

D OSSIÉ

Jeu, loisirs et éducation informelle

Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels

GILLES BROUGÈRE
Université Paris 13
99, av. Jean-Baptiste Clément
93430 VILLETANEUSE

À travers ce numéro et ses diverses contributions nous nous proposons d'explorer non pas l'éducation informelle, domaine large et flou, mais plus modestement la façon dont cette notion peut nous aider à penser une partie des relations entre éducation et sociétés, clin d'œil au titre de cette revue, ou plutôt entre éducation et certaines pratiques sociales. Nous voudrions montrer que cette notion est utile, moins pour résoudre des questions de façon définitive que pour ouvrir de nouveaux espaces de problématisation, pour essayer de saisir comment se tissent des relations entre de multiples activités sociales et les apprentissages.

Plutôt que de présenter tout de suite comment et à quelles conditions cette notion peut être utile, je voudrais montrer comment son recours m'est apparu nécessaire pour traiter une question délicate et confuse, celle des relations entre le jeu et l'éducation.

Dans un travail antérieur (Brougère 1995) tout en refusant l'évidence de ces relations entre jeu et éducation, j'avais recherché le pourquoi de cette

évidence. Mon approche était archéologique : il s'agissait de comprendre dans l'histoire de la pensée les raisons de ce rapprochement. Comment deux termes qui semblent sur bien des points s'opposer comme le travail et le délassément, l'activité scolaire et la récréation, ont pu être réunis. Il y eut plusieurs modalités de liaison à travers la complémentarité sous la forme de la récréation ou de la ruse, mais l'association moderne qui voit dans le jeu un potentiel développemental et éducatif s'enracine dans la pensée romantique. Il me semble que là, dans les textes de Jean-Paul (Richter), Hoffmann puis Fröbel, se met en place une nouvelle conception, centrée sur l'exaltation de l'enfance, de l'origine, qui rend possible une nouvelle vision du jeu. Cette nouvelle configuration, assemblage conceptuel original, s'enrichit des apports de la biologie d'inspiration romantique puis darwinienne, de la psychologie naissante, de la psychanalyse pour constituer une figure classique de l'éducation nouvelle où les traces de romantisme ne manquent pas. Ainsi se construit le socle d'une pensée qui semble aujourd'hui évidente alors qu'elle rompt avec d'autres configurations mettant plus volontiers en relation jeu et frivolité. De rapides explorations historiques montrent que d'autres cultures ont pu construire sur des bases totalement différentes leurs conceptions du jeu. Ce relativisme conduit à l'idée que l'association entre jeu et éducation relève d'une construction sociale particulière qui suppose une organisation conceptuelle originale, mais sans doute également des pratiques liées. À partir du moment où un tel cadre conceptuel fait sens n'encourage-t-il pas des pratiques éducatives spécifiques, c'est-à-dire une modification du jeu pour qu'il intègre des possibilités éducatives. Comme l'a montré Sutton-Smith (1981) à partir de l'exemple néo-zélandais, les pratiques ludiques sont transformées, contrôlées, dans un sens conforme à la vocation éducative de l'enfance. Les jouets intègrent des valeurs éducatives, des situations originales se constituent ; à la suite de Fröbel des structures préscolaires naissantes développent des pratiques considérées comme ludiques.

Discours sur le jeu et nouvelles pratiques

Ne nous leurrions pas. 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. Tout autant de nouvelles pratiques ludiques sont instaurées, modifiant en profondeur l'image qu'on peut se faire du jeu. Bien des auteurs prétendant analyser l'activité ludique pour en démontrer le potentiel éducatif ou développemental, ne font que prendre en compte des pratiques préscolaires ou parentales qui intègrent une intention éducative orientant ainsi en profondeur l'activité. Cela est d'autant plus vrai que l'enfant est soumis aux choix de l'adulte du fait de son âge ou dans le cadre d'une insti-

tution. Quand il dispose d'autonomie, une activité ludique domine, plus orientée vers le divertissement, dont l'intérêt éducatif réel peut être et est effectivement débattu. Bien souvent le jeu vidéo a été considéré comme un obstacle à l'apprentissage. Mais là encore des produits se développent pour concilier jeu et éducation à travers la figure du ludo-éducatif. Ce n'est pas le même jeu qui est devenu, au cours du temps, éducatif. Il n'y a pas de stabilité des domaines de la pratique humaine qui sont pensés. Une nouvelle vision des relations entre jeu et éducation a profondément transformé les pratiques ludiques enfantines ou, tout ou moins, certaines d'entre elles.

