

COLLECTION

PUBLICS ET  
CULTURE

# CULTURE ET ÉDUCATION NON FORMELLE

Sous la direction de **Daniel Jacobi**



Presses  
de l'Université  
du Québec







COLLECTION  
PUBLICS ET  
CULTURE

Sous la direction de **Anik Meunier** et **Jason Luckerhoff**

La collection Culture et publics réunit des ouvrages originaux sur la culture et ses publics. Plus précisément, elle s'intéresse au champ des *médiations culturelles*, c'est-à-dire à l'analyse des pratiques professionnelles des acteurs, aux méthodes qu'ils mobilisent et à leurs effets sur les différentes catégories de publics. Toutes les formes de la culture sont concernées, du spectacle vivant en passant par le patrimoine et les musées. L'emploi délibéré du mot *publics* au pluriel permet de souligner que cette collection accorde un intérêt particulier à toutes les formes innovantes de médiation de la culture qui se proposent de contribuer à la démocratisation de la culture élaborée. En contexte muséal, la notion de *médiation culturelle* inclut bien évidemment celle d'*éducation non formelle*, c'est-à-dire les différentes formes de médiation des savoirs en dehors de l'école. Il s'agit notamment de celles mises en œuvre dans le patrimoine et les musées connues sous le nom d'*éducation muséale*.

La collection Culture et publics publie des ouvrages qui analysent les dispositifs originaux de médiation, d'interprétation et de communication, ou qui prennent appui sur des études de fréquentation ou d'autres enquêtes sur les pratiques culturelles et la muséologie. Elle propose des investigations théoriques, empiriques, historiques et conceptuelles ancrées dans les sciences humaines et sociales avec un intérêt particulier pour les approches proposées par les sciences de la communication, les sciences de l'éducation et la muséologie.

**CULTURE  
ET ÉDUCATION  
NON FORMELLE**

### **Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier  
bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096  
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

#### *Diffusion / Distribution:*

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand  
Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** Sofédis, 11, rue Soufflot  
75005 Paris, France - Tél. : 01 53 10 25 25
- BELGIQUE** Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny  
77403 Lagny, France - Tél. : 0160 078299
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7  
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022 960.95.32

#### *Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones):*

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street  
Chicago, IL 60610 - Tel. : (800) 888-4741



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# CULTURE ET ÉDUCATION NON FORMELLE

Sous la direction de **Daniel Jacobi**

 Presses  
de l'Université  
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Culture et éducation non formelle / sous la direction de Daniel Jacobi.

(Culture et publics)

Comprend des références bibliographiques.

Publié en formats imprimé(s) et électronique(s).

ISBN 978-2-7605-4454-3

ISBN 978-2-7605-4455-0 (PDF)

ISBN 978-2-7605-4456-7 (EPUB)

1. Éducation non-formelle. 2. Éducation ouverte. 3. Apprentissage sur le Web.

4. Apprentissage adulte. I. Jacobi, Daniel, éditeur intellectuel. II. Collection:

Collection Culture et publics.

LC45.3.J32 2018

371.04

C2017-942336-3

C2017-942337-1

Financé par le  
gouvernement  
du Canada

Funded by the  
Government  
of Canada

**Canada**



Conseil des arts  
du Canada

Canada Council  
for the Arts

**SODEC**

**Québec**



*Révision*

**Isabelle Canarelli**

*Correction d'épreuves*

**Catherine Vaudry**

*Conception graphique*

**Michèle Blondeau**

*Mise en page*

**Info 1000 mots**

*Images de couverture*

**iStock**

**Dépôt légal: 1<sup>er</sup> trimestre 2018**

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2018 – Presses de l'Université du Québec

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

Imprimé au Canada

G4454-1 [01]

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Liste des tableaux</b> .....	XI
<b>Liste des abréviations</b> .....	XIII
<b>Avant-propos</b> .....	XV
<b>1. Une introduction à l'analyse de l'éducation non formelle</b> .....	1
Daniel Jacobi	
<b>1.1.</b> Une école parallèle ?.....	2
<b>1.2.</b> Quel(s) public(s) pour l'éducation non formelle ? .....	6
<b>1.3.</b> Quel impact de l'éducation non formelle ? .....	8
<b>1.4.</b> Quelles formes d'apprentissage ? .....	9
<b>1.5.</b> Partenariat ou concurrence ? .....	10
Bibliographie .....	12
<b>2. L'éducation dans les musées : une forme d'éducation non formelle</b> .....	15
Anik Meunier	
<b>2.1.</b> Comment circonscrire les milieux d'éducation ?.....	17
<b>2.2.</b> L'apprentissage en contexte d'éducation non formelle.....	20
<b>2.3.</b> L'éducation dans les musées, la part cachée de la médiation des savoirs .....	22
<b>2.4.</b> L'éducation non formelle dans les musées .....	25
<b>2.5.</b> Le continuum de l'éducation muséale non formelle.....	27
Conclusion .....	29
Bibliographie .....	30

<b>3. L'éducation artistique : entre médiation culturelle et éducation non formelle</b> .....	33
Marie-Christine Bordeaux	
3.1. Qu'est-ce que l'éducation artistique ? .....	34
3.2. Quels sont les buts et les groupes cibles de l'éducation artistique ? .....	36
3.3. Les médiations de l'éducation artistique .....	38
3.4. Les atouts et les limites du référentiel de l'éducation artistique .....	42
3.5. Un rapprochement improbable : éducation artistique et médiation .....	43
Bibliographie .....	46
<b>4. Éducation non formelle à l'image et éducation non formelle au regard</b> .....	47
Michaël Bourgatte	
4.1. Partager une expérience pour construire un regard .....	50
4.2. Se documenter en explorant .....	52
4.3. Produire une trace .....	55
4.4. Négocier pour construire un regard .....	57
Bibliographie .....	59
<b>5. Les <i>serious games</i> : éducation, apprentissage et changements psychosociaux</b> .....	61
Marie-Pierre Fourquet-Courbet et Didier Courbet	
5.1. Les <i>serious games</i> : définition .....	62
5.2. Les <i>serious games</i> : quels processus psychologiques et psychosociaux pendant le jeu ? .....	65
5.2.1. Apprendre en s'amusant : l'apprentissage opérant .....	65
5.2.2. Apprendre en s'identifiant : l'apprentissage social .....	67
5.2.3. Apprendre en s'immergeant : le <i>flow</i> .....	68
5.3. Les <i>serious games</i> : quels impacts et effets réellement constatés ? .....	69
Conclusion: les <i>serious games</i> , une (r)évolution de l'éducation? .....	72
Bibliographie .....	73
<b>6. La culture, la valorisation et l'encouragement de l'expression</b> .....	77
Olivier Zerbib	
6.1. Les pratiques immersives et les terrains de jeu réflexif .....	78
6.2. Le Web social et les jeux vidéo, de l'engagement au recul interprétatif .....	80
6.3. La prescription et la recommandation du livre à l'ère numérique .....	82
Bibliographie .....	85

<b>7. La mobilisation du savoir non formel, la participation et l'engagement.....</b>	<b>87</b>
Bernard Schiele	
<b>7.1. Une brève mise en contexte historique .....</b>	<b>88</b>
<b>7.1.1. 1945-1980: une science inattaquable ou presque.....</b>	<b>88</b>
<b>7.1.2. De 1980 à aujourd'hui: pensée environnementale et mobilisation .....</b>	<b>90</b>
<b>7.2. Un changement de paradigme .....</b>	<b>92</b>
<b>7.2.1. Le <i>deficit model</i>: une communication à sens unique .....</b>	<b>92</b>
<b>7.2.2. Le dépassement du <i>deficit model</i>.....</b>	<b>93</b>
<b>7.2.3. Les raisons du changement de perspective: quelques pistes.....</b>	<b>94</b>
<b>7.3. Aux fondements de la participation et de l'engagement .....</b>	<b>98</b>
Bibliographie .....	102
<b>Notices biographiques.....</b>	<b>105</b>



# LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 2.1.</b> Les milieux d'éducation en fonction de leurs définitions, contextes et conditions.....	19
<b>Tableau 2.2.</b> Les formes d'apprentissage en situation d'éducation non formelle, leurs définitions, contextes et conditions .....	22
<b>Tableau 3.1.</b> Les registres de valeurs de l'éducation artistique et culturelle.....	37
<b>Tableau 3.2.</b> Les trois dimensions de l'éducation artistique et culturelle.....	41
<b>Tableau 7.1.</b> Du paradigme du déficit à celui de l'engagement .....	102



# LISTE DES ABRÉVIATIONS

<b>ENF</b>	Éducation non formelle
<b>FPS</b>	Jeux de tir à la première personne ( <i>First Person Shooter</i> )
<b>OTA</b>	Office of Technology Assessment
<b>SG</b>	<i>Serious games</i>
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture



# AVANT-PROPOS

**Daniel Jacobi**

Ce recueil actualise un projet déjà ancien qui avait trouvé une première concrétisation lors des travaux de recherche parallèles conduits par Bernard Schiele au Québec et par moi-même en France sur la communication scientifique et la diffusion des savoirs. En étudiant le recours à ce que l'on dénomme la « vulgarisation scientifique », nous avons pressenti, l'un comme l'autre, que ce secteur de diffusion qui tendait à s'autonomiser disposait d'une situation exemplaire. En créant une rhétorique originale et autonome au sein de médias de très large diffusion, la vulgarisation scientifique occupait une place enviable et originale dans le domaine de la communication sans vraiment se superposer ni concurrencer celui de l'éducation.

Avec le développement de la recherche sur les musées et les expositions, ces travaux ont revêtu une autre dimension, plus singulière encore notamment à cause du succès des grands musées et de la qualité des expositions qu'ils organisent et présentent. Enfin, le développement spectaculaire et rapide d'Internet ainsi que le succès des petits terminaux nomades, qui permettent d'en consulter les pages gratuites partout et à tout moment, renforcent l'actualité des formes non scolaires d'acculturation. Autrement dit, de la possibilité pour tout un chacun d'apprendre des nouveaux savoirs et de se cultiver sans l'école et hors l'école. Nous avons proposé de la désigner sous l'appellation d'« éducation non formelle » (ENF).

Essayons d'abord de définir et de délimiter le territoire de l'éducation non formelle. Quel est cet objet ? Il est pluriel et multiforme. Inscrit dans le secteur commercial ou marchand. La plupart du temps conçu et produit par des professionnels qualifiés et, à l'opposé, aux mains de passionnés désintéressés ou même de militants ou de personnes dévouées et engagées. Il couvre presque tous les secteurs de la vie sociale : qu'il s'agisse des sciences, des techniques ou des arts, et ce, du passé, du présent et des futurs.

Mais en quoi l'ENF diffère-t-elle de l'enseignement et de l'éducation scolaire et académique? Donner une identité singulière aux nombreux dispositifs, qu'ils soient institutionnalisés ou pas, à l'œuvre dans ce secteur n'est pas une dissertation anti-enseignement. Loin de nous l'idée de critiquer l'école (l'éducation formelle), qui demeure aujourd'hui le principal moyen d'acquisition des savoirs et de la culture. Le projet de cet ouvrage est de révéler l'existence et l'importance d'une autre voie et d'autres moyens d'accès aux savoirs et à la culture. Et, au passage, de décrire les mécanismes d'acquisition mis en œuvre dans les contextes ou les situations d'éducation non formelle.

Deux singularités caractérisent ce volume. La première est d'avoir réuni non pas des chercheurs en éducation (ils sont habituellement les seuls à s'intéresser à l'éducation non formelle, qu'ils analysent comme une modalité parmi d'autres de l'enseignement et de l'éducation), mais un collectif de chercheurs en communication. La seconde est d'avoir choisi, pour le secteur de la recherche en communication qui est centrée sur la culture, qu'elle soit savante ou populaire, deux logiques qui coexistent: celle de la production, d'une part, et celle des modalités de reconnaissance, d'autre part. Rappelons que l'opposition entre grammaire de production et grammaire de reconnaissance a été proposée par Eliseo Veron (1979), un grand sociosémioticien comme il aimait à le dire pour décrire son travail.

L'éducation non formelle est donc une rencontre. Les acteurs qui produisent des livres documentaires, réalisent des films, des émissions de télévision ou des documents multimédias en libre accès sur le Web ne sont pas des enseignants ni des pédagogues. Ils cherchent d'abord à informer, à distraire, à faire le point ou à se faire connaître en publiant leurs travaux ou en essayant de diffuser leurs idées ou leur point de vue. Et ils ont compris qu'ils ne pouvaient y parvenir qu'en maîtrisant complètement les règles des genres et leurs contraintes et spécificités sémiotiques. Un film, une exposition ou un livre documentaire ne peuvent attirer et convaincre le spectateur, le visiteur ou le lecteur qu'à la condition d'être une production en tous points comparable à ceux des meilleurs réalisateurs, des grands musées et des éditeurs de best-sellers.

Quant à leur grammaire de reconnaissance, on sait qu'elle n'est pas univoque. Le public n'est jamais contraint. Pas qu'il ne se considère comme étudiant ou apprenant. Il n'est que rarement constitué en groupe homogène réuni en un même lieu. Les recherches sur la vulgarisation scientifique nous ont appris à nous méfier des idées toutes faites. Les contenus de la vulgarisation ne s'adressent pas, comme on l'affirme et qu'elle-même le programme, à tout le monde ou à l'homme de la rue. Il s'agit le plus souvent de publics de connaisseurs déjà informés et soucieux d'actualiser ou d'approfondir leur

culture. Et quels en sont les effets? La littérature oscille entre deux affirmations contradictoires: la toute-puissance des médias capables d'influencer à leur insu le plus grand nombre et, à l'opposé, l'inefficacité avérée des campagnes de communication incapables malgré leur talent et leurs efforts de faire changer d'avis le public quant à ses préjugés ou à ses fausses représentations. Cette question demeure donc ouverte...

Le monde de l'éducation non formelle est très vaste. Et cet ouvrage ne constitue qu'une première approche. Dans un chapitre introductif, Daniel Jacobi dresse les grandes lignes du champ de l'éducation non formelle. Il la situe dans ses relations avec l'éducation en définissant tout ce qui l'en distingue. Notons que s'il est utile et même indispensable de définir ce qu'est l'éducation non formelle, il est bien difficile d'en tracer les frontières et tout particulièrement de l'écarter de l'enseignement. L'appareil de formation est suffisamment vaste et contrasté pour avoir repéré très vite le parti et les bénéfices qu'il pouvait tirer du non-formel. D'abord, en utilisant des ressources non formelles ou en se réappropriant des méthodes qui, il faut le souligner, avaient parfois été inventées par les enseignants les plus inventifs et innovants qui avaient tenté de les mettre en œuvre dans leurs classes ou avec leurs élèves dans ce que l'on nomme les «activités périscolaires».

Cette porosité inévitable est évoquée dans plusieurs chapitres. Dans le chapitre 2, Anik Meunier, à propos de l'éducation muséale, ne peut évidemment éviter de le faire puisqu'en Amérique du Nord, on appelle ainsi les activités nommées plutôt «médiation» en Europe. Du coup, l'auteure établit une très éclairante mise en place des frontières entre formel, informel et non-formel et des rôles que jouent respectivement les établissements scolaires et les institutions culturelles (en l'occurrence les musées).

Encore plus compliquées sont les relations croisées entre enseignement et institutions culturelles en matière d'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes en France, comme le montre Marie-Christine Bordeaux dans le chapitre 3. Les centres de création, les théâtres, les artistes et les musiciens interviennent directement en classe ou proposent aux publics scolaires, accompagnés (ou pas) par leurs enseignants, différentes formes de contenus artistiques et culturels, et ce, en dehors des filières de formation professionnelle. Le formel curriculaire et le non-formel sont ainsi associés et intriqués, au bénéfice des élèves ou des collégiens.

L'autre grand secteur de l'ENF est directement hérité de l'éducation populaire, elle-même largement fécondée par les figures tutélaires des méthodes actives et de l'éducation nouvelle. Les ciné-clubs et les clubs de lecture, les associations amateurs de naturalistes ou

d'astronomes, si elles sont moins présentes et actives qu'elles ne l'ont été, continuent leur travail. Et le secteur de l'éducation à l'image, parce qu'il est négligé par les programmes officiels d'enseignement, est aujourd'hui, comme l'analyse Michaël Bourgatte dans le chapitre 4, encore largement assuré par des associations qui utilisent des méthodes ayant fait leurs preuves. Bernard Schiele souligne lui aussi, dans le chapitre 7, la façon dont les scientifiques amateurs, souvent autodidactes et passionnés, s'impliquent dans la production de connaissances. Et surtout comment ils tentent (plus qu'ils n'y parviennent?) à peser par leur engagement sur les contenus de la recherche (c'est le cas pour les maladies dites orphelines jugées non rentables par les grands groupes pharmaceutiques) ou pour les choix technologiques engageant l'avenir (que faire des déchets nucléaires à très longue durée de vie?).

Enfin, il était impensable de ne pas évoquer la place du Web et du multimédia dans l'ENF. Certes, divers ouvrages ont déjà investi ce champ fascinant, mais ils le font trop souvent en se soumettant à la promesse technologique sans la discuter ni la remettre en cause. Évidemment, c'est de très loin l'univers du jeu qui domine par sa maturité formelle comme par le succès qu'il rencontre auprès des utilisateurs, sans perdre de vue sa rentabilité commerciale. Marie-Pierre Fourquet-Courbet et Didier Courbet présentent, dans le chapitre 5, une très originale revue de la question sur les *serious games*, tandis qu'Olivier Zerbib associe dans une réflexion originale les jeux et la lecture publique (dans le chapitre 6). Tous trois, s'ils analysent en profondeur l'incontestable efficacité de ces formes médiatiques raffinées dites immersives, soulignent combien elles s'inscrivent avec force dans le paysage de l'ENF et renouvellent dorénavant en profondeur la problématique des effets.

## BIBLIOGRAPHIE

- JACOBI, D. et B. SCHIELE (dir.) (1988). *Vulgariser la science: le procède de l'ignorance*, Seyssel, Éditions Champ Vallon.
- VERON, E. (1979). «Dictionnaire des idées non reçues», *Connexions*, p. 125-142, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01484136/document>>, consulté le 22 octobre 2017.

