e colloque International sur le jouet (The 2d International Toy Research Conference), Halmstad University (Suède), à paraître

- BRUNO P. 1992 *Vie et mort d'un genre : le livre interactif en France 1983/1989*, thèse de Doctorat, Université de Paris III
- BRUNO P. 1993 *Les jeux vidéo*, Paris, Syros
- CASTRONOVA E. 2001 *Virtual worlds : a first-hand account of market and society on the cyberian frontier*, <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=294828>
- DEROUET J.-L. 2002 "Les savoirs scolaires, de la critique à la crise de la critique (1960-2001)", in *Les politiques des savoirs*, Université de Lyon 2
- DONNAT O. & COGNEAU D. 1990, *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, Paris, Éd. La Découverte/La Documentation française
- FIZE M. 1990 *La démocratie familiale. Évolution des relations Parents-adolescents*. Paris, Presses de la Renaissance
- HARRIS J. 2001 "The effects of computers games on young children. A review of the research", *The Research, Development and Statistics Directorate Occasional Paper*, n72
- TRÉMEL L. 2001a *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia : les faiseurs de mondes*, Paris, PUF
- TRÉMEL L. 2001b "Les 'jeux vidéo' : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser", *Revue française de pédagogie*, 136, 147-157
- TRÉMEL L. 2003a La pratique des jeux vidéo : un objet d'étude sociologique?, in Roustan M. (coord.), *La pratique du jeu vidéo : réalité ou virtualité?*, Cahiers Consommation et Sociétés, Paris, L'Harmattan
- TRÉMEL L. 2003b (à paraître) À propos des pratiques culturelles des "jeunes" : rappel de quelques principes sociologiques à l'orée du vingt et unième siècle, in Santolaria N., Trémel L. (coords.), *Le grand jeu. Télé-réalité, jeux vidéo, cinéma de masse et autres avatars médiatiques* (titre provisoire), Paris, PUF
- WOLFF E. 2001 "Écrans et cultures familiales", *Réseaux*, 92-93, 49-62