Les pratiques des institutions préscolaires, certes moins en France que dans d'autres pays plus fidèles aux idées de Fröbel ou établissant leur pratique sur la psychologie de l'enfant, ont fait du jeu une des activités légitimes de l'enfant en situation éducative, au moins avant l'âge de la scolarité obligatoire. Cette visibilité sociale des relations entre jeu et éducation, qui est aujourd'hui l'objet de critiques (Canella 1997), nous invite à découvrir derrière l'évidence le rôle de pratiques légitimantes. Ceci est renforcé par l'idée qu'une telle relation ne semble pas fondée de façon scientifique et positive (en admettant que les sciences humaines puissent accepter de tels fondements indépendants de toute référence à des pratiques sociales), mais relever d'une affirmation volontariste. En cela, nous rejoignons les critiques de Smith (1995), Sutton-Smith (1997) et Power (2000). Le premier montre combien nombre de recherches ayant pour but de fonder l'intérêt éducatif du jeu ont été biaisées par l'influence du chercheur attaché à mettre en évidence les résultats favorables à sa thèse. La reproduction de telles études conduites par un chercheur neutre est loin d'aboutir aux mêmes résultats. De son côté, Sutton-Smith déconstruit les discours rhétoriques qui, relevant plus de la justification que de l'administration de la preuve, développent les figures obligées du discours sur le jeu dont celle de sa contribution à l'éducation. Enfin Power, après une étude exhaustive de la littérature sur les relations entre le petit d'homme ou d'animal et le jeu arrive à la conclusion qu'en dépit de la fréquence avec laquelle les théoriciens ont affirmé que le jeu contribue au développement de l'enfant, les recherches ne nous donnent pas de conclusions précises sur la question (Power 2000, 394). Ainsi les corrélations entre un niveau élevé d'implication et de complexité dans le jeu et les scores importants sur des tests de développement cognitif et social ne permettent pas de dire quel est le sens de la causalité. Il en conclut qu'il ne s'agit pas de dire que le jeu n'est pas important pour le développement, mais que simplement nous n'en savons rien : "Les enfants et les jeunes de nombreuses autres espèces passent un temps considérable à jouer et il est vraisemblable que des apprentissages importants se déroulent dans ce contexte. Toutefois n'apparaît pas clairement ce qui est appris et comment cet apprentissage se produit" (Power 2000, 394). Faiblesse de la preuve, rhétorique de la justification nous

indiquent qu'il est question d'autre chose que de savoir empirique, mais plutôt de valeur concernant l'enfant et l'éducation. L'origine romantique nous permet de comprendre cette absence de fondement scientifique.

L'usage qu'on fait de ces notions dans divers discours pédagogiques permet de saisir des enjeux complexes de relation entre théorie et pratique. Les références théoriques ne sont pas là pour développer une compréhension, mais pour asseoir une pratique qui renvoie plus à des logiques sociales et culturelles relatives à nos représentations de l'enfant, à sa place dans la société, au statut des structures à même de l'accueillir avant l'enseignement obligatoire. Le jeu permet de résoudre un problème important : comment valoriser une dimension éducative de l'accueil sans recourir à des programmes structurés trop proches du primaire. Il est alors évident que là où l'on ne craint pas ce recours, comme en France, le discours sur les relations entre jeu et éducation n'a pas la même force.

On peut considérer qu'à ce niveau de généralité, il ne peut être question de savoir scientifique. Il y a une trop grande diversité de jeux et la notion d'éducation est trop générale. On voit mal ce qu'on pourrait démontrer. On peut dire que cela dépend des jeux ou de ce qu'on appelle jeu et de ce qu'on entend par éducation ou développement. C'est bien montrer que les notions renvoient à des logiques pratiques, à des sémantiques de l'action (Barbier 1996) et non à des découpages scientifiques.

Mais peut-on en rester à ce constat, c'est-à-dire à l'idée que la relation entre jeu et éducation ne fait que traduire une construction de la pensée produisant des effets dans la pratique qui conduisent entre autres à une modification du jeu des enfants. En fait nous aurions affaire à une logique sociale spécifique, une configuration qui associe des pratiques pédagogiques et un discours qui en est la justification, mais pas seulement dans la mesure où l'on peut penser que ce discours a eu des effets de production de nouvelles pratiques. Le discours précède en partie les transformations de la pratique, même si celles-ci ont permis l'enrichissement de la théorie. Cette configuration renvoie à la façon de considérer l'enfant comme support d'éducation et ceci à tous les moments de sa vie, y compris dans ses divertissements ludiques. Les deux actions contradictoires, celle de laisser jouer car le jeu est éducatif et celle de transformer les jeux spontanés en jeux éducatifs, s'enracinent en fin de compte dans une même logique discursive sur les relations entre jeu et éducation, même si les effets en sont fort différents. On peut montrer alors comment cette conception est liée à la domination adulte sur l'enfant, pensé comme radicalement différent de celui-ci (Prout & James 1990). Le considérer comme un acteur social parmi d'autres peut conduire à remettre en cause une analyse trop attachée à souligner la spécificité du jeu de l'enfant. Ou bien l'enfant joue pour les mêmes raisons que l'adulte, ou bien on produit un contexte qui génère des activités ludiques tellement particulières qu'on peut

se demander si utiliser le même nom que pour les divertissements des adultes n'est pas facteur de confusion. Des recherches montrent cependant comment le jeu des enfants continue à échapper en partie à la logique adulte (Corsaro 1997), ou bien comment il renvoie au divertissement, valeur que les adultes sont amenés à accepter pour leurs enfants (Cross 1997). S'introduit une dualité entre une culture ludique fondée sur le divertissement qui évolue aujourd'hui en relation avec une culture de la consommation, des médias et du loisir, mais qui existe également sous des formes plus traditionnelles autour du contournement des interdits adultes ; et une culture ludique liée à la logique éducative qu'elle soit mise en œuvre par les parents des jeunes enfants ou par les systèmes scolaires ou préscolaires. Le discours savant cependant est davantage centré sur la dimension éducative du jeu et ne se donne pas les moyens de penser la logique du divertissement. Une pratique sans théorie et une théorie qui occulte les pratiques caractérisent cette situation.