## Chapitre 1

# UNE INTRODUCTION À L'ANALYSE DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE

**Daniel Jacobi**

Est-il possible d'apprendre en dehors de l'école? De quelles façons? La culture savante s'acquiert-elle seulement par l'enseignement à l'école? Et si la culture s'enrichit après la période de formation initiale, selon quelle(s) voie(s) le fait-elle? Les sociétés contemporaines ont vu se manifester un développement sans précédent de l'école et de ce que l'on désignera dans la suite de ce texte du nom d'«enseignement académique» ou mieux d'«éducation formelle». Sous l'appellation d'«éducation formelle», on regroupe toutes les institutions d'enseignement de la maternelle à l'université. C'est-à-dire des institutions académiques qui ont pour seule mission d'enseigner et de faire apprendre quelque chose à différentes catégories d'enfants, de jeunes ou d'adultes (école maternelle, école primaire, collège, lycée, grande école, université, etc.).

Toutes ces institutions partagent, en effet, un certain nombre de principes et de modalités de fonctionnement qui en font un ensemble homogène. Elles sont spécialisées dans leur fonction d'éducation et sont libérées de toute autre préoccupation; elles emploient des professionnels diplômés et qualifiés qui n'ont que cette activité à accomplir; elles sont soumises à un ensemble de règles et d'obligations communes qui sont, de plus, imposées nationalement (conditions d'accès, programmes, horaires, évaluation, délivrance

des diplômés, etc.). Et, atout incommensurable, l'école est non seulement indispensable mais, comme le précise la loi, obligatoire. De sorte que ses publics sont dits parfois des publics captifs.

On a observé au cours du dernier demi-siècle deux tendances très fortes dans le secteur de la formation des enfants et des jeunes des pays développés (ce qu'il est convenu d'appeler la «formation initiale») : une augmentation considérable de la population scolarisée et un allongement conséquent de la durée des études. Et ce n'est pas prendre grand risque que d'affirmer que l'école, et au-delà toutes les institutions scolaires qui constituent «l'appareil d'éducation» (au sens d'Althusser, 1976), est devenue dans notre société non seulement le premier outil de socialisation (comme le notait Durkheim en 1922), mais aussi l'instance première de diffusion des savoirs et de la culture.

La place et le poids de l'école sont tels qu'il est pratiquement devenu impossible d'analyser n'importe quelle déficience ou lacune de la population, qu'elle soit cognitive ou culturelle, sans d'abord en rechercher les causes dans le fonctionnement de l'école. Les Français n'aiment guère l'art et sont peu musiciens ? C'est parce que l'on a quasi supprimé ces enseignements à l'école. La culture scientifique du citoyen moyen est superficielle, les Français communiquent mal en langues étrangères ? C'est que l'enseignement n'est ni adapté ni modernisé... Et ainsi de suite.

## 1.1.

### UNE ÉCOLE PARALLÈLE ?

Le poids attribué à l'école et à l'appareil d'éducation formelle dans la genèse des conduites et des intérêts des adultes insérés socialement et professionnellement a complètement fait perdre de vue une donnée pourtant très connue et, par ailleurs, parfois dénoncée par les professionnels de l'enseignement : il existe d'autres sources de diffusion et d'acculturation dans les sociétés modernes. Ces sources sont puissantes et souvent concurrentes au point que Friedmann (1963) les avait appelées l'«école parallèle».

Quand on convoque la notion «d'école parallèle», on songe au cinéma, au livre, à la musique, à la presse, à la radio, à la télévision, aux musées et au dernier-né : les médias numériques diffusés et échangés, essentiellement sous la forme de vidéos visionnées sur l'écran de son téléphone. Au rôle et à l'impact de ces médias, comme à leur contribution aux processus d'acculturation, les Anglo-Saxons ont donné le nom de «*informal education*», expression que nous avons préféré traduire en français par *éducation non formelle*

(Jacobi et Schiele, 1990). Nommer ce secteur par sa traduction littérale – l'éducation informelle –, à cause de la valeur habituellement péjorative de l'épithète *informel*, pourrait laisser croire que les diverses composantes de ce secteur de la diffusion des savoirs et de la culture sont faibles, inorganisées et dépourvues de moyens conséquents. Or, comme on le verra, c'est tout le contraire : cette école parallèle est par nature différente de l'autre. Elle est déjà ancienne, très professionnelle, compétente, forte de grandes institutions disposant de ressources et de financements conséquents... Et par ailleurs, pour ce qui concerne l'éducation populaire et le secteur parascolaire (interventions en dehors du temps de l'école et en complément de celle-ci), elle mobilise des méthodes innovantes, elles aussi élaborées et efficaces.

Les caractéristiques du large secteur, aux contours indécis, que constitue l'éducation non formelle sont hétérogènes et ne peuvent être résumées de façon synthétique. Les acteurs de l'éducation non formelle constituent une phalange hétérogène, quantitativement importante. En laissant de côté l'univers des journalistes et des médias, l'éducation non formelle est le domaine d'action de ce qu'on appelle aujourd'hui la « médiation ». Dans ce secteur coexistent les associations et leurs volontaires souvent bénévoles et les médiateurs culturels (autrefois dénommés « animateurs ») qui sont des professionnels à temps plein, dorénavant formés, reconnus et rémunérés à cette seule fin. Ils sont chargés de diffuser, en direction de différentes catégories de publics jeunes et adultes, la culture artistique, esthétique ou scientifique. Ils sont employés dans des institutions qui, par définition, ne sont pas scolaires : musées, institutions de spectacle vivant, bibliothèques, services culturels, collectivités territoriales, ministères techniques spécialisés.

Les médiateurs, qu'ils soient associatifs ou professionnels, diffèrent des enseignants sur plusieurs plans. Par exemple, ils ne sont pas astreints, comme les enseignants, à respecter les obligations et les contraintes des programmes ou des normes scolaires. Il est impossible de les assimiler à des enseignants puisqu'il est rare qu'ils travaillent en continu avec des publics captifs, homogènes et regroupés par niveau. Ils s'adressent par principe au plus grand nombre, pendant la période des loisirs, aux familles, voire aux exclus et aux laissés-pour-compte.

Les médias quant à eux ont des missions qui ne sont pas par nature éducatives ou culturelles puisqu'ils doivent aussi informer et distraire. De plus, ils sont entrés, et parfois depuis longtemps, dans le secteur marchand de l'économie et dépendent de financements hétérogènes comme les ressources de la publicité. Ils se soucient en permanence de leur audience puisqu'ils ne disposent que rarement de publics captifs. En principe, la participation des publics

et leur exposition aux médias sont libres et volontaires. Bref, sur bien des plans, l'éducation non formelle se différencie nettement de l'enseignement académique.

Précisons aussi que, de notre point de vue, l'éducation non formelle se distingue sans la moindre équivoque de l'éducation informelle telle qu'elle a été proposée par l'UNESCO et définie par certains chercheurs en éducation. En effet, cette proposition, pourtant intéressante en soi, ne coïncide que très partiellement avec la définition que nous venons de tracer à grands traits. L'UNESCO, lors de sa déclaration de Hambourg (1997) consacrée à l'éducation des adultes, a formulé une définition de référence de l'éducation tout au long de la vie :

L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place.

Reprenant et élargissant ce propos, certains chercheurs en éducation ont essayé de reconsidérer le rôle de l'école au regard du rapport entre formel, informel et non-formel (Brougère, 2007). Ils ont tout particulièrement envisagé ses conséquences du point de vue du rôle des maîtres. Ce qui les conduit à repenser la place des apprentissages académiques et non formels dans tout le cours de l'éducation tout au long de la vie :

Il importe de mettre l'accent sur le fait que les apprentissages ne relèvent pas uniquement d'une éducation formelle, de situations qui sont conçues, reconnues ou vécues comme éducatives. Ce que porte cette expression au-delà de toutes ses ambiguïtés, c'est 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. C'est donc refuser de limiter l'apprentissage à des moments construits pour cela, à la présence d'une intention d'apprendre, voire à la conscience d'apprendre (Brougère, 2007, p. 11).

En somme, ces chercheurs prennent acte du fait que l'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'école et des maîtres qui y enseignent. Ils soulignent, et ils ont raison de le faire, que la famille, les situations de travail où l'on apprend par imitation jouent aussi leur rôle. Pour eux, donc, le non-formel côtoie le formel et il existe toujours une dimension non formelle même au sein de l'enseignement académique.

Tout aussi restrictive et incomplète est la description de l'éducation non formelle telle qu'elle est proposée par les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation populaire (Bordes, 2012). Décrivant l'animation et l'intervention d'organismes souvent liés à l'enseignement dans le secteur des vacances et dans le temps hors école, ils ont eux aussi qualifié de « non-formel » ce secteur. Cette extension du non-formel est très stimulante même si elle tend à brouiller les limites du périmètre que nous sommes en train de dessiner. Nous reviendrons ultérieurement sur les relations de nature dialectique qui s'établissent à tous les niveaux de l'éducation entre formel et non-formel. Les acteurs de la culture savent très bien ce qu'ils doivent à l'enseignement et réciproquement, les enseignants admettent tous l'importance des activités volontaires et librement consenties dans le temps des loisirs (autrement dit sans l'école) et l'influence des médias. Sans oublier évidemment le temps passé à consulter pendant des temps longs les médias numériques diffusés par vidéo et visionnés sur un téléphone.

Dans ce volume, l'appellation « éducation non formelle » recouvre, en premier lieu, tous les espaces, les équipements et les institutions qui, en dehors de l'école et de ses apprentissages académiques, favorisent :

- la diffusion des savoirs et de la culture, qu'elle soit savante ou populaire ;
- l'éducation et l'acculturation des enfants, des jeunes et des adultes ;
- et que cela soit fait de façon consciente, volontaire et organisée ou de façon inconsciente, implicite, par imprégnation.

Cependant, nous intégrerons autant que de besoin les interrelations entre formel et non-formel. Ainsi, parallèlement à l'école, certains enseignants se sont depuis longtemps engagés dans un travail militant et plus ou moins bénévole d'éducation populaire ou d'animation pour favoriser des activités culturelles de loisir (théâtre, musique, cinéma, lecture, etc.) peu enseignées à l'école, voire ignorées à cause des contraintes de temps et de programmes. De même, les militants des méthodes actives, qui ont d'abord pratiqué celles-ci et les ont mises en œuvre dans les vacances et les loisirs, ont pu les faire migrer parfois vers la classe.

## 1.2.

# QUEL(S) PUBLIC(S) POUR L'ÉDUCATION NON FORMELLE ?

Quand on évoque la question des publics du secteur non-formel, il est assez paradoxal de constater qu'on ne dispose que d'idées reçues très convenues et en grande partie erronées. La première, celle qu'on entend surtout dans la bouche des producteurs et des professionnels de l'éducation non formelle, consiste à dire que leur public est très large. Ils affirment qu'ils s'adressent à tout le monde, au grand public ou au récepteur lambda. En somme, à une foule immense, un public sans qualité et constitué par hasard.

La seconde, de nature différente, qualifie péjorativement ce public. Il serait docile, passif, se laissant facilement duper par les contenus et serait comme envoûté par des contenus certes médiocres, mais dont il serait devenu dépendant (Adorno, 1964). Une sorte de dépendance qui lui permettrait de vivre dans un monde d'illusions et d'échapper au quotidien. Pourtant, si on s'intéresse de près au fonctionnement de l'éducation non formelle, ce qui n'est possible qu'en abandonnant tout préjugé pour ou contre et en acceptant de conduire des études fines et approfondies sur un tout petit secteur de l'offre et des usages par le public, on s'aperçoit très vite que ces deux images sont tout aussi fausses et réductrices l'une que l'autre.

Que savons-nous de l'étendue du public et des caractéristiques sociodémographiques des usagers de l'éducation non formelle ? Assez peu de choses, car peu d'enquêtes sont conduites à ce propos. Ou plutôt celles qui le sont (quant aux publics des médias) sont seulement destinées à connaître leurs modes de vie et leurs revenus afin de mieux déterminer les cibles potentielles des publicités qui parsèment les médias.

Il faut par ailleurs distinguer les contenus purement distractifs de ceux qui veulent informer ou cultiver. Les contenus culturels ne sont en effet *a priori* pas écartés de la mission des médias dans lesquels cohabitent les trois dimensions bien connues (informer, distraire et cultiver). En admettant la critique fréquente qui dénie tout rôle culturel aux médias aux heures de grande écoute (*prime time*), opinion qui mériterait cependant discussion ainsi que l'a montré Wolton (1990), il faut remarquer que le volet culturel des médias est loin d'être négligeable. Les émissions de télévision ou de radio de la seconde partie de soirée, ou les chaînes culturelles sur le câble et le satellite sont fort nombreuses. Les collections de livres documentaires, les équipements muséographiques et les expositions se sont multipliés.

Réservés à des canaux culturels particuliers ou diffusés en dehors des créneaux de très grande écoute, ces contenus sont réputés n'intéresser que des audiences réduites. Le public de l'éducation non formelle est-il restreint à un petit cercle d'amateurs passionnés et d'autodidactes ?

Les médias qui offrent des productions culturelles d'excellent niveau (dites de culture savante) occupent pourtant une place non négligeable. Ce à quoi on oppose habituellement le fait que les médias culturels demeurent marginaux puisqu'ils n'atteignent qu'une fraction du public. Dire que ces productions sont sans grande portée, en soulignant par exemple qu'elles font moins de deux points d'audience, c'est oublier un peu vite qu'il s'agit néanmoins d'un public considérable de plusieurs centaines de milliers de personnes, qui représente donc bien plus qu'une élite rare et clairsemée.

Autre remarque, l'éducation non formelle concerne non pas un public anémique et indifférencié, mais au contraire des audiences sélectives et structurées, généralement motivées et déjà compétentes. Par exemple, les enseignants ou tous ceux qui exercent une profession en rapport avec les contenus culturels sont les tout premiers consommateurs de ces productions.

Enfin, combien de temps ces publics consacrent-ils à l'éducation non formelle ? Il faut ici comparer la durée et la fréquence de la consultation des différents médias et celles de l'enseignement académique. En dépit de l'allongement de la durée des études et de l'augmentation spectaculaire de la proportion de la population jeune scolarisée, les différents médias occupent aujourd'hui une place quantitative prépondérante. Chez les jeunes, cette place s'est encore accrue, car leur consultation s'est transformée. Les médias numériques occupent dorénavant la première place. De plus, leur mode de consultation est très différent des médias traditionnels : les téléphones connectés sont mobiles et restent à portée de l'utilisateur qui partage avec ses pairs ses coups de cœur comme ses émotions. Les formats eux-mêmes se sont modifiés : rôle accru des jeux et prédominance de la vidéo.

Quoi qu'il en soit, les médias et surtout aujourd'hui les médias numériques, parce qu'ils sont consultés parallèlement à l'école pendant toute la durée de la scolarisation, puis, parce qu'ils continuent de l'être pendant toute la vie, après la scolarisation et dès l'insertion dans la vie sociale et professionnelle, sont omniprésents. Et il est impossible qu'ils n'exercent aucune influence sur tous ceux qui les utilisent à haute dose.

### 1.3.

## QUEL IMPACT DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE ?

Si l'on passe en revue la littérature sur l'impact de cette école parallèle, là encore, on ne trouve que peu de choses. À une exception près, celle des médias de masse et dans une moindre mesure sur l'impact des jeux vidéo les plus violents. Non pas pour mesurer leurs effets quant à la diffusion de la culture savante, mais pour les accabler et dénoncer leur influence désastreuse. Il est frappant de constater que l'analyse oscille entre deux clichés, l'un plus caricatural que l'autre. Le premier est celui de la dénégation : les médias consacrent plus de moyens à des niaiseries, à la distraction, à la publicité, aux *soap operas* qu'à la culture. Certains sociologues de l'École de Francfort (Marcuse et Adorno, par exemple) n'ont pas hésité à la dénoncer de façon virulente dès le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. L'industrialisation du divertissement et sa mondialisation auraient pour conséquence non seulement un abrutissement généralisé, mais aussi un effet de destruction des cultures singulières locales.

Ce portrait laisse entrevoir une sorte de tyrannie omnipotente. Les médias exerceraient une influence très forte. Ils conditionneraient le public quasiment à son insu et façonneraient toutes ses façons de faire et de penser. L'emprise et l'ascendant des médias seraient tels qu'ils constitueraient un véritable pouvoir, agissant, qui plus est, de façon insidieuse. Au point qu'il est devenu banal pour désigner une intervention publique excessive, non vérifiée et grossière, de la qualifier désormais, de façon très péjorative, de « médiatique ».

La dimension culturelle des médias ne contrebalance-t-elle pas ces effets plutôt désastreux ? Celle-ci n'occupe qu'une place restreinte. De plus, elle est rejetée dans des programmes-ghettos, à des heures de faible écoute. Lorsque les médias se préoccupent de culture, ils le font sur des chaînes réservées aux élites, dans des supports mal diffusés et toujours trop coûteux. La culture, ainsi éparpillée et diffusée sans projet, ne permettrait qu'à un public limité et le plus souvent déjà cultivé de construire, tant bien que mal, ce que Moles (1967) a appelé, il y a déjà plus de trente ans, une « culture en mosaïque ».

Pourtant, ces deux clichés sont à la fois excessifs et erronés. Ils s'appuient sur une vision dépassée de l'influence des médias : celle de l'effet direct sur les publics qui les consomment ou les consultent. Or, depuis les travaux de la sociologie des médias, conduits aux États-Unis il y a déjà longtemps, on sait qu'il n'en est rien (Katz et Lazarsfeld, 2008 ; Dayan, 1993). L'effet direct est rare et la diffusion opère au sein de groupes sociaux structurés au sein desquels

des leaders filtrent et reconfigurent les contenus. C'est en quelque sorte les mécanismes eux-mêmes de l'acculturation qui n'ont pas été compris et correctement interprétés.

On imagine, à tort, que le but de l'éducation non formelle est de proposer ou de fabriquer une acculturation diffuse et minimale adressée à tout le monde. Ou encore, qu'elle aurait la prétention d'inculquer le minimum culturel nécessaire à tout citoyen pour s'intégrer dans la société. Or elle procède plutôt par complémentarité, par renforcement, par amélioration ou actualisation d'une culture assurée et déjà là.

Toutes les enquêtes, comme celles sur les publics des revues de vulgarisation ou celles sur la fréquentation des expositions, montrent que les amateurs de sciences ou d'art ne sont pas des échantillons sociologiquement représentatifs de la population. Ce sont toujours des personnes déjà plus cultivées par leurs études ou par leur profession, en sciences ou en histoire de l'art, qui lisent davantage les revues, regardent les émissions spécialisées à la télévision ou visitent le plus fréquemment les expositions et les musées.

## 1.4. QUELLES FORMES D'APPRENTISSAGE ?

Depuis la tradition des jésuites, puis la généralisation de l'école au XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux recherches récentes de didactique des disciplines, une réflexion continue s'est poursuivie sur les apprentissages à l'école. Ces apprentissages sont conscients, structurés et organisés. L'attention des apprenants (en plus de leur motivation) y est sollicitée, encouragée et éventuellement sanctionnée ou récompensée. Les contenus proposés, construits en ce qu'ils se prêtent bien à la programmation des apprentissages tout en disciplinant le groupe d'apprenants, sont devenus canoniques, et leur acquisition est facilement mesurable.

Vygotski (1929) a démontré que ces contenus, en ce qu'ils correspondent à la zone proximale de développement de l'apprenant, jouent un rôle clé dans l'apprentissage. Mais comment fonctionne l'apprentissage ? Il est explicite et, quand il a été bien pensé et bien conçu, il est calqué sur le développement psychogénétique des apprenants. Dans les apprentissages explicites provenant de l'expérience scolaire, le mode d'introduction des connaissances est soigneusement planifié ; l'apprentissage s'opère intentionnellement par le biais d'un effort attentionnel orienté.

On sait depuis longtemps que l'apprentissage explicite n'est pas la seule forme d'acquisition de savoirs ou d'acculturation. Dans la famille, dans l'entreprise artisanale ou agricole, des aptitudes et des habiletés sont acquises de façon spontanée, par imitation ou imprégnation de façon continue et diffuse. Et donc, sans qu'un quelconque superviseur ait planifié une méthode d'instruction.

Par ailleurs, certains psychologues ont fait remarquer que certaines acquisitions, et pas les moindres (apprendre à marcher, apprendre à parler) ont lieu avant l'école. On les qualifie d'« apprentissages implicites ». Le paradigme de la mémoire implicite a fortement contribué à redonner de la force à cette alternative. Ce constat permet-il d'inférer la coexistence de deux voies d'apprentissage explicite ou implicite ? Le paradigme de la mémoire implicite postule l'existence d'une mémoire non consciente et fonctionnant à l'insu du sujet. Non consciente est entendu ici comme l'« incapacité des sujets à produire intentionnellement une réponse symbolique et verbale sur l'événement » (Dijksterhuis, Aarts et Smith, 2005) ou, plus simplement, ce qui ne peut être verbalisé par l'individu (Courbet, Vanhuele et Lavigne, 2008).

En tout cas, le paradigme de la mémoire implicite a fortement contribué à redonner de la force à cette alternative. Apprendre sans effort ni intention particulière de la part de l'apprenant est-il possible ? Selon Perruchet et Pacton (2004, p. 2),

l'apprentissage implicite est également impliqué dans l'élaboration de catégories, le développement d'une sensibilité à des régularités du langage écrit ou de la musique tonale, l'acquisition d'habiletés sociales ou celle de connaissances sur le monde physique.

## 1.5.

### PARTENARIAT OU CONCURRENCE ?

Dernier point, si l'on compare les contenus et la qualité de l'éducation non formelle à ceux de l'enseignement académique, il serait très facile de montrer que l'avantage n'est pas du côté des institutions d'éducation les plus légitimes. Les programmes scolaires évitent les contenus trop contemporains et polémiques. On leur interdit d'aborder ce qui pourrait heurter la sensibilité, non pas des enfants, mais de leurs parents. Une prudente laïcité n'a que trop tendance à se transformer en neutralité hypocrite. Si l'on compare aussi la qualité des moyens, par exemple les manuels scolaires et les livres documentaires vendus dans le commerce, les courts-métrages et les films pédagogiques, le contraste est assez désastreux pour l'école qui dispose trop souvent de produits médiocres et aussi peu professionnels que possible.

Ce rapide constat, au trait un peu forcé pour souligner le contraste, débouche sur deux perspectives : les deux sphères produisent-elles des effets d'acculturation de même nature ? Ce qui renvoie évidemment à une investigation, toujours problématique, sur l'évaluation des effets. Et, seconde interrogation, plutôt que de considérer les deux sphères comme rivales ou concurrentielles, ne serait-il pas plus efficient de les considérer comme des alliées ou des partenaires ?

Dans les deux camps, du côté de l'école comme chez les responsables des médias ou des musées, des voix se sont élevées pour plaider la complémentarité et la nécessité de mettre en place un véritable partenariat. Il est clair que les deux camps ont tout intérêt à s'entendre : l'école, parce qu'elle peut varier ses modes d'approche en utilisant les médias ou les musées ; les équipements d'éducation non formelle, parce que les clientèles scolaires ne sont pas à dédaigner pour augmenter leur audience ; et, outre le fait qu'ils représentent une fraction importante du public, les enfants-élèves, nul ne l'ignore, sont aussi le public potentiel de demain.

S'intéressant au cas des musées des sciences, Lucas (1987), pour sa part et non sans malice, a estimé que les rapports entre éducation formelle et non formelle sont ambivalents. Les apprentissages faits à l'école peuvent faciliter les apprentissages dans le musée ; réciproquement, le musée peut renforcer des apprentissages proposés par l'école. Mais aussitôt, il a postulé à l'inverse des situations où ces apprentissages ne créent pas de synergie, mais s'inhibent l'un l'autre. Le modèle qu'il propose est polémique : les interactions entre ces deux instances éducatives provoquent autant de coopération que d'opposition ; les apprentissages peuvent se renforcer ou se contrarier. Les médias au regard de l'école offrent le pire et le meilleur. L'école vue de dehors paraît toujours étriquée et vieillotte.

De la coopération à l'indifférence, de la complémentarité à des formes de concurrence, tous les cas existent entre ces deux voies de l'acculturation. En somme, pour s'en tenir au seul cas des musées, on peut aujourd'hui encore s'interroger sur les formes possibles des politiques éducatives des équipements culturels d'une autre nature que celles de l'école (équipements de diffusion, de loisir, de détente, de jeu, de délectation dont les missions sont évidemment plus larges et d'une autre nature).

Et au-delà du débat sur la concurrence ou le partenariat, on peut se demander quelles sont les politiques d'action et de diffusion du secteur non-formel. On ne saurait évidemment laisser croire que les institutions d'éducation non formelle ne sont que des dispositifs légers et peu organisés, qu'ils agissent au cas par cas sans jamais évaluer la portée de leurs actions, ou qu'ils sont dépourvus

de politique réfléchi. L'importance des moyens qu'on y affecte, tout comme la présence d'acteurs professionnels dûment rémunérés, peut difficilement faire l'impasse de tout bilan...

Pour bien faire comprendre et identifier ce que nous avons nommé l'«éducation non formelle», nous l'avons dessinée *a contrario* du secteur de l'enseignement académique (formel par opposition au non-formel). Ce qui nous a permis de souligner la place considérable et les modalités divergentes des dispositifs d'acculturation non formels dans notre société. Le secteur non-formel est considérablement étendu, pluriel, doté de moyens considérables, inséré dans le secteur marchand souvent rentable, mis en œuvre par des professionnels compétents et en principe libres de choisir des contenus attractifs qu'ils peuvent façonner de façon créative sous des formats non conventionnels. Devons-nous considérer qu'ils ne sont qu'une pâle et médiocre copie de l'école ou préfigurent-ils, en dehors des formes académiques d'apprentissage, de nouveaux rapports au savoir et les nouvelles modalités de leur appropriation ?

Cette vision, aussi utile soit-elle, est évidemment trop caricaturale. Une certaine porosité existe entre ces deux secteurs. Les méthodes actives et d'autres innovations pédagogiques ont été inventées par des enseignants, plus militants ou engagés, avant d'être utilisées, reprises, voire généralisées dans tout le secteur non-formel où elles ont trouvé un terrain propice. Mais en retour, beaucoup d'enseignants ont compris tout le parti des contenus ou des méthodes qui sont devenus habituels dans le secteur non-formel et les réutilisent au sein de leurs classes. Il est donc évident qu'une certaine porosité existe entre ces deux mondes. Mais celle-ci ne saurait conduire à la confusion, et le parti de cet ouvrage est d'abord de mettre en avant les spécificités de l'éducation non formelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO, T.W. (1964). «L'industrie culturelle», *Communications*, n° 3, p. 12-18.
- ALTHUSSER, L. (1976). «Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche)», originalement publié dans *La Pensée*, n° 151, juin 1970, republié dans *Positions (1964-1975)*, Paris, Éditions sociales, p. 67-125.
- BORDES, V. (2012). «L'éducation non formelle», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 28, p. 7-11.
- BROUGÈRE, G. (2007). «Les jeux du formel et de l'informel», *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 5-12.
- BROUGÈRE, G. et H. BÉZILLE (2007). «De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation», *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- BUCCHI, M. et B. TRENCH (2016). *The Public Communication of Science: Critical Concepts in Sociology*, en 4 volumes, Londres, Routledge
- COURBET, D., VANHUELE, M. et F. LAVIGNE, (2008). «Les effets persuasifs de l'e-publicité perçue "sans conscience" en vision périphérique», *Questions de communication*, n° 14, p. 197-219.

- DAYAN, D. (dir.) (1993). «Réception, télévision, médias : à la recherche du public», *Hermès*, n° 11-12, 441 p.
- DIJKSTERHUIS, A., AARTS, H. et P.K. SMITH (2005). «The power of the subliminal: On subliminal persuasion and other potential applications», dans R.R. Hassin, J.S. Uleman et J.A. Bargh (dir.), *The New Unconscious*, New York, Oxford University Press, p. 77-105.
- DURKHEIM, E. (1968 [1922]). *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- FRIEDMANN, G. (1963). «L'école et les communications de masse: opinions, documents, débats», *Communications*, n° 1, p. 123-134.
- JACOBI, D. (1999). *La communication scientifique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- JACOBI, D. et B. SCHIELE (1990). «La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle», *Revue française de pédagogie*, vol. 91, n° 1, p. 81-111.
- JACOBI, D. et B. SCHIELE (dir.) (1988). *Vulgariser la science: le procès de l'ignorance*, Seyssel, Éditions Champ Vallon.
- KATZ, E. et P. LAZARSELD (2008). *Influence personnelle*, Paris, Armand Colin
- LUCAS, A.-M. (1987). «Interactions between formal and informal sources of learning science», dans D. Evered et M. O'Connor (dir.), *Communicating Science to the Public*, Londres, Wiley, p. 64-79.
- MOLES, A. (1967). *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton.
- PERRUCHET, P. et S. PACTON (2004). «Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite?», *L'année psychologique*, vol. 104, n° 1, p. 121-146.
- SCHIELE, B. et D. JACOBI (dir.) (1988). «La divulgation du savoir», *Protée*, vol. 16, n° 3.
- UNESCO (1997). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, 14-18 juillet. <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>>, consulté le 22 octobre 2017.
- VYGOTSKI, L.S. (1929). «The problem of the cultural development of the child», *Journal of Genetic Psychology*, n° 36, p. 415-432.
- WOLTON, D. (1990). *Éloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*, Paris, Flammarion.
- ZOLBERG, V.-L. (1984). «Le Musée des Beaux-Arts entre la culture et le public: barrière ou facteur de nivellement?», *Sociologie et sociétés*, vol. 21, n° 2, p. 75-99.



## Chapitre 2

# L'ÉDUCATION DANS LES MUSÉES UNE FORME D'ÉDUCATION NON FORMELLE<sup>1</sup>

Anik Meunier

« L'éducation dans les musées est l'une des formes les plus omniprésentes de l'éducation non formelle, et pourtant, l'une des moins étudiées<sup>2</sup> »

Taylor *et al.*, 2008, p. 19.

Dans la société contemporaine, l'école ne détient pas le monopole de l'éducation. En effet, « toutes les sociétés [...] fabriquent leurs solutions éducatives qui ne sont ni école, ni famille, ni simplement milieu environnant » (Poizat, 2003, p. 11). Il s'agit d'activités « déscolarisées » (Poizat, 2003, p. 11) à envisager sous l'angle de l'éducation non formelle ; parmi elles se trouvent, entre autres, les musées. Un travail colossal est désormais déployé et largement reconnu au sein de ces environnements d'éducation non formelle, dans lesquels un vaste réseau d'acteurs, notamment au sein des musées, développe une offre

- 
1. L'auteure tient à remercier Isabelle Lachance, professionnelle de recherche, et Jason Luckerhoff, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour la relecture de ce texte.
  2. Traduction libre de : « *Museum education is one of the most ubiquitous forms of nonformal education and one of the least researched [...]* »

pluraliste (Falk et Dierking, 2000; Falk, Dierking et Adams, 2006) qui tente de répondre aux besoins individuels d'«apprentissage tout au long de la vie» (*lifelong learning*) (Field, 2000) ou d'«apprentissage libre choix» (*free-choice learning*) (Falk, 2005). La définition de l'apprentissage tout au long de la vie, également désigné par l'appellation «éducation permanente», mérite d'être rappelée (elle a été utilisée dans les années 1960, notamment par l'UNESCO à propos de l'éducation des adultes). L'éducation permanente consiste en un projet d'éducation ayant pour objet d'assurer, à toutes les époques de la vie, la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir des connaissances en plus de développer les habiletés, les comportements et l'ensemble des aptitudes (qu'elles soient manuelles ou intellectuelles) qui répondront à ses aspirations éducatives, sociales et culturelles<sup>3</sup>.

L'intérêt marqué pour l'éducation non formelle que révèle l'attention portée à un secteur mal connu et peu étudié se voit renouvelé dans les années 2000 sous l'impulsion du Conseil de l'Europe. Ses travaux, en effet, soulignent la nécessité d'œuvrer à la reconnaissance de l'éducation non formelle et à la légitimation des acquis auxquels elle contribue, notamment sur les plans de la citoyenneté active, de la lutte contre l'exclusion au sein des sociétés, de la capacité à s'adapter à des environnements en constante mutation et de la contribution de l'égalité des chances (Bordes, 2012).

Selon le Conseil, la reconnaissance de l'éducation non formelle est légitime en outre en raison de l'insuffisance de l'éducation formelle et de l'importance grandissante de l'éducation permanente ou continue. La notion d'apprentissage tout au long de la vie converge donc avec la reconnaissance de l'éducation non formelle et de son rôle essentiel dans un contexte où l'éducation formelle montre certaines carences. En effet, cette manière d'appréhender le savoir ne délimite plus, ni dans le temps ni dans l'espace, les apprentissages d'un individu au cours de sa vie. C'est ce sur quoi insiste Falk (2002), qui propose une nouvelle interprétation du processus d'apprentissage en contexte d'éducation non formelle, en s'intéressant notamment à la dynamique communicationnelle et éducationnelle des musées et des expositions (Falk, 2005).

Mais, avant même de s'arrêter aux bénéfices potentiels de différents environnements éducatifs, et tout particulièrement les apprentissages dans les musées pour le cas qui nous occupe, il nous paraît important de définir les concepts centraux qui s'y rattachent et qui constituent les fondements du champ de l'éducation non formelle (Ballantyne et Packer, 2005; Falk, 2005; Storksdieck, 2006). Ces

---

3. Adapté de <<http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=4675>>, consulté le 22 octobre 2017.

éléments sont susceptibles de correspondre, entièrement ou partiellement, à ce que l'on nomme l'«éducation muséale», souvent – mais non exclusivement – en raison de la teneur interactive des expositions (Eshach, 2007). Cette notion se définit autour des actions pensées et conçues à l'attention des publics des musées et des expositions aux thématiques et contenus disciplinaires variés. Les visiteurs correspondent sans équivoque aux publics de l'éducation non formelle, c'est-à-dire tous ceux qui fréquentent différents lieux et espaces en recherchant des occasions stimulantes de s'enrichir sur le plan culturel, cognitif ou social.

## 2.1.

### COMMENT CIRCONSCRIRE LES MILIEUX D'ÉDUCATION ?

Il est largement admis que l'école n'est plus le seul lieu légitime de la diffusion des savoirs culturels, scientifiques et technologiques. Le seul milieu scolaire ne détient plus le monopole de l'éducation. En effet, l'école fait partie d'une société qui laisse dorénavant de plus en plus de place à d'autres milieux, contextes et lieux d'éducation, dits non formels. À tort ou à raison, en plus de redéfinir elle-même ses valeurs, ses philosophies, voire parfois ses fondements, l'école, qui s'inscrit dans un ensemble plus large à vocation éducative, tend à mobiliser des approches qui autrefois ne prévalaient qu'en dehors de ses murs. C'est dans cette perspective que nous tentons de caractériser et de définir les différentes instances qui se partagent parfois des formes similaires ou distinctes d'intervention éducative. Au risque de paraître réducteur, cet exercice permettra de décrire et de préciser les cadres et les paramètres selon lesquels leurs ambitions éducatives particulières sont réfléchies et posées.

Il est entendu que l'«éducation formelle» correspond à une «activité éducative structurée, organisée dans un cadre scolaire et qui conduit généralement à une reconnaissance officielle» (Legendre, 2005, p. 514). Elle poursuit des objectifs d'apprentissage clairement définis et sanctionnés par des diplômes ou une certification (Schugurensky, 2000, 2007 ; Jacobi, 2001b). L'école et les autres établissements scolaires de formation professionnelle qui décernent des diplômes se présentent ainsi tels des lieux d'éducation formelle. Toutefois, il nous apparaît important de proposer dès maintenant une nuance quant à l'éducation formelle qui peut à l'occasion, au moins en partie, se dérouler à l'extérieur du contexte formel (ou scolaire).

Un premier cas de figure serait la visite scolaire dans un musée au cours de laquelle un enseignant présente le contenu qui devait être enseigné en classe ; un second exemple serait celui de l'enseignant

ayant recours, en classe, à une trousse pédagogique conçue et réalisée par des professionnels du musée, mais qui s'arrimerait aux contenus scolaires. Ces deux approches consistent à participer à une activité éducative en lien avec le musée et avec l'école, tout en poursuivant strictement les intentions pédagogiques de l'école. Il s'agit donc d'«éducation formelle délocalisée» (Meunier et Luckerhoff, 2012). Il nous semble par ailleurs que cette catégorie – qui pose nombre de questions «du fait que l'activité pédagogique [soit] transposée dans le contexte de l'éducation non formelle et que, par conséquent, elle n'obé[isse] plus au même mode de régulation des apprentissages» (Meunier, 2011, p. 11) – correspond peu ou prou aux supports éducatifs étudiés par Werquin (2010). Dans un rapport, ce dernier précise que certains apprentissages non formels peuvent être reconnus et validés «dans le cadre de la constitution d'un ensemble de preuves ou bien dans le cadre de l'établissement d'une attestation par un tiers» (Werquin, 2010, p. 19).