À défaut de recourir à la notion d'idéologie, on peut dire que le discours sur jeu et éducation est une configuration qui permet de construire un rapport au réel qui s'appuie sur certaines valeurs. Mais d'autres outils sont nécessaires pour penser le réel. On peut aussi remarquer combien se développe un usage du jeu dans l'éducation des adultes, d'un point de vue pragmatique, sans qu'un discours théorique sur le jeu l'accompagne (Brougère 1999a). La dichotomie entre pensée et pratique se retrouve dans un autre contexte. Ici la pratique pédagogique est bien développée et elle semble se passer allégrement de tout discours de justification, sinon celui, élémentaire, qui va permettre de convaincre le client de recourir au jeu. Cela montre combien une approche pragmatique de la pédagogie peut se passer d'un discours de justification théorique, à travers une culture de l'évaluation et de l'efficacité. Le discours sur le jeu ne serait-il là que pour occulter l'impossibilité d'une approche évaluative de ses effets ? Il faut alors s'en remettre à la croyance, c'est-à-dire à un discours qui fonde dans le mythe, celui du romantisme, l'efficacité d'une pratique qui risque de ne plus être que ritualité.

Analyser la spécificité du jeu

Pour aller plus loin, la première question à poser est celle de la spécificité. Quand on joue, on fait également autre chose. Comme le souligne Bruner (1983) à la suite de Reynolds, le jeu n'est pas caractérisé par un comportement spécifique, mais utilise des comportements issus d'autres situations. Cela nous conduit à définir, à la suite de Bateson (1977) et Goffman (1991), la première caractéristique du jeu comme "second degré". Mais alors si le jeu a une valeur éducative, est-ce dû au comportement mis en œuvre, comportement existant dans d'autres situations, ou au fait que ce comportement

devienne un comportement de second degré dans une situation ludique. Par exemple, si on dit qu'il est éducatif qu'un enfant joue à balayer, est-ce parce qu'il ou elle balaie ou qu'il ou elle "joue à" balayer. Dans le premier cas, il n'y a pas de spécificité à jouer, ce pourquoi Maria Montessori préférerait offrir aux enfants la possibilité de balayer "pour de vrai" leur classe. On en voit assez bien l'intérêt en termes, par exemple, de coordination motrice ou d'éducation à la propreté. Dans le second cas, il y a spécificité du jeu et le plaisir de l'enfant est nécessairement présent. Mais où est l'apprentissage ? Le jeu n'est-il qu'un vecteur de comportements qui peuvent avoir une valeur éducative ou bien a-t-il des caractéristiques éducatives en lui-même ? Cette question peut sembler oiseuse au praticien qui s'intéresse aux effets sans s'occuper des raisons qui les justifient, mais elle renvoie au sens même de l'activité et à la logique du processus d'apprentissage. Elle est donc souvent occultée alors qu'elle est incontournable à toute réflexion en profondeur sur les relations entre jeu et éducation.

Après le second degré qui renvoie à une communication spécifique et au statut ontologique de ce qu'on fait quand on joue, "on fait semblant !", nous pouvons évoquer quatre autres critères que nous ne faisons que mentionner ici : – règle, – décision (aussi bien d'entrer dans le jeu que constitutive de la suite des actions qui le composent), – frivolité (ou absence relative de conséquence), – incertitude (Brougère 1995, 1997, 1999b).

Ces critères permettent de trouver à la fois des divergences et des convergences avec ce qui fonde la logique de l'action éducative formelle. Les situations pédagogiques sont très souvent des situations de second degré à travers les figures de l'exercice et de la simulation plus ou moins réaliste. Elles comportent des règles. Cela conduit à une convergence entre jeu et éducation. En revanche frivolité et incertitude semblent antinomiques avec un projet éducatif qui poursuit des objectifs d'apprentissage. Enfin le critère de décision diverge avec une éducation conçue de façon traditionnelle, mettant le maître au centre, mais converge avec les visions plus contemporaines accordant une grande importance à l'initiative et l'activité de l'élève. Une convergence avec les tendances novatrices en éducation peut alors être saisie.

Le résultat de cette analyse théorique du jeu conduit à mettre en évidence une tension entre jeu et éducation autour des finalités des actions et de l'indétermination du processus ludique. Cela permet de comprendre la construction d'un discours d'hostilité —la frivolité ne peut fonder un processus éducatif— et un discours d'adhésion— le jeu est sérieux et la frivolité cache la valeur profonde du jeu, ou bien plus difficile à justifier, le frivole peut être un accès à l'apprentissage.