Quant à la dénomination «éducation non formelle», elle traduit le concept anglo-saxon *informal education*, quoiqu'elle ne le recouvre pas systématiquement. En effet, on rencontre de plus en plus dans les écrits anglo-saxons l'expression *non formal education* (Eshach, 2007 ; Falk, 2011 ; Taylor et Neil, 2008). Dans le monde francophone, l'emploi de l'expression «éducation informelle» plutôt qu'«éducation non formelle» est donc soit injustifié, soit lié à une partition linguistique raffinée au sein du non-formel (Brougère et Bézille, 2007). En outre, l'éducation non formelle peut être considérée comme un excellent moyen d'enrichir des individus et des groupes sociaux sur les plans affectif et cognitif (Jacobi et Schiele, 1990). Par exemple, les musées, les expositions, les centres des sciences, tout comme différents médias tels que la télévision, Internet, les journaux ou la radio correspondent à des environnements d'éducation non formelle.

En clair, l'éducation non formelle comprend, de manière ouverte, toute forme d'activité éducative réalisée par des institutions ou des acteurs œuvrant à l'extérieur du système scolaire officiel (Jacobi, 2001b<sup>4</sup>). Comme le suggère la notion d'apprentissage tout au long de la vie, les occasions d'apprendre ne se limitent pas aux années passées à l'école et, par conséquent, se présentent en contexte d'éducation tant formelle que non formelle. N'obéissant à aucun programme imposé, sinon réfléchi en fonction de vastes orientations visant principalement un enrichissement éducatif et culturel, l'apprentissage tout au long de la vie est volontaire et librement consenti ; il s'inscrit la plupart du temps dans la période des loisirs, durant laquelle l'individu est susceptible d'être exposé à l'éducation non formelle ; d'ailleurs,

---

4. *Informal* est traduit par «non-formel» et non par «informel». Voir aussi Jacobi et Schiele (1990).

[L]a nature volontaire [de la participation aux activités non formelles conduisant à ce type d'apprentissage] le place sous le signe du plaisir ; aussi, la communication informelle aide l'apprenant à garder sa concentration sur l'activité non formelle [...] Elle encourage en outre une relation plus coopérative, suggérant à l'éducateur d'envisager les apprenants comme des partenaires<sup>5</sup> (Taylor, 2006, p. 305).

En outre, l'apprentissage réalisé au terme d'une activité s'inscrivant dans un processus d'éducation non formelle n'est habituellement soumis à aucune forme d'évaluation et, s'il l'est, il ne se voit pas sanctionné en vue de décerner des diplômes (Jacobi et Copepy, 1996). À l'occasion, les évaluations conduites dans les contextes d'éducation non formelle visent à connaître les bénéfices et les retombées – les effets, en somme – des programmes et activités d'acculturation auxquels se sont librement soumis ses participants<sup>6</sup>.

«Activité permettant de vivre des apprentissages expérientiels, mais qui n'est pas une activité éducative structurée» (Legendre, 2005, p. 515), l'«éducation informelle» est associée, de manière plutôt consensuelle, aux expériences que procure la vie quotidienne : travail, famille, loisirs, groupes ou réseaux sociaux (Richardson et Wolfe, 2001 ; Brougère, 2002 ; Poizat, 2003 ; Bekerman, Burnules et Silberman-Keller, 2006). On apprend, par exemple, à coudre ou à tricoter en observant un membre de sa famille s'adonner à cette occupation. Le tableau 2.1 résume les grandes lignes de nos propos.

Tableau 2.1. Les milieux d'éducation en fonction de leurs définitions, contextes et conditions

MILIEUX D'ÉDUCATION	DÉFINITIONS, CONTEXTES ET CONDITIONS
formel	renvoie à des contextes organisés et structurés visant la sanction des apprentissages par des diplômes ou une certification
formel délocalisé	consiste à participer à une activité éducative dans le musée (visite scolaire) ou à l'école (exposition ou trousse pédagogique) en poursuivant strictement les intentions pédagogiques officielles de l'école
non-formel	– comprend toute forme d'activité éducative extérieure au système scolaire officiel – n'obéit à aucun programme imposé et peut provoquer l'enrichissement éducatif et culturel des participants
informel	correspond à l'expérience que procure la vie quotidienne

5. Traduction libre de : «*The voluntary nature of the nonformal experience encourages the emphasis on fun and the related informal communication, helping the learner stay focused on the nonformal activity and not on their sore feet or thoughts of exiting the event. It also encourages a more cooperative relationship, requiring the nonformal educator to approach learners somewhat as partners.*»

6. Nous employons le terme «acculturation» pour désigner toutes les formes de contexte, d'action ou d'intervention auxquelles sont soumis un individu ou un groupe de personnes et qui génèrent une modification ou une transformation de toute nature et envergure que ce soit selon les référents et habitus culturels différents, nouveaux ou inusités pour celui ou ceux qui s'y soumettent.

Certains vont jusqu'à prétendre que «l'éducation non formelle [...] remplit le vide laissé par l'éducation formelle en donnant à l'apprenant l'occasion de donner son avis sur son apprentissage» et que «[l]'école est nécessaire pour les unités de valeur et les diplômes mais [qu]'elle ne parvient pas à motiver tous les élèves à apprendre autant que possible» (Bois-Reymond, 2007, p. 6). Les contextes d'éducation non formelle et les activités qui y sont associées, non seulement offrent des occasions d'apprentissage et de formation, mais procurent aussi à l'apprenant un sentiment d'autonomie par rapport à ses propres acquis.

À partir de là, en quoi devient-il nécessaire de qualifier les formes de l'apprentissage réalisé en milieu d'éducation non formelle? La raison est simple: à l'école ou dans d'autres milieux d'éducation formelle, l'apprentissage est la plupart du temps attendu et annoncé dès le départ comme une expectative, voire comme l'objectif central du contrat pédagogique entre l'enseignant et les apprenants. Il en va tout autrement dans le cas de l'éducation non formelle, qui peut correspondre à des milieux au sein desquels l'apprentissage n'est pas affirmé comme une fin en soi, mais comme un élément implicite.

## 2.2.

# L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION NON FORMELLE

Une fois les contextes et milieux d'éducation définis et délimités, nous nous attachons aux résultats ou aux bénéfices pouvant y être acquis et que la recherche qualifie d'«apprentissages». Bien que ces milieux ne soient pas complètement étanches, nous choisissons délibérément de laisser de côté les apprentissages réalisés en milieu formel puisqu'il s'agit là d'une question étudiée par les experts de l'évaluation scolaire. Cependant, en consultant différents écrits qui cherchent à distinguer éducation formelle, non formelle et informelle, nous avons vite compris qu'il y régnait une certaine confusion quant au sens conféré à chacune de ces notions. En outre, éducation et apprentissage y sont souvent confondus: ainsi parlera-t-on sans discernement d'éducation ou d'apprentissage tout comme on emploiera l'expression «apprentissage informel» en lieu et place d'«éducation informelle». Selon Le Marec, les «approches d'inspiration cognitiviste, centrées sur le sujet (apprenant)», donc celles qui s'attachent davantage à l'étude de l'apprentissage qu'à celle de l'acte éducatif, sont parfois «soupçonnées de contribuer à une certaine dépolitisation de l'étude des phénomènes sociaux» (2006, p. 14). Cependant, dans notre perspective, cette distinction est nécessaire dans la mesure où nous employons le mot «apprentissage» pour désigner un résultat. Nous nommons

« apprentissage » ce qui est obtenu après que l'apprenant a été soumis à des environnements qui le suscitent. Une question reste toutefois en suspens : l'apprentissage, considéré comme le processus d'acquisition ou, par métonymie, son résultat, peut-il être qualifié de formel ou de non-formel ? Existe-t-il des distinctions entre les apprentissages selon qu'ils sont réalisés dans des milieux éducatifs poursuivant différents objectifs ou présentant différents présupposés éducationnels ? Certaines formes d'apprentissage sont-elles privilégiées par ces différents milieux ?

Esquissons une définition des termes en usage afin de tenter d'y voir plus clair. L'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit dans la société éducative au sein de laquelle s'organisent les différents milieux d'éducation. Si certains, dont Taylor *et al.* (2008), considèrent que les débats autour de cette notion viennent occulter une partie des discours produits autour de l'éducation non formelle, au-delà d'une simple caractérisation de ces milieux, nous croyons pertinent de déterminer la nature des apprentissages pouvant y être réalisés. S'il est établi que les programmes et les activités relatives à la culture scientifique et technologique peuvent se déployer dans différents milieux d'éducation (formel, formel délocalisé, non-formel et informel), il convient maintenant de nous intéresser au champ de l'éducation non formelle afin de voir s'il est susceptible de susciter des formes d'apprentissage particulières et, si c'est le cas, de les cerner et de les définir.

Au terme des recherches que nous avons conduites, nous identifions trois principales formes d'apprentissage qui satisfont aux contextes d'éducation non formelle : autodirigé, implicite et fortuit<sup>7</sup>. L'*apprentissage autodirigé* est intentionnel et conscient. Il fait référence à des projets d'apprentissage entrepris par des individus (seuls ou en groupe) en présence ou non d'une personne-ressource. L'*apprentissage implicite*, pour sa part, regroupe des expériences qui se produisent lorsque l'apprenant ne poursuit pas d'intention affirmée d'apprendre, mais prend conscience, au terme de ces expériences, que certains apprentissages ont eu lieu. Quant à l'*apprentissage fortuit*, il est non intentionnel et devient conscient au terme de l'expérience à laquelle s'adonnent les participants. Associé à la socialisation, il concerne l'assimilation de valeurs, d'attitudes et de comportements qui surviennent dans la vie de tous les jours, souvent au sein de groupes sociaux ou au contact de la famille. À cet égard, il nous semble opportun de rappeler certains présupposés liés au fait d'apprendre en contexte d'éducation informelle ou au cœur de ce que plusieurs auteurs considèrent comme la vie quotidienne.

7. Notre réflexion s'appuie notamment sur les travaux conduits par Schugurensky (2000, 2007) et Jacobi (2001b).

Les apprentissages du quotidien ne viennent pas se substituer à ceux effectués dans un cadre institué, mais ils apparaissent dans l'ensemble [...] comme des soubassements de l'activité des sujets. Le sujet qui apprend est d'abord un sujet épistémique pour qui le rapport au savoir est aussi un rapport à soi et à autrui (Brougère et Ulmann, 2009, p. 17).

Le tableau 2.2 illustre ces formes d'apprentissage en contexte d'éducation non formelle.

**Tableau 2.2. Les formes d'apprentissage en situation d'éducation non formelle, leurs définitions, contextes et conditions**

FORMES D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, CONTEXTES ET CONDITIONS
autodirigé	concerne des projets d'apprentissage entrepris par des individus (seuls ou en groupe) en présence ou non d'une personne-ressource
implicite (non intentionnel et conscient <i>a posteriori</i> )	caractérise des expériences qui se produisent lorsque l'apprenant ne poursuit pas d'intention affirmée d'apprendre dans le cadre de cette expérience, mais prend conscience, au terme de l'expérience, que certains apprentissages ont eu lieu
fortuit (non intentionnel et non conscient)	est lié à l'assimilation de valeurs, d'attitudes et de comportements qui surviennent dans la vie de tous les jours, souvent au sein de groupes sociaux

Source : Adapté notamment des travaux de Schugurensky (2000, 2007) et de Jacobi (2001b).

### 2.3. L'ÉDUCATION DANS LES MUSÉES, LA PART CACHÉE DE LA MÉDIATION DES SAVOIRS

En tant que milieux éducatifs, les musées et leurs expositions ne sauraient être confondus avec l'école. Ils appartiennent sans ambiguïté au champ de l'éducation non formelle. Mais quel rapport l'éducation non formelle entretient-elle avec l'éducation muséale ?

L'éducation est l'un des buts, sinon la composante essentielle des différentes missions du musée. En effet, l'on considère généralement que le travail central de cette institution se situe dans la communication et la mise en œuvre d'un projet culturel dûment produit et rédigé. Ce projet est défini par le musée et, de plus en plus souvent, en collaboration avec ses publics. Les approches collaboratives, citoyennes ou participatives requièrent une implication directe de la part de la communauté dans la définition même de ce projet culturel. Dans la médiation des savoirs issus des contenus scientifiques propres à chaque musée – arts, histoire, sciences et technologie, société –, les activités des musées visant la transmission et l'appropriation mobilisent plusieurs acteurs. On sait que les chercheurs en communication

et en éducation s'intéressent tout particulièrement au rapport entre savoirs et médias, puisque ces derniers jouent sans aucun doute, avec l'école, un rôle prépondérant dans la formation des citoyens, objectif poursuivi entre autres par les médiations écrites qui font usage « de la langue commune ou du sens commun, celui qui est partagé par le plus grand nombre » (Luckerhoff et Velez, 2015, p. 18). On peut ainsi cerner et découper les différentes modalités d'éducation mises en œuvre *par* et *dans* les musées en ce qu'elles visent à familiariser le visiteur avec le patrimoine, à lui apprendre à visiter et à le conduire à la délectation. Chacune de ces modalités éducatives ambitionne l'atteinte d'apprentissages qui sont distincts ou communs. Ces modalités sont-elles susceptibles de conférer une nouvelle légitimité au champ de l'éducation non formelle dans les musées ?

Dans l'éducation muséale, la notion de médiation se définit selon les contextes, mais affirmer qu'elle y est la plupart du temps sous-jacente correspond certainement à la réalité. De manière plutôt consensuelle et pour la plupart des auteurs, la médiation implique le rapport entre un sujet (l'apprenant) et un objet (les savoirs); elle correspond ainsi aux dispositifs ou aux médias pensés et utilisés pour permettre aux publics d'accéder aux divers contenus exposés. Dans l'intention de faciliter l'accès et de rendre compréhensibles les savoirs exhibés, le médiateur peut s'aider d'un support, d'un dispositif, d'une méthode afin de favoriser la compréhension, voire l'appropriation de ces savoirs. Il peut aussi aiguillonner un regard sensible face aux œuvres et rendre plus opérationnelle la visite en suggérant des interactions entre les dimensions esthétiques du musée et son fonctionnement. En outre, la visite soutenue par un médiateur qui permet des formes d'appropriation des contenus et facilite l'accès aux savoirs scientifiques est certes noble, mais le fait que le fonctionnement même de la médiation contribue au mieux-être, au fait de passer un bon moment et à encourager une expérience positive dans un équipement à caractère culturel est déjà un gage de réussite.

C'est probablement en cela que l'emploi généralisé de la notion de médiation dans le champ muséal, il y a une vingtaine d'années, couplé à la volonté de prendre de la distance face aux approches éducatives inspirées et trop souvent calquées sur celles de milieux formels ou de l'école, a fait en sorte de favoriser ce mot en lieu et place de celui d'éducation. Par ailleurs, plusieurs réformes éducatives, dont celles fondées sur des approches socioconstructivistes, ont investi les milieux formels et permis de stabiliser les approches déjà présentes dans les musées, en leur reconnaissant une valeur singulière. En somme, il y a dorénavant peut-être moins d'écart entre les milieux formels et non formels: tous deux cherchent à atteindre des objectifs pédagogiques voisins, ce qui permet certainement aux musées de prétendre à une légitimité éducative, non seulement en revendiquant des visées d'éducation, mais en les affirmant.

Si l'on est de moins en moins réticent à qualifier les équipements culturels d'éducatifs et que ces derniers proposent assurément la communication et la divulgation de divers contenus scientifiques, une caractérisation plus exacte de ces milieux requiert l'emploi du concept d'éducation non formelle (Jacobi et Schiele, 1990). En effet, visiter une exposition ou s'intéresser à l'impact des différents médias se situe bien dans le champ de l'éducation non formelle. Un livre documentaire, une émission de radio en baladodiffusion, un site Internet, un film et bien sûr un musée ou une exposition peuvent avoir des buts éducatifs même si, à l'évidence, il ne s'agit pas de leur seule vocation : leurs publics apprendront quelque chose sans même s'en rendre compte. Le seul fait de prendre part à ces activités se traduira par un *apprentissage fortuit*, sans que les impacts de la participation aient été nécessairement prémédités ou recherchés.

Il importe en outre de préciser que les publics visés par l'éducation non formelle peuvent aussi être des experts ou encore des passionnés qui consacrent une partie de leur temps libre à explorer un sujet ou un autre. En cela, ils ne peuvent être considérés comme des visiteurs quelconques. Le groupe de professionnels chargé de concevoir et de réaliser l'offre éducative et culturelle au sein des musées devra indubitablement différencier ses actions et distinguer ses publics. Nous sommes d'accord avec Taylor et Neil (2008, p. 30) lorsqu'ils affirment que « la clé de toute expérience d'éducation muséale [en tant qu'expérience d'éducation non formelle] est le cadre dans lequel elle a lieu<sup>8</sup> ». Cette vision s'accorde avec celle qui a motivé la publication d'un ouvrage collectif tel que *Learning in Places: The Informal Education Reader*. En effet, ses auteurs souhaitent « mettre l'accent sur les lieux d'apprentissage afin d'ouvrir une perspective permettant d'envisager les questions touchant l'éducation formelle et non formelle en lien avec la variété de plus en plus grande des lieux offrant des activités éducatives<sup>9</sup> » (Bekerman, Burnules et Silberman-Keller, 2006, p. 1). Il nous semble donc que le contexte n'est qu'une des indications déterminant le caractère formel ou non de l'éducation.

Même si cette distinction n'oppose pas seulement des lieux, il est évident que la majorité des apprentissages intentionnels et conscients se réalise le plus souvent à l'école. L'environnement, le contexte et le lieu dans lesquels prennent forme les apprentissages peuvent avoir une incidence directe sur le projet d'éduquer ou les intentions éducatives qui prennent place dans l'école comparativement à celui qui se déroule hors de l'école. À cet effet, Heimlich, Diem et Farrell (1996) ont opposé l'apprentissage scolaire formel à l'apprentissage en

---

8. Traduction libre de : « Key to each museum's educational experience was the context, the setting where the teaching and learning took place. »

9. Traduction libre de : « "Learning in Places" suggests that an emphasis on learning "loci" can yield a perspective through which questions regarding formality and informality in education are viewed in relation to the increasing variety of learning sites. »

milieu non-formel. Cette opposition, radicale à première vue, nous engage à réfléchir aux distinctions entre l'école et le musée avant d'y adhérer. Voilà presque trente ans aujourd'hui, Jacobi et Schiele esquissaient une description visant à schématiser les traits les plus saillants pour distinguer les oppositions entre éducation formelle et non formelle, cette dernière «choisi[ssant] ses contenus, ses méthodes et ses objectifs en dehors des contraintes des instructions officielles», «s'adress[ant] à un public non captif» et «ne particip[ant] pas au jeu des certifications sociales que confèrent les diplômes» (1990, p. 84). Elle nous y engage d'autant plus que, dans certains cas, comme le font remarquer Taylor et Neil (2008) en rapprochant les potentialités des musées et le point de vue de l'éducateur sur l'enseignement, il semble que les limites de temps consacré aux activités du musée expliqueraient l'accent mis par les éducateurs sur les présentations didactiques. Celles-ci leur permettraient d'exercer plus de contrôle sur l'expérience éducative que les activités organisées autour de simples questions ou de dialogues.

## 2.4. L'ÉDUCATION NON FORMELLE DANS LES MUSÉES

Comme c'est parfois le cas dans l'enseignement, les différents acteurs de l'éducation muséale s'efforcent de formaliser une intention précise afin que les visiteurs atteignent les objectifs opérationnels qu'ils ont choisis pour ces publics. Cette intention est généralement constituée d'un énoncé et exprime la direction de changement que le concepteur formule à l'attention de l'apprenant, c'est une orientation qui va donner du sens à la séquence pédagogique (Tyler, 1935). En d'autres mots, l'intention est le but du médiateur, ce sont les propositions qu'il énoncera afin d'atteindre des objectifs. Ces objectifs définissent ce que sera capable de faire l'apprenant à l'issue de sa participation à une activité. La finalité éducative et les situations d'apprentissage (les activités d'éducation muséale) conçues par les médiateurs ou le personnel du service concerné sont deux moments différents. En effet, une finalité (globale, consensuelle et utopique) permet de choisir (politiquement et idéologiquement) des buts correspondant à chacune des catégories de publics. Pour chacun de ces groupes cibles, on choisit et programme des activités éducatives comportant un ou plusieurs objectifs pédagogiques. À l'issue de l'activité, on vérifie que ces objectifs sont atteints, pas atteints ou partiellement atteints (ou autrement dit acquis). Ainsi, le concepteur formule une intention qu'il structure en objectifs, lesquels se traduisent pour les visiteurs en situations d'apprentissage. Quant à ces objectifs, la tradition

française distingue généralement trois familles d'objectifs éducatifs : *savoir*, *savoir faire* et *attitude*. Plus récemment, les Nord-Américains ont imposé une triple partition : *objectifs cognitifs*, *psychomoteurs* et *socioaffectifs* qu'ils ont vulgarisée sous forme de taxonomies où chacune des capacités est distinguée et située hiérarchiquement au-dessus ou au-dessous des autres<sup>10</sup>.

À titre d'exemple, dans un musée d'archéologie, un programme d'accueil des jeunes de 8 à 12 ans dans le cadre d'un camp de jour et propose une expérience interactive sous forme d'un atelier. Le programme en question vise à leur faire découvrir le travail de l'archéologue. Pour les jeunes participants, l'objectif *cognitif* est de comprendre que l'archéologue creuse pour trouver des traces permettant de savoir comment les gens vivaient autrefois ; l'objectif *socioaffectif* aspire à leur faire vivre une activité à caractère archéologique et ludique dans un environnement inspiré de celui dans lequel travaillent vraiment les archéologues ; et enfin, l'objectif *psychomoteur* consiste à expérimenter la manipulation de certains outils de l'archéologue. En somme, la formulation de ces différents objectifs pédagogiques définit ce que sera capable de faire l'apprenant à l'issue de la participation à une activité ou à un programme dans le musée et les espaces qui y sont spécialement aménagés.

Toutefois, si l'intention est clairement énoncée et que les objectifs sont bien formulés, cela n'est en rien prescriptif et laisse le concepteur maître des modalités d'organisation et le médiateur libre de mettre en œuvre le type de prestation qu'il souhaitera adopter. C'est le propre des contextes d'éducation non formelle d'accorder une plus grande liberté dans l'énonciation des intentions. Les objectifs pédagogiques retenus, contrairement à ceux de l'école, ne doivent pas obéir à des recommandations dictées par les ministères et émanant de programmes scolaires officiels. On ne saurait, non plus, passer sous silence la souplesse et l'autonomie indiscutables dont les médiateurs et les animateurs de ces programmes jouissent dans les choix de leur mise en œuvre auprès des publics ciblés.

Comme le rappelle Sylvie Ann Hart dans un panorama de la recherche sur les notions d'apprentissage formel, informel et non-formel, Colley, Hodgkinson et Malcolm (2003) ont établi une vingtaine de paramètres selon lesquels s'articulent les différentes distinctions entre apprentissage formel et non-formel pour aboutir à la conclusion que

---

10. Voir notamment les auteurs suivants : Bloom et Krathwohl (1956), Anderson et Krathwohl (2001) et Marzano et Kendall (2007).

formel, informel, non-formel ne sont pas des notions mutuellement exclusives mais plutôt des caractéristiques que l'on retrouve à divers degrés dans toutes les situations ou activités d'éducation, de formation ou d'apprentissage. C'est pourquoi ils les placent [...] sur un continuum (Hart, 2013).

## 2.5. LE CONTINUUM DE L'ÉDUCATION MUSÉALE NON FORMELLE

Les fonctions de diffusion, de communication et d'éducation propres aux équipements patrimoniaux et muséographiques tendent à se définir et à se manifester de plus en plus clairement (Taylor, 2006; Taylor *et al.*, 2008). Si l'école demeure toujours le lieu déterminant de transmission des acquis d'une société, la vocation éducationnelle des musées est manifeste et peu nombreux sont ceux qui la désavouent. En effet, d'autres lieux de diffusion et d'acculturation des contenus scientifiques existent parallèlement aux établissements scolaires et leur reconnaissance participe de celle, plus générale, d'une autre manière de penser l'éducation. La mondialisation, les conceptions changeantes de l'éducation et de l'apprentissage (en particulier l'influence de l'approche socioconstructiviste), les réformes éducatives qui se sont généralisées dans les pays occidentaux (de même que les approches et méthodes qui y sont associées) et la prise en compte des droits humains et des valeurs démocratiques ont largement contribué à redéfinir l'acte éducatif et ses conditions d'exercice.

Si ces quelques éléments évoqués ont provoqué des transformations au sein des milieux d'éducation formelle, tous reconnaissent progressivement la valeur pédagogique des institutions situées en dehors du système éducatif officiel. Comme le rappelle notre introduction, l'éducation non formelle trouve son origine en grande partie de l'insatisfaction causée par les approches classiques en éducation. S'étant révélées inadéquates, partielles et inefficaces pour le plein développement des sociétés, on leur reproche entre autres le taux élevé de décrochage scolaire (jusqu'à 25% dans certains pays occidentaux), ou encore la fracture sociale induite par le fort taux d'illettrisme; en effet, certains pays comptent plus de 50% d'analphabètes fonctionnels, situation qui engendre d'importants coûts sociaux et économiques, en plus d'empêcher les citoyens de jouir de leur pleine autonomie et de participer activement à la société dont ils font partie. Cet état de fait a conduit à la recherche de nouvelles pistes de développement de l'éducation.

Les établissements extérieurs à l'école comme les équipements culturels ou les centres des sciences, les maisons de la culture, les musées et les expositions sont autant de lieux et de contextes qui créent des occasions d'apprendre. Les frontières entre l'éducation formelle et non formelle se montrent donc de moins en moins étanches, spécialement sur le plan des pratiques pédagogiques. Leur variété montre bien que «le partage entre domaine formel et informel restera toujours problématique» (Poizat, 2003, p. 72). C'est sans doute en partie pour ces raisons que Taylor et Neil (2008) estiment que les formes d'éducation qui prennent place dans les musées sont autant de contextes d'éducation non formelle. Ils ajoutent que «l'éducation non formelle locale, comme l'éducation non formelle (le plus souvent associée au développement international), témoigne de tout effort intentionnel et organisé pour éduquer, les adultes en particulier, en dehors du cadre formel<sup>11</sup>» (Taylor, 2006, cité dans Taylor et Neil, 2008, p. 21). En outre, Taylor et Neil considèrent que l'éducation muséale offre «un environnement unique d'éducation non formelle<sup>12</sup>»; pour cette raison, leurs travaux permettent de «développer une meilleure compréhension des contextes d'éducation non formelle afin de comprendre comment ils forment l'expérience muséale<sup>13</sup>» (Taylor et Neil, 2008, p. 22). En désignant ce contexte particulier en tant qu'éducation muséale non formelle, ils suggèrent sans équivoque l'alliance de la dimension non formelle aux formes d'éducation qui prennent place au sein des musées. Pour sa part, dès le début des années 1990, Heimlich définissait l'éducation non formelle comme «toute initiative organisée, intentionnelle et explicite pour promouvoir l'apprentissage dans le but d'améliorer la qualité de vie grâce à des contextes non scolaires<sup>14</sup>» (1993, p. 2).

Plus récemment, Rogers (2005) s'est montré de ceux qui préconisent la caractérisation des activités éducationnelles en tant que processus au lieu de les classer en catégories, alors que l'approche des systèmes d'éducation repose essentiellement sur un tel classement, ce qui a pour conséquence qu'un programme sera ou non considéré comme faisant partie du système d'éducation formelle mais jamais à mi-chemin entre le formel et le non-formel. En revanche, le modèle du processus proposé par Rogers participe à l'idée du continuum évoquée plus haut; en effet, selon ce modèle, une activité éducative peut être considérée comme plus ou moins formelle ou non formelle et sera rarement l'une ou l'autre. L'analyse proposée

---

11. Traduction libre de: «*Local nonformal education like nonformal education (most often associated with international development) is indicative of any intentional and organized effort to educate adults outside the formal setting.*»

12. Traduction libre de: «*a unique nonformal educational setting.*»

13. Traduction libre de: «*develop a greater understanding of the nonformal context and how it shapes the museum experience.*»

14. Traduction libre de: «*any organized, intentional and explicit effort to promote learning to enhance the quality of life through non-school settings.*»

par Rogers repose en réalité sur un débat, à propos des champs de légitimation de l'éducation formelle et non formelle, qui, selon lui, a longtemps été ignoré. Toutefois, le discours actuel tend à changer et à segmenter de moins en moins les formes, les caractéristiques et les singularités de l'éducation et la variété des programmes placés sous le sceau de l'éducation non formelle. Un constat s'impose : l'ensemble des contenus disciplinaires privilégiés, des moyens déployés et des attentes escomptées est dorénavant décloisonné et réparti au sein des nombreux équipements et contextes d'éducation – formelle, formelle délocalisée, non formelle et informelle –, auxquels les usagers ou apprenants participent. Un enseignant pourra, par exemple, créer un petit musée dans sa classe pour faire apprendre l'histoire à ses élèves ; une situation d'apprentissage et d'évaluation encouragée par les programmes ministériels pourra être mise en œuvre dans un musée ; ou encore, des élèves pourront participer à un exercice visant à développer leur pensée critique à l'aide d'Internet et d'autres sources informationnelles accessibles hors des murs de l'école. Dans tous les cas, le travail réalisé par l'élève fera l'objet d'une évaluation destinée au bulletin scolaire.

Si la position d'un acte éducatif sur le continuum formel-non-formel, comme le préconisent plusieurs auteurs (Livingstone, 2006 ; Brougère et Bézille, 2007 ; Taylor et Neil, 2008), permet déjà de le caractériser, peut-on, à partir de là, distinguer clairement entre elles les différentes actions éducatives telles qu'elles sont déployées en classe, au musée ou au sein de tout autre contexte éducatif ? Nous croyons que certaines actions, au lieu de correspondre clairement à un champ précis, peuvent être envisagées dans un ensemble éducatif plus large.

## CONCLUSION

Hart (2013) a estimé que, depuis une décennie au moins, les chercheurs qui mettent en avant les notions d'éducation, de formation et d'apprentissage formels, informels, non formels ont moins tendance à les opposer qu'à les traiter en complémentarité ; en effet, il n'est pas rare de trouver dans leurs travaux certaines caractéristiques empruntées à l'une ou l'autre de ces notions pour en qualifier les actions. À titre d'exemple, les professionnels des musées qui conçoivent des programmes éducatifs s'arrimant aux intentions pédagogiques des programmes ministériels font en sorte d'estomper progressivement les frontières, qui se montraient plus solidement balisées par le passé.

[S]i un traçage distinguant l'éducation formelle vs non formelle est effectivement possible, cela ne signifie pas pour autant que ces deux domaines s'ignorent. Les acteurs-producteurs d'éducation

non formelle choisissent leurs créneaux et leurs stratégies en fonction du public [...] que l'éducation formelle ne peut satisfaire (Jacobi et Schiele, 1990, p. 85-86).

Aussi, au lieu de s'opposer à l'éducation formelle, l'éducation non formelle, dans ses principes et ses applications, tend à rejoindre à l'occasion, en tout ou en partie, les valeurs qui se sont ajustées au sein des systèmes normés de l'éducation formelle. Ce mouvement, qui relève d'une volonté d'offrir des conditions de réussite éducative au plus grand nombre et d'étendre la période de la vie durant laquelle un individu est susceptible d'apprendre, indique bien en quoi la dénomination «éducation non formelle» aura pavé la voie à l'établissement de notions telles que l'apprentissage tout au long de la vie et la diversité éducative (Rogers, 2005, p. 171). En effet, en se «définissant en termes d'extériorité<sup>15</sup> [par rapport à l'éducation non formelle]» (Rogers, 2005, p. 150), elle aura pointé un ailleurs salutaire auquel appartiennent bel et bien les institutions muséales.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, L.W. et D.R. KRATHWOHL (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longmans.
- BALLANTYNE, R. et J. PACKER (2005). «Promoting environmentally sustainable attitudes and behaviour through free-choice learning experiences: What is the state of the game?», *Environmental Education Research*, vol. 11, n° 3, p. 281-295.
- BEKERMAN, Z., N.C. BURNULES et D. SILBERMAN-KELLER (2006). «Introduction», dans Z. Bekerman et al. (dir.), *Learning in Places. The Informal Education Reader*, New York, Peter Lang, p. 1-8.
- BLOOM, B.S. et D.R. KRATHWOHL (1956). *The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners*, New York, Longmans.
- BOIS-REYMOND, M. du (2007). «Étude sur les liens entre l'éducation formelle et non formelle» (extraits), dans Conseil de l'Europe (dir.), *Mini-compendium de l'éducation non-formelle. Voies vers la validation et la reconnaissance de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage dans le domaine de la jeunesse*, Strasbourg, Direction de la Jeunesse et du Sport, p. 6-8.
- BORDES, V. (2012). «L'éducation non formelle», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 28, p. 7-12.
- BROUGÈRE, G. (2002). «Jeu et loisir comme espaces d'apprentissage informels», *Éducation et sociétés*, vol. 10, n° 2, p. 5-20.
- BROUGÈRE, G. et H. BÉZILLE (2007). «De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation», *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- BROUGÈRE, G. et A.-L. ULMANN (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Presses universitaires de France.
- COLLEY, H., P. HODKINSON et J. MALCOLM (2003). *Informality and Formality in Learning. A Report for the Learning and Skills Research Centre*, Londres, Learning and Skills Research Centre.
- ESHACH, H. (2007). «Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education», *Journal of Science Education & Technology*, vol. 16, n° 2, p. 71-190.

15. Traduction libre de: «defined in terms of its "outsideness"».

- FALK, J.H. (2011). «Contextualizing Falk's visitor identity-related motivation model», *Visitors Studies*, vol. 14, n° 2, p. 141-157.
- FALK, J.H. (2005). «Free-choice environmental learning: Framing the discussion», *Environmental Education Research*, vol. 11, n° 3, p. 265-280.
- FALK, J.H. (2002). *Lessons Without Limits. How Free-Choice Learning Is Transforming Education*, Walnut Creek, AltaMira Press.
- FALK, J.H. et L.D. DIERKING (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Lanham, AltaMira Press.
- FALK, J.H., L.D. DIERKING et M. ADAMS (2006). «Living in a learning society: Museums and free-choice learning», dans S. Macdonald (dir.), *A Companion to Museum Studies*, Malden/Oxford, Carlton/Blackwell Publishing, p. 323-339.
- FIELD, J.H. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- HART, S.A. (2013). «Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi?», *Bulletin de l'OCE*, vol. 4, n° 2, <<http://www.oce.uqam.ca/article/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi>>, consulté le 22 octobre 2017.
- HEIMLICH, J.E. (1993). *Non-Formal Environmental Education: Toward a Working Definition*, Columbus, ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- HEIMLICH, J.E., J. DIEM et E. FARRELL (1996). «Adult learning in nonformal institutions», *ERIC Digest*, n° 173, <<https://www.ericdigests.org/1997-2/adult.htm>>, consulté le 22 octobre 2017.
- JACOBI, D. (2001a). «Les formes de l'intervention éducative dans les expositions et ses conséquences sur la formation des personnels des musées», dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *La formation en muséologie et en éducation muséale à travers le monde*, Montréal, Éditions Multimondes, p. 125-136.
- JACOBI, D. (2001b). «Savoirs non formels ou apprentissages implicites?», *Recherche en communication*, n° 15, p. 169-184.
- JACOBI, D. et O. COPPEY (1996). «Musée et éducation: au-delà du consensus, la recherche de partenariat», *Publics et musée*, n° 7, p. 10-24.
- JACOBI, D. et B. SCHIELE (1990). «La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle», *Revue française de pédagogie*, vol. 91, n° 1, p. 81-111.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin.
- LE MAREC, J. (2006). «Les musées et les bibliothèques comme espaces culturels de formation», *Savoirs*, vol. 11, n° 2, p. 9-38.
- LIVINGSTONE, D.W. (2006). «Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings», dans Z. Bekerman, N.C. Burnules et D. Silberman-Keller (dir.), *Learning in Places. The Informal Education Reader*, New York, Peter Lang, p. 203-227.
- LUCKERHOFF, J. et M. VELEZ (2015). «Éducation non formelle et médiations écrites», *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1, p. 13-28.
- MARZANO, R.J. et KENDALL, J.S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*, 2<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks, Corwin Press.
- MEUNIER, A. (2011). «Les outils pédagogiques dans les musées: pour qui, pour quoi?», *La lettre de l'OCIM*, n° 133, p. 5-12.
- MEUNIER, A. et J. LUCKERHOFF (2012). «Le Musée et le partage du savoir», dans A. Meunier (dir.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-15.
- POIZAT, D. (2003). *L'éducation non formelle*, Paris, L'Harmattan.
- RICHARDSON, L.D. et M. WOLFE (2001). «Introduction», dans L.D. Richardson et M. Wolfe (dir.), *Principles and Practice of Informal Education. Learning Through Life*, Londres, Routledge, p. x-xiv.
- ROGERS, A. (2005). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*, Hong Kong/New York, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/Kluwer Academic.