Il me semble qu'on arrive ici dans une impasse au sens où l'on ne voit pas comment aller plus loin. Ce n'est sans doute pas en restant focalisé sur le jeu qu'on peut résoudre le problème posé, c'est-à-dire en quoi une activité fri-

vole, éloignée de tout objectif d'apprentissage, peut entretenir un rapport avec un processus éducatif. Il nous semble que la question n'est pas propre au jeu. Il faut désenclaver le jeu pour envisager un phénomène plus large sous la notion d'éducation informelle. Il s'agit en fait de penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans des situations et/ou activités qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative. Le mythe du jeu c'est peut-être avant tout le fait de l'aborder de façon totalement isolée, comme une situation sans commune mesure avec d'autres situations. Il s'agirait alors de penser le jeu au sein d'une pluralité d'activités qui ont avec lui des points communs, sans oublier de rechercher in fine ce qui pourrait constituer sa réelle spécificité.

La notion d'éducation informelle

L'idée sous-jacente est qu'on apprend, ou pour en rester à lui, que l'enfant apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori: conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne. Rosemary Henze (1992) dans son étude sur la cognition quotidienne dans une communauté grecque montre comment enfants et adultes rencontrent diverses situations qui permettent la réalisation d'apprentissages à différents niveaux sans qu'il y ait une organisation de la situation dans ses objectifs. Reprenant les idées de Goffman (1991), elle montre qu'on peut classer les situations en fonction de leur cadre (frame), cadre ordinaire (premier degré) ou simulation (deuxième degré) où l'on trouve des actions de faire-semblant, de moquerie ou mise en boîte (teasing). Le jeu apparaît en continuité avec les autres activités de la vie quotidienne, tout en manifestant la caractéristique, partagée avec d'autres activités sociales, d'être décalé par cette dimension de la simulation dont on peut penser qu'elle a un effet sur les modalités de l'apprentissage informel.

Le jeu est à penser dans ce cadre, non comme une activité isolée, mais comme l'une de celles que l'enfant rencontre dans le cadre familial, constituant l'éducation familiale spontanée, porteur de socialisation mais aussi d'apprentissages linguistiques, cognitifs, affectifs, etc. Il s'agit des bases sur lesquelles l'éducation plus formelle qui suit se construit mais aussi des relations aux autres et aux objets qui ont un aspect archétypal et qui seront modifiées, transformées dans les activités de l'éducation formelle qui ne sont jamais que des reprises de la trame de la vie quotidienne dans un autre contexte, avec d'autres finalités. La notion d'éducation informelle nous apporte deux idées: d'une part une continuité entre les activités de la vie ordinaire et celles qui ont un objectif éducatif, d'autre part la perception d'un processus de développement qui est une éducation dans un contexte socio-

culturel et jamais le simple effet d'une maturation biologique. Pain évoque différentes activités qui n'ont "ni but éducatif explicite, ni programme formalisé, ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement et l'acquisition d'informations [y] étaient repérables" (Pain 1990, 7). Ses exemples renvoient aux adultes dans leurs loisirs ou leur travail et mettent en évidence "l'existence d'une fonction éducative latente dans des activités sans but éducatif, en d'autres termes un coproduit éducatif accompagnant l'activité principale" (Pain 1990, 77). Il s'agit d'une éducation diffuse qu'on trouve également chez les enfants, en particulier dans le cadre familial. Cela renvoie à l'idée que l'action éducative est bien antérieure à l'existence d'institutions et relève non seulement de l'intention d'acteurs sociaux divers, mais aussi d'un effet social diffus qui accompagne des activités qui ne peuvent être définies comme éducatives. Il est important de noter la présence d'un effet second, non cherché et non voulu, mais qui accompagne l'activité définie par une autre intention et la présence d'autres effets (plaisir du divertissement, réalisation d'une tâche dans le cadre du travail, communication, etc.). Cela conduit à penser que l'éducation ne renvoie pas seulement à un domaine d'activités explicites, mais peut accompagner des activités qui visent d'autres buts. L'expérience quotidienne sous ses formes les plus usuelles, mais aussi dans ses événements singuliers, apparaît comme un espace de formation de l'individu et ceci tout au long de la vie. On peut même estimer qu'il s'agit là du lieu où l'essentiel de ce qui est appris est reçu.

En suivant Lave et Wenger (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) on peut considérer que l'apprentissage accompagne l'insertion dans une communauté, qu'elle est un résultat de la participation à des pratiques partagées. Vouloir participer, faire avec d'autres est générateur d'apprentissages pour partie conscients et formels, pour partie non intentionnels et informels. Ce qui est vrai de toute communauté l'est également d'une communauté de joueurs dont la pratique collective est source d'apprentissage pour chacun des membres, soutenue le plus souvent par la volonté de participer, d'être membre.

Cet apprentissage informel est aléatoire, fonction sans doute de l'intensité de l'immersion et de nombre de facteurs contextuels mais aussi lié à la personne à travers sa dimension affective, par exemple. Ce qui assure l'effet éducatif c'est, entre autres, l'importance temporelle de ces expériences et leur liaison avec l'investissement des sujets qui, pour agir, atteindre des objectifs dans la vie quotidienne doivent maîtriser des données et des outils. Mais ces mêmes caractéristiques peuvent permettre des évitements, des stratégies économiques pour résoudre des problèmes avec des outils déjà maîtrisés. C'est dire aussi que les résultats en sont fondamentalement différents selon les individus et les expériences rencontrées. Le jeune enfant est particulièrement plongé dans cet univers d'apprentissage informel. Pour se limiter à un seul

exemple, Bruner (1987) montre bien comment l'enfant apprend à maîtriser la logique de la communication et donc à parler à travers les situations de communication ludique que la mère développe, par exemple lors de sa toilette. Les objectifs relèvent soit du plaisir, soit de la gestion du temps de la toilette mais atteignent d'autres effets et coproduisent de l'apprentissage qui n'est pas nécessairement recherché pour lui-même.