- SCHUGURENSKY, D. (2007). «Vingt mille lieux sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel», *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.
- SCHUGURENSKY, D. (2000). *The Forms of Informal Learning. Towards a Conceptualization of the Field*, Toronto, Centre for the Study of Education et Work and Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- STORKSDIECK, M. (2006). *Field Trips in Environmental Education*, Berlin, BWV.
- TAYLOR, E. (2006). «Making meaning of local nonformal education: Practitioner's perspective», *Adult Education Quarterly*, vol. 56, n° 4, p. 291-307.
- TAYLOR, E. et A.C. NEIL (2008). «Museum education: A nonformal education perspective», *The Journal of Museum Education*, vol. 33, n° 1, p. 23-32.
- TAYLOR, E., A.C. NEIL et R. BANZ (2008). «Teaching *in situ*: Nonformal museum education», *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 21, n° 1, p. 19-36.
- TYLER, R. (1935). «Evaluation: A challenge and an opportunity to progressive education», *Educational Research Bulletin*, vol. XVI.
- WERQUIN, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non-formel et informel. Résultats, politiques et pratiques*, Paris, Éditions OCDE.

## Chapitre 3

# L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ENTRE MÉDIATION CULTURELLE ET ÉDUCATION NON FORMELLE<sup>1</sup>

**Marie-Christine Bordeaux**

En France, depuis que le ministère de la Culture s'est détaché de celui de l'Éducation lors de sa création en 1959, il a exclu de son champ de compétences le soutien à l'éducation tout comme à l'action socio-culturelle, déléguée à un autre ministère, celui de la Jeunesse et des Sports. Ce renoncement historique à l'inclusion dans l'école de l'éducation non formelle par le biais des pratiques artistiques est infléchi en 1983, avec la signature d'un protocole d'accord national : les ministères de la Culture et de l'Éducation mettaient ainsi fin à une longue séparation institutionnelle entre les mondes culturel et éducatif.

La France se dote alors d'une politique concertée qui officialise le partenariat entre artistes, professionnels de la culture et enseignants. Une étude attentive montre que l'éducation artistique, en tant que politique publique, a su se réformer en profondeur au cours de son histoire institutionnelle et s'imposer progressivement comme un élément, si ce n'est décisif, du moins fortement symbolique, des politiques culturelles tout en trouvant un ancrage, souvent malmené mais réel, dans le système éducatif. Depuis quelques années, c'est un thème présenté comme prioritaire par les différents ministres de la Culture, généralement avec l'appui des ministres de l'Éducation, et les médias l'ont intégré dans leur analyse des politiques culturelles. Cependant, les moyens réellement affectés et leur fragilité ne traduisent pas cette ambition.

---

1. Ce texte est une réactualisation et une remise en perspective d'un chapitre de l'ouvrage de Bordeaux et Deschamps (2013).

Comment sortir d'un débat de politique culturelle qui signe à la fois la permanence d'une préoccupation de plus en plus largement partagée et une impuissance, voire une réticence à assumer sa généralisation? Faut-il s'y résigner, en estimant qu'une question aussi vaste et aussi complexe, qui prétend articuler, d'une part, le droit pour tous à la culture et, d'autre part, une créativité alimentée par la pratique artistique et l'esprit de projet, ne peut être définitivement tranchée? Revenons sur les définitions, les grandes étapes historiques et les référentiels d'action afin de comprendre quels sont les ressorts et les enjeux du partenariat entre les mondes culturel et éducatif.

### 3.1. QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ?

L'éducation artistique dispose d'un référentiel précis, mais son usage est fréquemment marqué par une confusion entre des plans qui peuvent être présentés comme complémentaires, mais ne relèvent pas des mêmes préoccupations. Bien que les textes de référence de l'UNESCO (2006, 2010) et les études scientifiques internationales<sup>2</sup> ne fassent pas de distinction très précise entre enseignement et éducation dans ce domaine, il est nécessaire, pour comprendre les enjeux et la complexité de ces politiques, de différencier trois types de transmission : l'éducation artistique et culturelle, les enseignements artistiques et les enseignements artistiques spécialisés.

L'éducation artistique, dans les textes officiels français et internationaux, relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives. Son but est l'ouverture et la découverte, non la spécialisation. Elle peut être mise en œuvre aussi bien dans le temps scolaire que dans le temps non scolaire. Contrairement à d'autres pays, son principe directeur en France est le partenariat avec des professionnels du champ culturel (artistes, professionnels du patrimoine, techniciens du spectacle, etc.) et des structures culturelles. Certains dispositifs d'éducation artistique sont fondés sur le volontariat des élèves, comme les ateliers de pratique hors temps scolaire; d'autres entraînent toute une classe ou un établissement scolaire dans la dynamique d'un projet à plus grande échelle, comme les jumelages culturels. À partir de 1995, l'expression «éducation artistique *et culturelle*» se généralise. Cette extension désigne en premier lieu l'ouverture de l'éducation artistique à l'ensemble

---

2. Pour ne citer qu'une des plus récentes: Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2013).

du champ culturel, au-delà des arts de création, dans les autres domaines où peuvent se développer les projets : patrimoine, culture scientifique, architecture et cadre de vie, etc. Elle désigne, en second lieu, la prise en compte de la dimension culturelle de l'art (repères, culture d'un art, savoirs) et dans la relation à l'art (réflexivité, activité critique). Il s'agit aussi de s'ouvrir à d'autres cultures et de répondre à des enjeux d'interculturalité et de diversité culturelle, dimension assez mineure en France mais importante sur le plan international.

Les enseignements artistiques désignent les enseignements obligatoires ou optionnels des arts en milieu scolaire : en France, il s'agit de la musique, des arts plastiques et de l'histoire des arts obligatoires de l'école au collège ; du théâtre, du cinéma, de la danse, des arts plastiques, de la musique dans le cadre d'options en lycée. Les options mettent en œuvre un partenariat important avec une structure culturelle, sauf dans le cas des options musique et arts plastiques où le partenariat n'est pas obligatoire, car elles sont sous la responsabilité d'enseignants spécialisés. Elles conduisent à un baccalauréat littéraire général défini par des épreuves de spécialité. Bien que nombre de jeunes formés dans ces options choisissent de faire plus tard carrière dans la culture ou dans des métiers de la sphère créative, il s'agit d'un enseignement avec une large composante d'ouverture et non d'un enseignement préprofessionnel. Les options facultatives sont plus réduites dans leur volume horaire et s'intègrent dans le baccalauréat général sous la forme d'épreuves facultatives. Ces enseignements sont assurés par des enseignants de diverses disciplines, formés dans ce but et parfois recrutés sur des postes à profil.

Les enseignements spécialisés dans les conservatoires de musique et de danse ne sont plus désignés aujourd'hui sous cette dénomination. Depuis la loi de 2004 qui rend obligatoires les schémas départementaux des enseignements artistiques, l'appellation « enseignements artistiques » s'est généralisée, ce qui peut créer une certaine confusion avec les enseignements artistiques en temps scolaire assurés par l'Éducation nationale. Les enseignements spécialisés sont fondés essentiellement sur la formation à la pratique de musiciens, danseurs et comédiens (qui resteront amateurs pour la plupart) et sont assurés par des établissements spécifiques, hors école et hors temps scolaire, sauf dans le cas des classes à horaires aménagés.

La confusion entre les mots est fréquente : « éducation » et « enseignement » artistiques sont souvent utilisés l'un pour l'autre dans les textes officiels et dans la recherche. L'éducation artistique s'est pourtant constituée, au départ, comme un modèle alternatif à la pédagogie traditionnelle fondée sur la transmission des savoirs, en introduisant dans l'espace scolaire et la pédagogie l'engagement du corps, la créativité des enfants et le partenariat avec des intervenants spécialisés. Mais il est intéressant de noter que, dès l'institutionnalisation de

l'éducation artistique en 1983, deux voies parallèles sont ménagées. La première voie, complémentaire de l'enseignement, est fondée sur le volontariat des enseignants et des élèves, généralement après le temps de classe proprement dit. C'est le cas des ateliers artistiques dans le second degré, dans la lignée d'un modèle ancien, celui des clubs (théâtre, cinéma, archéologie, etc.) animés bénévolement par des enseignants après la classe.

La seconde voie est intégrée dans le temps d'enseignement, comme c'est le cas pour les ateliers de pratique dans les écoles, les classes culturelles et les options artistiques en lycée. Dans les deux cas, la dénomination «éducation artistique» s'est imposée. En effet, les modes opératoires sont proches : interventions d'artistes et de professionnels, sorties culturelles, réalisations de spectacles, d'œuvres plastiques ou musicales, d'expositions, etc. Seul diffère l'appui – ou non – sur des programmes scolaires officiels.

Actuellement, la tendance en France est à l'intégration dans les programmes. Deux exemples peuvent illustrer cette tendance. Le premier exemple est la refonte en 2016 du «socle» qui cadre les connaissances et compétences devant être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire ; il est alors dénommé «socle commun de compétences et de culture» et précise, pour le domaine des langages, parmi quatre objectifs, celui de «comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps» (Éduscol, s. d.).

Le second exemple est l'enseignement de l'histoire des arts, obligatoire depuis 2008 au collège et sanctionné par une épreuve au brevet des collèges. Très critiqué par les milieux culturels lors de sa création, cet enseignement se concrétise le plus souvent par des sorties scolaires encadrées par des équipes d'enseignants volontaires pour prendre en charge ces heures de cours transversaux. Si l'option histoire des arts concourt indéniablement à l'éducation artistique, c'est en effet sous la forme d'une éducation culturelle qui, sans appui sur des pratiques créatives, constituerait un recul par rapport à l'éducation artistique proprement dite.

## 3.2.

### QUELS SONT LES BUTS ET LES GROUPES CIBLES DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ?

Toucher le plus grand nombre, intéresser une classe d'âge entière : dans le secteur éducatif, l'éducation artistique est le plus souvent évaluée à l'aune d'une population à atteindre, où les objectifs peuvent et doivent être quantifiés, selon un modèle de démocratisation nommé

«généralisation» ; tandis que le secteur culturel, n'ayant pas en charge l'éducation de tous les enfants en âge scolaire, s'appuie plutôt sur un modèle de démocratisation fondé non sur l'estimation des publics à atteindre, mais sur l'amélioration de la diffusion culturelle, dépourvue de but précisément quantifié.

Certes, on voit apparaître depuis peu un souci de quantification de ces objectifs au ministère de la Culture, mais celui-ci est plus symbolique que statistique, mettant dans la même catégorie d'enfants «touchés» des actions très hétérogènes comme les sorties culturelles, les orchestres scolaires et les ateliers de pratique artistique. L'écart entre les objectifs des deux ministères et plus encore des cultures professionnelles et des modes opératoires des acteurs culturels et éducatifs reste important. Nous pouvons rapporter ces deux modèles de démocratisation aux registres de valeurs mis en évidence par la sociologue Nathalie Heinich (1998) à propos des productions et des réceptions de l'art contemporain. Les «valeurs esthétiques» sont revendiquées par la sphère artistique, tandis que les «valeurs démocratiques» sont revendiquées par la sphère éducative. La théorie des «cités» de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991), qui distinguent «valeurs inspirées» et «valeurs civiques», nous paraissent plus claires encore et permettent d'établir le modèle présenté au tableau 3.1.

Tableau 3.1. Les registres de valeurs de l'éducation artistique et culturelle

VALEURS INSPIRÉES (Boltanski et Thévenot) VALEURS ESTHÉTIQUES (Heinich)	VALEURS CIVIQUES (Boltanski et Thévenot) VALEURS DÉMOCRATIQUES (Heinich)
qualité artistique	égalité d'accès à la culture
spécificité de la démarche artistique	démocratisation de l'art
autonomie du monde de l'art	droit à l'éducation
singularité	identité collective, vivre ensemble
innovation	héritage
avant-garde	sens commun

Source : D'après Boltanski et Thévenot (1991).

À ces registres de valeurs correspondent des modalités de transmission également différenciées. Les valeurs «inspirées» donnent plutôt lieu à des modes de transmission fondés sur le prosélytisme, la séduction, le don, le choc esthétique (doctrine largement critiquée chez les analystes des politiques culturelles, mais souvent sous-jacente aux pratiques); les valeurs «civiques» se transmettent plutôt sur le mode du parcours programmatique et de l'évaluation, en valorisant l'apprentissage et l'accessibilité pour tous les enfants d'une classe d'âge.

Cependant, il faut souligner le caractère assez schématique de cette présentation qui s'appuie sur une analyse sociologique des rapports de force entre acteurs et entre registres de valeurs mobilisés pour justifier l'action. Si elle permet de comprendre les difficultés structurelles du partenariat entre culture et éducation, sa structure binaire ne permet pas de comprendre comment celui-ci fonctionne malgré ces difficultés. Pour cela, il faut se reporter aux valeurs de la « cité par projets », développée par Boltanski dans un ouvrage ultérieur, au fondement de la démarche par projets et des processus de création : capacité à agir en collectif, enthousiasme, flexibilité, autonomie (Boltanski et Chapiello, 1999). Il faut aussi se reporter à un référentiel de l'éducation artistique qui s'est stabilisé au cours du temps et permet de mettre l'accent non sur ce qui spécifie, mais sur ce qui permet d'analyser l'éducation artistique par le biais de ses médiations.

### 3.3.

## LES MÉDIATIONS DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'éducation artistique et culturelle ne se définit pas par la simple présence d'un artiste ou d'une activité artistique dans l'école, ou par l'occasion d'une sortie scolaire. Un référentiel en trois pôles s'est constitué au fil de l'expérience et des réflexions conjointes des enseignants, des artistes et des partenaires culturels. Il s'appuie sur une chaîne de médiations d'une grande efficacité. Le premier pôle est celui du « voir » (ou entendre, visiter, etc.). Il désigne la pratique de spectateur, le contact direct avec des œuvres originales, dans des conditions de réception cadrées par les institutions culturelles pour éviter de scolariser une expérience qu'elles conçoivent avant tout comme culturelle.

Le deuxième pôle est celui du « faire », c'est-à-dire de la pratique personnelle dans un cadre collectif, ce qui différencie l'éducation artistique des pratiques de formation instrumentale, de stage occasionnel ou d'atelier individuel. C'est bien l'individu qui fait l'expérience de la forme artistique, mais dans le cadre d'un groupe de pairs et sous le regard d'acteurs situés du côté de la production (artistes, professionnels de la culture) et non de la transmission.

Le troisième pôle a longtemps été moins bien identifié. Il est relatif à la culture d'un art, à la réflexivité, à la distance critique, à l'expression des points de vue. Plutôt que « réfléchir » ou « comprendre », qui désignent des activités intellectuelles, nous préférons nommer « interpréter » ce troisième pôle, afin de bien marquer le fait qu'il s'agit

d'une opération culturelle, au sens où l'entendait Michel de Certeau (1993), c'est-à-dire d'une production culturelle particulière, distincte de la réception et de la production artistique, mais intrinsèquement liée à elles. Cette production s'appuie sur la capacité de chaque individu à faire acte de culture dans sa relation à l'art et à l'autre, et à faire lui-même le lien avec d'autres expériences culturelles. Ce pôle contribue à une meilleure conscience des styles perceptifs propres à chacun et à l'enrichissement des systèmes interprétatifs.

Ces trois pôles sont présents dans tous les textes officiels, en France depuis les années 1980 et sur le plan international depuis les années 2000. On peut citer à cet égard la circulaire interministérielle du 3 février 2005 : « L'éducation artistique et culturelle [...] associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). Ces trois pôles ont déjà été présentés et commentés par d'autres auteurs, mais nous souhaitons ici les mettre en perspective en les développant selon plusieurs axes, afin de mettre en évidence la profondeur et les enjeux du modèle qu'ils sous-tendent. Cela permet de différencier trois types de pratiques : la pratique de spectateur, la pratique d'acteur et la pratique de l'interprétation.

Tout d'abord, la pratique de spectateur consiste à éprouver, c'est-à-dire à faire l'épreuve des œuvres, au double sens du terme : se confronter aux œuvres, à leur matérialité, à leur difficulté, à la singularité de leurs langages, et se mettre dans les dispositions du spectateur tel que le définit Goffman dans son analyse du cadre théâtral, « impatient de [se] retrouver de plain-pied dans la fiction », sachant que ce qui se déroule est fictif, mais « [laissant] de côté ce savoir et [prenant] plaisir au côté des personnages » (1991, p. 142-143).

Ensuite, la pratique d'acteur. Celle-ci ne se réduit pas à l'activité de comédien. Elle recouvre toutes les formes d'appropriation des langages de l'art et d'expression. Pour cela, l'objectif n'est pas la maîtrise ou la virtuosité, mais l'expérimentation personnelle de démarches expressives et créatives. À condition qu'elles soient accompagnées, d'une part, par un adulte partageant les questions de création auxquelles il se confronte dans sa pratique professionnelle et, d'autre part, par un enseignant qui assure la cohérence pédagogique et fait le lien avec d'autres dimensions de l'art et du savoir. Il s'agit moins de danser que de faire partager une expérience de danse ; il s'agit moins de jouer la comédie que de s'approprier le langage théâtral et de comprendre, par la technique du jeu dramatique, la dialectique de la distanciation et de l'engagement dans le jeu ; il s'agit

moins de creuser la terre pour en exhumer des objets soigneusement dissimulés par le médiateur culturel que de comprendre la démarche archéologique par ses protocoles scientifiques concrets.

Enfin, la pratique de l'interprétation met en scène l'enfant comme sujet de l'énonciation, auteur du sens de sa pratique et de ses références vers d'autres expériences vécues. À l'évidence, en lisant les formulations hasardeuses des textes officiels, la pratique de l'interprétation est plus complexe, plus multidimensionnelle, moins précisément définie. Ce troisième pôle a été négligé, sans doute pour cette raison, alors qu'il relève, plus que les autres, d'une logique de médiation. En effet, l'interprétation est un art, comme le rappelle Freeman Tilden (1957) dans son célèbre ouvrage sur l'interprétation du patrimoine. Un art faisant appel, selon lui, à plusieurs types d'intelligence, et mettant le visiteur en situation de produire lui-même du sens à partir d'expériences sensorielles, affectives, culturelles, esthétiques, cognitives, etc.

Les écoles du spectateur, qui préparent les enfants à la rencontre avec l'art, les pistes culturelles et interprétatives qui leur sont données avant et après le temps de cette rencontre, les moments de dialogue avec les artistes, les enseignants et avec les autres enfants caractérisent ce troisième pôle. Mais dans les dispositifs d'éducation artistique, il a longtemps été négligé au bénéfice de la rencontre avec les œuvres et surtout de la pratique dans un projet conduisant généralement à une production présentée en public.

Ces trois statuts d'acteurs (spectateur, acteur, sujet de l'énonciation) peuvent être référés à trois modes d'expérience de l'art et de la culture. L'expérience esthétique, qui s'accomplit dans la réception des œuvres et dans l'intentionnalité esthétique du spectateur. L'expérience artistique, qui s'accomplit dans la confrontation personnelle avec la fabrication d'une forme, avec la matérialisation d'une intention et d'une interprétation du monde par le biais des langages artistiques. Enfin, l'expérience critique, qui repose sur la distanciation, l'explicitation, la verbalisation, la confrontation entre les interprétations et l'échange sur celles-ci, la relation établie avec d'autres champs du savoir et de la culture.

Il est possible de récapituler ces différents éléments dans un tableau synthétique destiné à souligner les enjeux de ces trois pôles et de leurs éléments constitutifs (tableau 3.2).

Tableau 3.2. Les trois dimensions de l'éducation artistique et culturelle

VOIR	FAIRE	INTERPRÉTER
Fréquentation des œuvres	Pratique personnelle dans un cadre collectif	Culture d'un art, réflexivité, distance critique
Pratique de spectateur	Pratique d'acteur	Pratique du sujet de l'énonciation
Expérience esthétique	Expérience artistique	Expérience critique
Médiation par l'art	Médiation par les pratiques d'expression	Médiation par les savoirs, la réflexivité et l'activité discursive

Source : D'après Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps (2013).

La grille d'analyse que nous proposons présente l'avantage de centrer l'analyse sur les propriétés culturelles et artistiques de l'expérience, et non sur la seule traduction des objectifs politiques en termes de bénéfices sociaux ou scolaires. Elle met en évidence trois objectifs de l'éducation artistique : délectation, créativité, capacité de juger. Elle permet également de voir que l'éducation artistique et culturelle met en relation trois modes de médiation que l'histoire des politiques culturelles a séparés : la médiation par l'art, la médiation par les pratiques, et la médiation par les savoirs et les pratiques langagières.

Le premier mode est celui prôné par André Malraux, qui a été critiqué à juste titre dans la mesure où il était conçu comme exclusif d'autres modes de transmission. Pourtant, Malraux ne faisait que rappeler que l'expérience esthétique n'est pas seulement une expérience de l'émotion et de la sensibilité, mais qu'elle est aussi une expérience cognitive. Les œuvres d'art ne frappent pas seulement l'imagination et la sensibilité ; elles sont des formes culturelles élaborées et réflexives ; elles portent en elles une part de leur propre culture et contribuent à celle-ci.

Le deuxième mode est celui prôné par l'éducation populaire et les pédagogies actives : le savoir passe par l'expérience concrète, l'appropriation par le partage de la démarche et non par l'ingestion passive des résultats ; et le goût de l'art s'acquiert par la conscience que chacun, dans certaines conditions, peut y contribuer par la mise en œuvre de son expressivité. L'éducation artistique permet ainsi de transposer, dans le temps scolaire, un mode de médiation qui s'est historiquement développé dans le temps de loisir, avant qu'il ne soit mis hors champ par les politiques éducatives aussi bien que par des politiques culturelles hostiles à la prise en considération des pratiques en amateur, alors qu'elles sont pourtant le cadre le plus fréquent de ces conduites esthétiques.

Le troisième mode articule deux dimensions : la mise en relation des œuvres avec des cultures et la formation de l'esprit critique. La première dimension correspond à l'idée que la culture se transmet par des repères, des savoirs qui en élargissent la perception et la conscience. Elle relève plus particulièrement de l'idée de médiation, c'est-à-dire du travail de la culture. Elle est traditionnellement sous-estimée par les classes culturellement aisées. En effet, ces dernières sont, d'une part, peu conscientes du tissu de médiations qui ont construit à leur insu une aisance qui forme leur principal capital culturel. Et d'autre part, elles ont intérêt à survaloriser l'efficacité intrinsèque des œuvres au détriment des apprentissages les plus humbles, comme modèle du rapport cultivé à l'art (Maurel, 2001). Bourdieu, Hennion et Lahire ont montré comment la négation de la médiation et le centrage sur les propriétés des œuvres constituent le fond discursif commun de ces classes dominantes. Elles naturalisent ainsi leur état de dominants culturels sans avoir à s'interroger sur les privilèges qui les y ont conduites (Bourdieu et Darbel, 1966 ; Hennion, 1993 ; Lahire, 2004). La seconde dimension est la formation de nature réflexive et critique non pas dans une approche savante de la pratique du commentaire et de l'exégèse, mais dans la formation du jugement de goût.

### 3.4. LES ATOUTS ET LES LIMITES DU RÉFÉRENTIEL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'éducation artistique et culturelle se présente donc comme une combinaison de trois fonctions qui sont aujourd'hui encore séparées, car marquées par l'histoire des politiques publiques : la fréquentation (dont le stade ultime serait la communion), l'appropriation par les pratiques et la médiation par la distanciation et les références culturelles. Elle opère une transversalité entre des pratiques sociales éclatées, particulièrement dans le système culturel clivé propre à la France. Le référentiel de l'éducation artistique ne présuppose aucune spécialisation des acteurs dans un pôle au détriment d'un autre : il n'est donc pas la simple traduction des jeux d'acteurs. Même s'il est possible d'associer tel type d'acteur à une fonction donnée, ce serait mal rendre compte des pratiques sociales constatées sur le terrain. Les artistes ne se contentent pas de partager leur savoir-faire, mais interviennent dans le champ de la pédagogie et de la transmission des savoirs ; les enseignants prennent leur part du travail créatif ; les médiateurs ne se contentent pas d'être les administrateurs de dispositifs de partenariat.

Le référentiel se heurte cependant à un certain nombre de limites. Le premier pôle («voir») est difficilement réalisé pour des raisons pratiques telles que l'éloignement des équipements culturels, le coût des transports qui s'ajoute à celui du billet d'entrée, et la difficulté de plus en plus grande en France de faire sortir les élèves des établissements scolaires, même lorsque l'enseignant est seul maître de l'emploi du temps de sa classe, comme c'est le cas à l'école primaire.

Le deuxième pôle («faire»), qui met en présence et en coopération les deux principaux protagonistes de l'éducation artistique (l'enseignant et l'artiste partenaire) est surreprésenté dans la plupart des dispositifs traditionnels (ateliers, classes culturelles, classes à projet artistique et culturel). Trop souvent, la seule raison d'un projet culturel à l'école est la création d'une œuvre présentée en fin d'année au sein de l'école.

Le troisième pôle («interpréter») souffre d'une mise en œuvre insuffisante, car il appelle des outils et des démarches spécifiques. Jusqu'à une époque récente, les acteurs se contentaient d'une équation hasardeuse, postulant que «voir + faire = interpréter», certitude bien souvent démentie par l'expérience concrète. Cette activité, qui devrait s'appuyer en priorité sur les compétences des médiateurs culturels, souffre du primat accordé à l'activité créative dans les dispositifs de type atelier. Elle est surtout observable dans les options en lycée, où la composante culturelle est importante, et plus récemment dans les parcours culturels et leurs divers avatars, où la pratique est de plus en plus restreinte en raison du faible nombre d'heures accordé à chaque projet.

### 3.5.

## UN RAPPROCHEMENT IMPROBABLE : ÉDUCATION ARTISTIQUE ET MÉDIATION

Nous venons de voir que l'éducation artistique est ternaire dans sa structure. Il faut maintenant examiner si elle l'est aussi dans ses modes opératoires. Elle instaure en effet une configuration nouvelle, où enseignants et élèves ne sont pas focalisés sur les savoirs à acquérir, mais engagés ensemble par un projet à construire. À un but opérationnel, fixé par avance, on substitue donc une perspective ouverte. À une logique binaire (vrai/faux, valide/non valide, savoir/non-savoir, etc.), on substitue une logique ternaire (projet culturel du professionnel/projet pédagogique et culturel de l'enseignant ou de l'établissement scolaire/projet de l'élève).

On constate aussi que certains objectifs peuvent se croiser et se renforcer mutuellement. En particulier, la vocation pédagogique des musées, des centres d'art et des centres de culture scientifique et technique amène naturellement ceux-ci à avoir une importante action en milieu scolaire. Dans un domaine différent, celui de la création artistique, les comédiens, les danseurs, les artistes de cirque, les plasticiens, les musiciens peuvent avoir besoin de formes de rencontre avec les publics différentes de celle de leur diffusion standard. Cette rencontre peut également permettre de sensibiliser aux formes contemporaines un public en devenir. Les artistes peuvent enfin rechercher dans ces situations, qui sont parfois des situations limitées à bien des égards, des formes de défi et d'accomplissement dont ils ont besoin pour alimenter leur dynamique personnelle.

Le partenariat est donc un cadre que se donnent les acteurs, mais un cadre qui reste jusqu'au bout à négocier et à étayer. C'est une méthode dialectique pour créer des formes artistiques et culturelles singulières, et pour produire simultanément du culturel et du social (Carasso, 2006<sup>3</sup>). Françoise Buffet (1998, 2003) développe l'idée intéressante que le partenariat permet et fonde des situations d'«expérience sociale». Cette notion, conceptualisée par le sociologue François Dubet, spécialiste des questions d'éducation, permet de décrire la manière dont le sens de la rencontre se construit à chaque fois entre des sujets certes déterminés par leur environnement social, familial, professionnel, mais également capables de trouver des solutions autonomes et nouvelles. L'expérience sociale « désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (Dubet, 1994, p. 15).

Le partenariat est toujours en tension entre deux écueils. D'abord, le risque de culturocentrisme où la structure culturelle élabore elle-même des propositions pédagogiques à partir de sa programmation sans se soucier des besoins particuliers des enseignants et des dynamiques culturelles de certains établissements scolaires. Ensuite, le risque d'instrumentalisation par le secteur éducatif lorsque celui-ci utilise l'offre culturelle pour les besoins de la pédagogie sans s'intéresser au potentiel de rénovation pédagogique par les pratiques artistiques ni aux ouvertures culturelles permises par la programmation des institutions.

---

3. Jean-Gabriel Carasso (2006, p. 28) évoque au sujet du partenariat entre enseignant et artiste un «phénomène profondément dialectique»: «La démarche est exigeante, difficile, complexe, en recherche permanente. Elle est une quête plus qu'une formule ou une méthode. Elle requiert une adaptation continue aux cadres de travail, une résistance aux difficultés du temps et de l'espace, aux malentendus, aux confusions de vocabulaire, aux incompréhensions mutuelles, aux rapports de force, aux ambitions du pouvoir, aux effets de séduction, à l'usure du temps.»

En revanche, le lien entre éducation artistique et médiation est aujourd'hui encore compliqué, bien que nous ayons montré plus haut que, sur le plan conceptuel et analytique, l'éducation artistique met en œuvre une triple médiation. En effet, sur le terrain, la question du rôle des médiateurs est délicate. Nous faisons référence aux médiateurs professionnels rémunérés par les structures culturelles (musées, centres d'art contemporain, sites patrimoniaux, villes et pays d'art et d'histoire, et de plus en plus lieux du spectacle vivant), par les collectivités (musiciens intervenants, plasticiens intervenants) et parfois par des collectifs artistiques.

Au nom d'un partenariat fondé sur l'exigence de professionnalisme et de qualité, et au nom de la dimension créative des démarches sur lesquelles s'appuie l'éducation artistique, il arrive fréquemment que ces médiateurs ne soient pas considérés comme des partenaires culturels à part entière. Alors que les artistes sont invités pour faire partager leur passion et leur savoir-faire, les médiateurs sont souvent écartés comme acteurs légitimes de l'éducation artistique au motif qu'ils seraient détenteurs d'un savoir et non d'un savoir-faire reconnu dans la sphère de la création. Une complication supplémentaire peut être observée dans les musées où subsiste encore aujourd'hui une tension entre éducation et médiation, c'est-à-dire entre prestations pour les scolaires dictées par les programmes éducatifs et dispositifs ayant pour but d'amplifier et d'améliorer la réception des œuvres et des expositions.

Avec l'avènement, dans les politiques d'éducation artistique, d'un impératif de généralisation après l'impératif de démocratisation, ces politiques sont de plus en plus centrées sur des objectifs quantitatifs et territoriaux, et la question de la médiation culturelle connaît une nouvelle actualité (Bordeaux, 2014). Même en élargissant les critères de qualité artistique, le nombre d'artistes en activité n'est pas suffisant pour répondre aux besoins d'actions en partenariat avec le milieu scolaire. Ce constat amène à considérer autrement le rôle des médiateurs culturels, non pas seulement dans la mise en œuvre de dispositifs, mais dans l'intervention directe auprès des publics cibles. Il amène aussi à reconfigurer la place des artistes, des enseignants et des médiateurs, dans le droit fil des analyses que nous avons présentées sur la structure ternaire de l'éducation artistique. En somme, si l'impératif de généralisation passe de l'état de discours à l'état de politique réelle, l'éducation artistique pourrait s'appuyer sur une plus grande diversité d'acteurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI, L. et E. CHAPIELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI, L. et L. THÉVENOT (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BORDEAUX, M.-C. (2014). *Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation*, séminaire, Politiques de la culture – Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles, 13 octobre, <<http://chmcc.hypotheses.org/798>>, consulté le 22 octobre 2017.
- BORDEAUX, M.-C. et F. DESCHAMPS (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut.
- BOURDIEU, P. et A. DARBEL (1966). *L'amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit.
- BUFFET, F. (dir.) (2003). *Éducation et culture en Europe : le rôle du partenariat*, Paris, L'Harmattan.
- BUFFET, F. (dir.) (1998). *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- CARASSO, J.-G. (2006). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Toulouse, Éditions de l'Attribut.
- CERTEAU, M. de (1993). *La culture au pluriel*, 3<sup>e</sup> éd. corrigée et présentée par Luce Giard, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- ÉDUSCOL (s. d.). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Ministère de l'éducation nationale, France, <<http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>>, consulté le 22 octobre 2017.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit.
- HEINICH, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- HENNION, A. (1993). *La passion musicale : une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- MAUREL, C. (2001). *Éducation populaire et travail de la culture : éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2005). «Éducation artistique et culturelle», *Bulletin officiel*, n° 5, <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm>>, consulté le 22 octobre 2017.
- TILDEN, F. (1957). *Interpreting our Heritage*, Durham, Carolina Academic Press.
- UNESCO (2010). *L'Agenda de Séoul : objectifs pour le développement de l'éducation artistique*, Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique, <[http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf)>, consulté le 22 octobre 2017.
- UNESCO (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique : développer les capacités créatrices pour le 21<sup>e</sup> siècle, Lisbonne, 6-9 mars, <[http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf)>, consulté le 22 octobre 2017.
- WINNER, E., T.R. GOLDSTEIN et S. VINCENT-LAUCRIN (2013). *L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique*, Rapport pour l'OCDE, Centre for Educational Research and Innovation.

## Chapitre 4

# ÉDUCATION NON FORMELLE À L'IMAGE ET ÉDUCATION NON FORMELLE AU REGARD

**Michaël Bourgatte**

Les pouvoirs publics français insistent beaucoup sur la place qu'il faut donner à l'éducation à l'image dans les programmes officiels : « Tout au long du parcours des élèves, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel [...] contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et compétences que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). À y regarder de plus près, on constate que la petite école n'est que le moment d'une « première sensibilisation », quand le collège est celui d'un « approfondissement » et le lycée celui de la « diversification » (les terminologies sont celles qui sont explicitement employées par les pouvoirs publics). À aucun moment, cet apprentissage ne fait l'objet d'une attention équivalente à celle que l'on porte aux langues, aux mathématiques ou à l'histoire-géographie.

Il n'est donc jamais question d'acquérir des connaissances et un savoir concret tourné vers une véritable culture technique et analytique des images (être en mesure de prendre des photos ou de tourner un film ; décrypter les intentions d'un journal télévisé ou d'une image publicitaire). On se cantonne à une initiation ou à une découverte (survoler les notions générales de perspective ou de plan ; découvrir deux ou trois peintures, photographies ou films emblématiques de l'histoire de l'humanité).

Un autre élément retient l'attention : les enseignants ne sont pas, peu ou mal formés ou ils n'ont pas les compétences requises pour conduire des enseignements autour des images fixes et animées. Nous avons pu l'observer ces dernières années dans le cadre de nos enseignements auprès de plusieurs promotions de futurs enseignants (pour des publics âgés de 7 à 18 ans en moyenne). Ils se confrontent peu aux images, leur réflexion sur cet objet est minimale, tandis que leurs lectures théoriques sont globalement inexistantes. Dans leur classe, ils utilisent les images dans une perspective essentiellement ludique et en complément du programme officiel (projection de photographies pour illustrer un pan du cours d'histoire, visionnement d'un diaporama pour comprendre un phénomène en biologie). Et lorsqu'il y a un véritable projet d'éducation à l'image, celui-ci est cantonné à une initiation aux beaux-arts (étude de reproductions ou de photographies) ou à la découverte de la technique et de l'esthétique photographiques. Rares sont ceux qui contournent les programmes et réalisent un véritable travail réflexif<sup>1</sup>.