Si la notion d'éducation informelle est peu construite, elle permet d'introduire cependant l'idée essentielle que l'éducation peut accompagner d'autres activités sans être présente dans la structuration ou la finalité de celles-ci. C'est rompre avec une vision de l'éducation qui ne peut être que le résultat d'un processus conscient et volontaire. La dimension éducative peut accompagner toute activité, mais cela dépend, bien entendu, du type d'expérience réellement vécue par un sujet face à cette activité. Ce n'est pas la situation en tant que telle qui est secondairement éducative, c'est l'expérience qu'en fait l'individu qui peut avoir un effet éducatif. Mais ceci est valable sans doute également pour les situations formelles, à ceci près qu'elles se donnent pour éducatives du point de vue de leur signification sociale, même si aucun individu n'y fait une expérience avec des effets éducatifs. Le paradoxe de l'éducation est bien là. Une situation éducative peut ne produire aucun effet éducatif et une situation "ordinaire" peut avoir des effets éducatifs. Les conditions du travail conduisent aujourd'hui à la mise en valeur des apprentissages informels au sein d'organisations sommées de devenir apprenantes (Coffield 2000, Garrick 1998). Cette notion semble jouir aujourd'hui dans cette conjoncture d'une nouvelle vitalité, au risque de n'en faire qu'une technique de développement de l'efficacité des entreprises, occultant la dimension plus générale des apprentissages informels.

Aussi imparfaite soit-elle, cette notion d'éducation informelle permet de penser autrement la dimension sociale de l'éducation et donc la relation entre le jeu et l'éducation. Si le jeu est éducatif, ce serait donc d'un point de vue informel, c'est-à-dire comme un effet qui accompagnerait cette expérience sans qu'il soit recherché. L'effet recherché par le joueur renvoie au plaisir, mais ce faisant il peut rencontrer, de façon aléatoire, une expérience facteur d'apprentissage. Ou bien le jeu, pour que le joueur enrichisse son expérience, implique un apprentissage complémentaire (entraînement physique, lire le dictionnaire pour jouer au Scrabble...). Cette notion nous apporte deux éléments importants: la dimension éducative n'est pas propre au jeu et doit être abordée de façon plus générale, l'éducation est un effet induit qui s'ajoute à la logique d'une activité qui peut être analysée sans relation à cet effet éducatif. Le jeu n'est pas une activité ou une situation éducative, mais il peut générer une expérience qui a des effets éducatifs.

Un potentiel éducatif spécifique ?

Peut-être nous faut-il partir de l'idée que, ce qui caractérise le jeu, ce n'est pas sa relation à l'éducation, mais son appartenance au monde du loisir et du divertissement. Si on s'appuie sur les analyses d'Elias et Dunning (1994) le loisir suppose la fiction ou second degré. En effet, ces auteurs soulignent que les activités de loisir (spectacle, sport, jeu, etc.) ont un caractère mimétique, permettant de produire de l'excitation et de l'émotion, souvent dans un contexte de sociabilité. Elles recyclent des éléments issus de la vie quotidienne, mais avec une intensité plus forte, pour leur donner une autre fonction. On peut définir les ressources utilisées dans les loisirs comme des éléments à forte dimension culturelle, porteurs de significations retravaillées par rapport aux finalités du loisir. Les contenus des activités de loisir entretiennent un dialogue complexe avec les éléments issus du monde ordinaire, en sont des transformations, des imitations, des commentaires. Au-delà du plaisir immédiat l'expérience d'un film, d'un livre, d'un jeu peut avoir des effets éducatifs liés à la nature même de l'objet qui implique manipulation symbolique des significations. Ces effets sont parfois utilisés au sein même de l'éducation formelle qui recycle à son tour nombre d'objets culturels (littérature ou cinéma) initialement conçus dans un objectif de divertissement.

Ce qui caractérise cette sphère du divertissement, c'est le second degré, c'est-à-dire la reprise de significations issues du contexte de la vie quotidienne ou du premier degré pour leur donner une nouvelle signification dans un contexte fictif, au sens le plus large du terme. Ce processus implique une distance, voire une dimension d'analyse par rapport à la réalité utilisée et permet ainsi des effets éducatifs qui pour être secondaires n'en sont pas moins importants. Parce que le jeu manipule des comportements et des significations extérieurs, il peut être un lieu d'apprentissage par rapport à ces mêmes contenus même si cela n'est pas visé par le joueur. Ce qui caractérise le jeu ce n'est pas une vocation particulière à l'éducation, mais une richesse potentielle des contenus culturels et des processus de construction, de transformation de ces mêmes contenus. Comme tout loisir, il peut apparaître comme une situation complexe du point de vue culturel car il instaure un espace fictif ou mimétique plus ou moins riche de significations culturelles. Accéder au plaisir promis par les loisirs suppose la manipulation symbolique de ces contenus qui peut soit s'accompagner d'apprentissages informels, soit impliquer des apprentissages antérieurs pour maîtriser ces contenus. Certains de ces apprentissages sont intentionnels voire formalisés. Tel le cas de certains joueurs aussi bien dans le cadre du sport, des jeux de réflexion ou des jeux informatiques, qui développent des apprentissages parallèles pour améliorer leurs performances au sein du jeu. Willett & Sefton-Green mettent en évidence, dans ce

numéro, le même processus dans l'utilisation de salons de discussions (chatrooms) sur Internet.

Toutes les activités de loisir, toutes les activités de jeu n'ont pas le même potentiel informel éducatif. Tous les acteurs ne s'investissent pas de la même façon et ne vivent pas la même expérience. Mais le divertissement témoigne d'un potentiel éducatif informel fort, lié aux caractéristiques mêmes de ces activités. On pourrait trouver dans d'autres secteurs de la vie quotidienne d'autres pôles de potentiel éducatif informel important, tel l'usage des objets techniques (Rabardel 1995). On y découvre la production de connaissances techniques pratiques dans l'usage d'artefacts à travers des actions qui n'ont pas de finalité éducative. On peut remarquer que les loisirs ou jeux technologiques (informatiques en particulier) peuvent cumuler les effets d'apprentissage liés à leur double caractéristique. Il n'est pas étonnant qu'on trouve de jeunes adultes ayant appris leur métier lié à l'informatique dans un contexte de loisir ludique.

Le processus de formalisation

Si la notion d'éducation informelle apparaît utile pour penser la relation du jeu à l'éducation sur de nouvelles bases, l'opposition entre informel et formel semble trop simpliste. Il s'agit de deux pôles entre lesquels on trouve une grande diversité de situations qui vont du moins au plus formel. On peut alors faire référence à un processus de formalisation qui se traduit par la présence d'éléments qui donnent une dimension partiellement éducative à la situation du point de vue soit de celui qui construit ou gère la situation, soit de celui qui vit l'expérience, soit des deux, éventuellement sous forme de collaboration. Ainsi, dans la vie quotidienne les parents s'adaptent aux enfants, modifient leur langage, aident ceux-ci à comprendre ce qui les entoure. Même si les situations ne sont pas éducatives, elles sont adaptées pour faciliter l'accès des enfants, ce qui est une première forme d'inscription d'une dimension éducative. De la même façon, les experts aident les novices à comprendre une situation, à la maîtriser. Du côté de l'apprenant informel, il peut développer une intention de comprendre, de s'informer et ne pas subir passivement une situation, mais de lui donner une dimension éducative plus forte en posant des questions, en organisant exploration et observation. Apparaît ainsi un processus de formalisation dont la forme scolaire (Vincent 1980) n'est qu'un aboutissement parmi d'autres possibles. On peut aussi montrer comment l'éducation formelle dans ses aspirations à se renouveler inclut des moments informels ou partiellement informels, en reprenant des activités proches des loisirs ou de la vie quotidienne.

La notion d'éducation informelle a peut-être comme intérêt principal de nous ouvrir la piste de la formalisation comme processus qui dévoile com-

ment l'intention éducative peut devenir plus consciente ou plus explicite dans certaines situations jusqu'à constituer l'objectif principal d'une interaction. Si on applique ces constructions théoriques au jeu, on peut analyser de façon plus fine la relation entre jeu et éducation. Si le jeu en tant qu'activité frivole, de divertissement n'est pas directement éducatif sinon de façon informelle comme effet second non directement visé, il est marqué par un processus de formalisation de la dimension éducative, en particulier comme nous l'avons montré, sous l'effet du discours romantique ou postromantique qui a cru y trouver une forme d'éducation spontanée offerte par la nature à l'homme (comme à l'animal).

Cette formalisation passe par la création d'un matériel ludique qui inclut des finalités pédagogiques selon le modèle mis en place par Fröbel et qui connut un grand succès y compris pour les jouets destinés au grand public, tout particulièrement aux États-Unis à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle (Cross 1997). Si on prend un célèbre objet plus tardif comme la boîte aux lettres *Playskool* inspirée des tests d'intelligence, il est évident que l'activité ludique est orientée à partir d'une logique qui renvoie à une représentation de l'apprentissage du jeune enfant. Bien entendu la formalisation reste faible pour autant que l'enfant est libre d'organiser son jeu comme il l'entend et, donc, d'éviter le projet éducatif sous-jacent. Reste que le jeu, à travers le matériel proposé à l'enfant, devient éducatif. Il ne s'agit pas d'une caractéristique intrinsèque, mais d'une production dans un contexte social déterminé, lié au rôle de la culture matérielle, au discours sur le développement de l'enfant, mais aussi aux nouvelles formes de jeu plus solitaires qui mettent en avant la relation avec l'objet.

La formalisation peut être repérée dans d'autres constructions: il peut s'agir de l'intervention d'un adulte, un parent, dans le jeu, le conduisant vers des objectifs conçus comme éducatifs. La formalisation apparaît encore plus nettement dans les espaces institutionnels (structures de garde, structures préscolaires ou scolaires) où le jeu est (re) pensé en relation avec des objectifs d'apprentissage, l'intervention adulte pouvant être plus ou moins importante, donc la formalisation plus ou moins forte jusqu'à l'exercice qui achève l'entrée dans le système formel ou scolaire. Si le jeu est éducatif ce n'est pas "naturellement" mais du fait du processus de formalisation éducative qui commence dans des formes très souples d'aménagement marginal du jeu, pour aller jusqu'à la création d'une réalité spécifique du jeu éducatif formel.

La dimension éducative du jeu n'est pas un miracle de la nature mais le résultat d'un travail de formalisation, de transformation qui peut parfois s'appuyer sur l'effet diffus d'éducation qui accompagne potentiellement le jeu. Il s'agit alors de dire, de révéler, de renforcer cette dimension de coproduit éducatif, voire d'y ajouter d'autres effets spécifiques au nouveau contexte dans lequel se développe le jeu. Que l'effet éducatif informel soit une réalité

démonstrable ou une projection, une illusion du discours romantique, il permet des effets qui conduisent à une transformation du jeu pour l'intégrer dans un espace éducatif formel ou en voie de formalisation.

Le discours sur les vertus éducatives du jeu méconnaît l'effet de la construction sociale des activités ludiques. Mais n'oublions pas qu'une grande partie du jeu échappe à cette formalisation éducative; l'initiative du joueur (enfant ou adulte) l'associe à la recherche du plaisir, au divertissement et le matériel va dans ce sens ainsi que le montrent l'étude de Gary Cross (1997) pour les USA et mes propres analyses pour la France (Brougère 2003). S'il y a des effets éducatifs, ils relèvent d'une logique informelle, comme dans l'ensemble de la vie quotidienne, avec cependant des caractéristiques intéressantes qui peuvent en faire un lieu d'apprentissage ainsi que nous l'avons souligné. Ceci nous paraît vrai aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte et doit conduire à utiliser les mêmes outils, les mêmes références théoriques pour analyser le jeu tout au long de la vie. Le jeu, comme toute autre activité de la vie, ayant des caractéristiques pour nombre d'entre elles partagées avec les loisirs, peut être considéré comme une expérience polymorphe. S'il est poursuivi pour le plaisir qu'on y prend, cela ne signifie pas que d'autres effets ne peuvent s'y greffer. L'expérience ainsi construite et vécue peut permettre la rencontre d'apprentissages.

On peut ici souligner une des caractéristiques fortes du jeu au sein des loisirs: la place qu'y occupe l'action du joueur du fait de la position centrale de la décision sans laquelle le jeu ne peut se développer. C'est ce qui peut conduire à une spécificité de l'expérience vécue dans le jeu, expérience de l'agir et de la décision. Le jeu apparaît comme un construit original qui suppose des références à des éléments extérieurs au jeu qui y sont repris et dotés de nouvelles significations. C'est donc une situation comportant un potentiel symbolique fort qui peut être facteur d'apprentissage, mais de façon tout à fait aléatoire, difficilement prédictible. Mieux connaître le potentiel éducatif du jeu, ce n'est sans doute pas continuer à développer un discours limité à son analyse, mais comprendre les processus informels d'apprentissage. Quand nous saurons mieux comment on apprend sans chercher à apprendre, dans les expériences multiples de la vie quotidienne, nous pourrions sans doute passer du mythe à la réalité du potentiel éducatif du jeu.

Au-delà du jeu : loisir et apprentissages informels

En analysant le jeu comme un divertissement parmi d'autres, nous avons déjà mis en avant le potentiel porté par le loisir comme lieu d'apprentissage, moins à travers une volonté de rentabiliser le temps libre selon la stratégie développée par les mouvements d'éducation populaire que par le carac-

tère intrinsèque de ces activités qui associant second degré ou fiction, émotion et implication, convivialité et partage de significations requièrent des apprentissages préalables ou génèrent, sans nécessairement les viser, d'autres apprentissages : "L'expérience ludique comme modèle réduit permet de faire l'économie de l'expérience vécue, elle exorcise, elle fait vivre par procuration des émotions et des pulsions que la vie quotidienne réprime : meurtre, mort, violence, incestes, adultères. Mais le modèle réduit est aussi outil de connaissance : le théâtre pour comprendre le monde, le cirque pour le maîtriser, le dominer (tout au moins au niveau du monde naturel). C'est un exercice de maîtrise sans risque, sans danger ; un outil de découverte et de dévoilement, un moyen de maîtrise des signes" (Clavel-Levêque 1984, 84).

Il importe, ce que font les différents articles réunis dans ce numéro, d'analyser à travers la perspective de l'éducation informelle, le potentiel de différentes activités de loisir telles le sport, le cinéma, la télévision ou l'usage ludique d'Internet. Refusant l'idée d'une antinomie avec l'apprentissage qui n'est souvent que l'expression d'une différence avec la forme scolaire de l'apprentissage, il s'agit de comprendre comment on apprend dans le quotidien social, un quotidien investi de plus en plus par le divertissement. Ainsi des salons de discussions sur Internet (Willett, Sefton-Green & Pasquier) qui permettent, outre les apprentissages spécifiques à un univers informatique et à des pratiques de conversation par écrit, d'explorer l'identité sexuelle et de comprendre certains aspects de la vie adulte, de ses coulisses en relation avec la sexualité. Ce que d'une certaine façon avait déjà permis la télévision (Pasquier), quoique de manière différente et moins active, moins expérimentale serait-on tenté d'écrire. Bien sûr on pourra souligner comment cela relève de la socialisation, à ceci près qu'il y a bien plus, un apprentissage des attitudes, des comportements, des émotions, des langages relatifs à l'identité sexuelle, éventuellement à travers la fiction ou le jeu sur son identité dans les chats, une distance réflexive sur leur construction même. Serait ainsi illustrée l'idée d'un potentiel éducatif des activités de second degré.

Mais l'importance prise par les médias numériques ne doit pas nous conduire à négliger d'autres activités de loisir. Le sport tient une grande place dans l'univers contemporain du loisir, ainsi mettre en évidence des apprentissages physiques et moteurs dans leur pratique permet de comprendre la possibilité même d'apprentissages informels, comparables à certains égards à ceux visés par une pratique scolaire. C'est l'activité de l'enfant, la maîtrise de l'action qui semblent être porteuses d'apprentissages. C'est une des caractéristiques, nous l'avons vu, du jeu. Si, selon Dugas, l'école est sauvée par la mise en évidence d'un niveau plus élevé d'apprentissage dans les situations formelles, on ne peut considérer qu'elle aurait le monopole de l'apprentissage. Ce qui n'est pas sans soulever des problèmes relatifs à l'égalité et au rôle de

cette école que Trémel évoque en soulignant les dangers d'un usage irraisonné de la notion d'éducation informelle. Mais ce n'est pas parce qu'un apprentissage est inégalement réparti et présente des contenus qui peuvent être contestables qu'il n'existe pas pour autant.

On l'aura compris ce numéro ne cherche pas à apporter une réponse définitive à la question de l'apprentissage informel ne serait-ce qu'au niveau des pratiques de loisir. Nous nous sommes demandés : Qu'apprend-on et comment apprend-on en se divertissant ? Nous n'avons que des éléments partiels de réponse qui sont loin de faire l'unanimité y compris au sein des auteurs de ce numéro. Peut-être ne s'agit-il là que d'une contribution modeste à une réflexion sur la dimension éducative de certaines pratiques sociales, chantier qui mérite d'être repris et amplifié.

Bibliographie

- BARBIER J.-M. 1996 Les évolutions de la formation et leurs enjeux, in *Savoir Former. Bilan et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transformation des savoirs*, Paris, Les Éditions Semos, 35-46
- BATESON G. 1977 Une théorie du jeu et du fantasme [1955], in *Vers une écologie de l'esprit* [1971], t.1, tr. fr., Paris, Le Seuil
- BROUGÈRE G. 1995 *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BROUGÈRE G. 1997 "Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire", *Revue Française de Pédagogie*, 119, avril-mai-juin, 47-56
- BROUGÈRE G. 1999a "Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming" *Simulation & Gaming. An international Journal of Theory, Practice and Research*, vol.30, n2, June, 134-146
- BROUGÈRE G. 1999b, Jeu, in Houssaye J. (coord.), *Questions Pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette Éducation, 315-329
- BROUGÈRE G. 2003 *Jouets et compagnie*, Paris, Stock
- BRUNER J. S. 1983 *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF
- BRUNER J. S. 1987 *Comment les enfants apprennent à parler* [1983], tr. fr., Paris, Retz
- CANNELLA G.S. 1997 *Deconstructing Early Childhood Education. Social justice & Revolution*. New York, Peter Lang
- CLAVEL-LEVÊQUE M. 1984 *L'empire du jeu. Espace symbolique et pratique sociale dans le monde romain*, Paris, CNRS
- COFFIELD F. (Ed.) 2000 *The necessity of informal learning*, Bristol, The Policy Press
- CORSARO W. A. 1997 *The sociology of childhood*, Thousand Oaks CA, Pine Forge Press
- CROSS G. 1997 *Kids' Stuff. Toys and the changing world of american childhood*, Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- ELIAS N. & DUNNING E. 1994 *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, tr. fr., Paris, Fayard
- GARRICK J. 1998 *Informal learning in the working place. Unmasking Human Resource Development*, London, Routledge
- GOFFMAN E. 1991 *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr., Paris, Éditions de Minuit

- HENZE R.C. 1992 *Informal Teaching and Learning. A study of Everyday Cognition in a Greek Community*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum
- JAMES A. & PROUT A. (Eds) 1990 *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press
- LAVE J. & WENGER E. 1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press
- PAIN A. 1990 *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan
- POWER T.G. 2000 *Play and Exploration in Children and Animals*, Mahwah (N. J.), Lawrence Erlbaum
- RABARDEL P. 1995 *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin
- SMITH P. K. 1995 Play, Ethology, and Education: A Personal Account, in Pellegrini A. D. (Ed.), *The Future of Play Theory - A Multidisciplinary Inquiry into the Contributions of Brian Sutton-Smith*, Albany, N.Y., State University of New York Press
- SUTTON-SMITH B. 1981 *A history of children's play. The New Zealand playground, 1850-1955*, Philadelphie, The University of Pennsylvania Press
- SUTTON-SMITH B. 1997 *The Ambiguity of play*, Cambridge (Mass), Harvard University Press
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française : Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- WENGER E. 1998 *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge (Mass), Cambridge University Press