Pourtant, les matériaux iconiques jouent un rôle central dans la circulation de l'information et de la culture depuis de nombreuses années. Une situation qui n'a fait que se confirmer avec l'émergence des technologies du numérique et l'apparition d'une culture visuelle sur les sites, les blogues ou les réseaux sociaux. En ce sens, la découverte des images se fait de façon aléatoire, en dehors de la classe et sans méthode préalable : seul, avec sa famille ou avec ses amis. Elle peut aussi se faire dans des institutions culturelles ou parascolaires (associations, clubs, musées ou cinémas) qui portent de l'attention à cette problématique de l'éducation à l'image. Au mieux, il faut intégrer des filières spécialisées, des cursus optionnels ou attendre l'entrée à l'université pour bénéficier d'un enseignement en esthétique et espérer atteindre des compétences formalisées (Laborde, 2017).

Le BAL à Paris est une institution culturelle engagée dans un processus d'éducation non formelle (ENF). Il s'agit d'une structure dont l'activité est tout entière tournée vers la photographie et, plus largement, l'image. Elle propose des expositions, des rencontres et des débats, ainsi que des ateliers de formation et de sensibilisation à la photographie et à l'image. En 2013-2014, une collaboration a été imaginée avec l'équipe du lieu. Il s'agissait de conduire des observations au sein d'un atelier pédagogique inscrit dans son programme d'activités pour en comprendre le fonctionnement et tenter d'en évaluer les retombées.

---

1. Nous avons accompagné une dizaine d'expériences ces trois dernières années dans des établissements de la région parisienne. Au cours de ces ateliers, les élèves (de classes de primaire, du collège ou en lycée) ont réalisé des films et ils sont entrés dans des processus d'analyse des images avec un logiciel informatique adapté.

La raison qui a motivé notre entrée sur ce terrain était triple : un groupe de jeunes adolescents allait apprendre, dans le temps long et hors du temps scolaire, à décrypter des images et à en produire de nouvelles. Ce terrain induisait d'observer une pratique à caractère éducatif nécessitant l'usage de technologies numériques (appareils photographiques, téléphones intelligents et ordinateurs). Enfin, l'atelier comprenait une dimension de sensibilisation aux formes et aux discours, en ce sens qu'il s'agissait de produire, à terme, un livre incluant l'usage de photographies, de textes ou encore de croquis<sup>2</sup>. Dans cette recherche, nous avons observé les processus d'apprentissage à la lecture et à la production des images. La question précise qui a guidé notre travail est celle des jeux de négociation entre animateurs et participants, les premiers tendant vers toujours plus de formalisme quand les seconds – habitués à une manipulation sauvage des images – cherchent de l'autonomie et une prise d'initiative grandissante.

De façon plus générale, cette étude se questionne sur les modes d'acquisition d'une culture visuelle dans un contexte de poussée sans précédent de la communication par l'image (Jacobi et Bourgatte, 2014). Une posture soutenue dans le champ fécond des études visuelles (Mirzoeff, 2009 ; Mitchell, 2009). En effet, dans un contexte de mondialisation de la culture et d'accélération de la circulation de l'information, le recours aux images est plus courant que jamais – et souvent au détriment de l'usage des mots – pour transmettre une idée ou une opinion, signifier une humeur, un état, une action. Cet usage intensif des images permet, en outre, d'attirer l'attention par des effets de reprises, de citations, des usages parodiques ou référentiels. Car ce sont des savoirs partagés qui favorisent l'opérativité de cette forme de communication (Jeanneret, 2008).

Dans une première section, nous reviendrons sur les enjeux généraux rattachés à ce projet d'atelier et sur ses enjeux particuliers tels qu'ils étaient définis en 2013-2014. Nous focaliserons ensuite notre attention sur la partie des ateliers consacrée à la production de ressources par les participants en vue de la réalisation d'une publication. La dernière section portera sur la scénarisation des ressources et sur les négociations entre les formateurs et les jeunes en vue de la publication d'un livre. La notion de traces (collectées et produites) occupera une place centrale dans cette proposition. Elle ouvrira la voie d'une conclusion focalisée sur le processus d'élaboration du projet et sa participation à la mise en forme d'un regard particulier sur les images.

---

2. Pour cette recherche, nous avons opté pour une méthode d'observation ethnographique (Glaser et Strauss, 2010), en prêtant une attention particulière aux interactions entre les participants à l'atelier (Goffman, 1974). Elle est complétée par une analyse des photographies produites dans le cadre de cet atelier (Gervereau, 2004).

## 4.1.

# PARTAGER UNE EXPÉRIENCE POUR CONSTRUIRE UN REGARD

L'offre d'actions éducatives du BAL, intitulée «La Fabrique du regard», a été mise en place en 2008. Elle s'adresse à des enfants et à des adolescents inscrits, pour la plupart d'entre eux, dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire, c'est-à-dire que ce sont des jeunes qui vivent dans des banlieues dites sensibles ou précaires. L'opération concerne plus de cent écoles élémentaires, collèges et lycées. Elle touche, chaque année, environ 2 500 personnes. L'objectif est de les sensibiliser à la lecture et au décryptage des images. En des termes sensiblement similaires, on peut lire sur le site Internet du BAL: «L'objectif: former des regardeurs actifs, concernés, conscients que l'image obéit à des codes, à des usages, qu'elle est avant tout un langage, une construction» (BAL, 2017).

«L'Image en partage» est une des actions conduites par le BAL dans le temps périscolaire. Elle a été imaginée en partenariat avec la Fondation Culture & Diversité, qui s'est donné pour mission de favoriser l'accès à l'art et à la culture pour les jeunes scolarisés dans des établissements d'éducation prioritaire, dans une logique de cohésion sociale. Pour cela, la Fondation s'engage dans des programmes à caractère éducatif et culturel, en partenariat avec des structures comme le BAL.

«L'Image en partage» accueille annuellement une vingtaine de lycéens qui sont volontaires pour participer à un projet annuel, hors du temps scolaire. L'atelier comprend des phases d'analyse d'images (technique et contextes de production) et des phases de production d'images. Les élèves découvrent ainsi des travaux d'artistes et ils prennent ensemble leurs propres photographies qui seront compilées, à la fin, dans un livre qu'ils devront réaliser. Ce travail est piloté par un artiste invité (un nouveau chaque année) qui accompagne les jeunes dans le temps long de leur réflexion. Des professionnels interviennent de façon ponctuelle en fonction des avancées et des besoins de l'atelier (guide-conférencier, éditeur, etc.).

Le groupe se réunit une à deux fois par mois les samedis après-midi, puis plus intensément pendant les périodes de vacances scolaires pour accélérer les processus de réflexion, de découverte, de production et de publication. Les rencontres sont nombreuses, car il faut que les participants apprennent à se connaître, se jaugent et trouvent des équilibres dans leur collaboration. Le premier temps de travail est donc basé sur des formes d'ajustement dans l'écoute, l'échange et la découverte. Vient ensuite le temps de la production, qui induit de mener l'enquête et de collecter des données (photographies, dessins,

enregistrement de la parole). Le dernier temps de l'atelier est celui de la réalisation d'un livre qui nécessite de tirer parti des données collectées, ainsi que des réflexions conduites tout au long de l'année.

En 2013-2014, la publication porte sur la mémoire du quartier des Halles à Paris. Il inclut une réflexion architecturale et sociologique sur cet espace urbain atypique en plein cœur de Paris. En effet, le quartier fait se rencontrer des éléments patrimoniaux (fontaine du Châtelet, tour Saint-Jacques), de grands ensembles bourgeois (rue de Rivoli, boulevard de Sébastopol), mais aussi un habitat plus populaire (quartier de l'Horloge). Il abrite également des projets architecturaux d'envergure (Centre Pompidou, Forum des Halles). Un quartier densément peuplé et riche en constructions qui accueille, enfin, des populations nombreuses de transit : touristes, usagers des transports urbains ou jeunes des banlieues qui profitent de « la vie parisienne » dans ce lieu rendu accessible par les transports en commun (l'imposante gare ferroviaire de Châtelet-les-Halles accueille quotidiennement 750 000 voyageurs<sup>3</sup>).

La question de la collecte de traces en vue de la publication d'un volume sur la mémoire du quartier s'est imposée rapidement, car il y avait alors l'important chantier de reconstruction du Forum des Halles. La vieille structure de ce centre commercial souterrain, construite durant les années 1970, peu fonctionnelle et à l'esthétique désuète a été détruite pour être remplacée par une canopée : toiture en verre favorisant la pénétration des rayons du soleil, d'où son nom. En outre, le projet affichait une autre ambition : celle de redonner une bonne image à des lieux trop souvent associés à des problèmes d'insécurité, de trafic de drogue ou encore de violence.

Ce programme d'activités répond à une logique selon laquelle ce n'est pas tant l'usage de l'appareil photographique que le projet d'enquête qui est placé au centre de l'activité ; on trouve ensuite une utilité à l'appareil photographique qui est une composante essentielle du projet sans, pour autant, que ses objectifs se réduisent à une seule manipulation technique.

Les notions de cadre, de composition ou encore d'éclairage auront de l'importance et elles auront une fonction évidente dans la décision de conserver ou non tel ou tel cliché dans la publication finale. Mais les photographies doivent surtout remplir une fonction ethnographique ou documentaire, l'objectif étant de collecter, puis de consigner des informations visuelles afin de réaliser un livre qui entretiendra la mémoire de ce quartier parisien. L'autre obstacle qu'il faut contourner est celui de la libération des angoisses que peuvent avoir les jeunes participants au projet lorsqu'il s'agit de prendre des

3. <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare\\_de\\_Châtelet\\_-\\_Les\\_Halles](http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare_de_Châtelet_-_Les_Halles)>, consulté le 22 octobre 2017.

photos dans la rue : un apprentissage qui peut être long, car il s'agit d'une pratique humainement et techniquement complexe (qui inclut de se mettre en scène dans l'espace public et de prendre des photos d'inconnus qui soient bien cadrées et composées).

Au démarrage de ce projet, on observe qu'il n'y a pas de consigne stricte donnée par les encadrants, et notamment l'artiste associé. C'est une caractéristique assez claire de l'ENF en ce sens qu'il n'y a pas d'enjeu comme à l'école, où les pédagogues ont pour mission de donner accès à un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ici, les participants jouissent d'une latitude importante dans la conduite de l'activité. Ils doivent se coordonner dans la tâche (et non pas entrer dans un processus de réussite); ils doivent faire appel à des connaissances pratiques, plus ou moins bien formalisées (eux qui ne sont encore que des adolescents); ils doivent faire confiance à leur sensibilité et à leurs expériences de vie (encore peu nombreuses, même si elles peuvent être parfois douloureuses); ils apprennent, enfin, à débattre avec l'artiste associé et les intervenants, pratique rare à l'école.

## 4.2.

### SE DOCUMENTER EN EXPLORANT

Durant l'hiver, le groupe de jeunes participant au projet part en exploration sur le terrain, appareils photographiques, téléphones portables et carnets de croquis en main. Le moment phare de cette période de collecte des données est la visite du quartier conduite par un guide-conférencier qui génère une dynamique dans la focalisation de l'attention. En effet, celui-ci leur présente une série de points d'intérêt architecturaux. Il leur relate aussi des faits historiques ou sociologiques qui participent de la représentation que les jeunes se font de ce quartier. Cela est visible dans le livre qu'ils ont produit à la fin de l'année.

On voit aussitôt l'injonction paradoxale (Bateson, 2008) que comporte ce type de pratique pédagogique, au sens où cette demi-journée d'exploration du quartier aura, à la fois, rempli une fonction motrice dans la découverte d'éléments utiles au devenir du projet (la modernité du quartier de l'Horloge au moment de sa construction et son effacement dans le paysage urbain actuel; les différentes étapes qui dessinent l'histoire du site du Forum), en même temps qu'elle aura conduit le jeune groupe à s'engouffrer dans le confort simple de la proposition du guide-conférencier (les points d'intérêt qui ont rythmé la promenade étaient tous des choix emblématiques de ce quartier).

De la même manière, on voit se confronter, chez les jeunes participants, une recherche d'émancipation individuelle – qui passe par le désir de formaliser une expression artistique atypique – et un besoin de collaborer, à la fois pour progresser dans sa pratique photographique et faire progresser le groupe. En première instance, on observe une pratique solitaire, chacun cherchant à avoir le « bon » cliché. C'est progressivement que les jeunes réintègrent cette « complicité d'équipe » (Goffman, 1973) établie lors des ateliers préparatoires et qui a été rompue le temps de la domestication de l'outil technique et des premières photographies. On observe alors une « opération de réalignement » qui consiste à prendre des photographies qui serviront les desseins du groupe, sans pour autant mettre de côté toute tentative – consciente ou non – de distinction.

Cette observation rend compte du poids du système éducatif formel et académique dans les représentations de ces jeunes gens chez qui le désir de créativité et la prise d'initiative sont partiellement bridés par le sentiment de devoir répondre à ce qu'ils imaginent comme étant les attentes de l'équipe qui les encadre. En outre, le rapport de compétition photographique qui s'instaure entre eux rappelle le fonctionnement traditionnel de la classe qui repose sur des systèmes d'évaluation et de notation. Là où le projet d'ENF se distingue, c'est dans le libre arbitre des participants et l'approche très ouverte des consignes ou des indications qui leur ont été fournies.

Dans *La photo buissonnière*, Jacques Perriault revient sur une expérience photographique conduite dans une classe avec des enfants. L'un d'entre eux est interrogé sur ses intentions à propos d'une photo qu'il a prise et sur laquelle on voit à parts égales ses copains et un petit arbre. L'enfant répond alors : « J'ai voulu prendre un arbuste », ce à quoi il s'entend aussitôt demander : « Pourquoi t'as mis Serge et Christophe avec l'arbuste ? » (Perriault, 1977, p. 30). Ce type de *posture* photographique est tout à fait symptomatique de la confusion qu'il peut y avoir entre une certaine représentation de ce qu'est – ou de ce que doit être – une photographie documentaire (voir le sujet et seulement le sujet, en l'occurrence : l'arbuste que souhaitait prendre en photo l'enfant pour témoigner de la place importante qu'il a dans son jardin) et cette idée communément admise qu'une photographie est aussi la capture d'un sujet identifiable (demander à des copains de poser à côté de l'arbuste, car l'enfant pensait que l'arbuste n'était pas un sujet photographique en soi).

Une confusion que l'on retrouve dans le projet photographique de « L'Image en partage ». En effet, l'équipe encadrante a demandé aux participants de prendre des clichés selon une conception canonique de la photographie documentaire. Or les jeunes n'hésitent pas à se mettre en scène ou à mettre en scène leurs camarades. Une confusion s'ensuit alors entre cette logique du reportage, tel que cela leur est

demandé, et la logique du « portrait de famille » ainsi désignée par Pierre Bourdieu (bien qu'il soit ici question d'une photo d'amis). Une preuve que la photographie est une pratique sociale encombrée de stéréotypes esthétiques qui ont la peau dure (Bourdieu, 1965).

Un geste photographique qui rend aussi compte d'une volonté : celle d'affirmer son identité adolescente (Octobre, 2014) en allant à l'encontre d'une soi-disant bonne pratique de la photographie documentaire qui consisterait à ne pas se mettre soi-même en scène, mais à documenter objectivement le monde qui s'ouvre devant nous. Ainsi, les jeunes prennent des clichés sur lesquels on peut voir leurs camarades en usagers des lieux ; des clichés qui seront retenus dans la publication finale, dès lors que le photographe saura expliciter ses choix. Trois arguments seront convoqués : 1) il n'est pas aisé de faire un cliché d'une personne à son insu ou de demander à un inconnu l'autorisation de lui tirer le portrait ; 2) il importe peu de choisir un inconnu ou un ami, en ce sens où le regardeur se préoccupe peu de la familiarité que le photographe entretient avec la personne photographiée ; 3) ce type de cliché contient à la fois la mémoire du lieu et la mémoire de moments partagés.

On remarque, par ailleurs, que l'expérience du portrait, dès lors qu'elle ne concerne plus son entourage, porte sur la mise en scène stéréotypée de personnes atypiques et déviantes : clochards et autres « punks à chiens » pris à distance ou réclamant d'être photographiés (c'est un fait courant avec ce type de population). Le choix des environnements est, quant à lui, le plus souvent conventionnel : on fixe ceux qui ont été désignés comme des points d'intérêt par le guide-conférencier (Centre Pompidou ou quartier de l'Horloge) en essayant de trouver une perspective englobante, plutôt que de focaliser son attention sur des points de détail.

Autant d'éléments qui nous éloignent des canons de la photographie documentaire tels qu'ils sont généralement véhiculés : une photographie du détail, de l'atypique et proche du réel ; une photographie qui accepte la présence de sujets humains en mouvement (passage de piétons, circulation automobile) ou de points de détail *a priori* inesthétiques (voiture stationnée devant un bâtiment, présence d'une poubelle). Les photos réalisées pour « L'Image en partage » privilégient la vue d'ensemble dégagée, plutôt que le détail parasité ; la mise en scène d'un ami plutôt que la vue d'un piéton en mouvement qui ne souhaite pas se laisser prendre au jeu de la photo.

Sans tirer de conclusion hâtive, on peut considérer que ces jeunes participant à l'atelier ont une grande maîtrise de l'image et de ses techniques de composition. Ils y sont confrontés dès leur plus jeune âge, eux qui sont des lecteurs parmi les plus passionnés d'albums illustrés (Jacobi, 2005, p. 7) : ouvrages qui « accordent une grande

place au visuel, au non-linguistique» et qui ne produisent «pas seulement des énoncés linguistiques, mais aussi des documents scripto-visuels» (Jacobi, 2005, p. 19). Ils sont d'autant plus confrontés à des images qu'ils sont natifs de l'ère numérique et qu'ils ont, pour ainsi dire, naturalisé leur rapport à des canons visuels qui se sont rapidement imposés ces dernières années (notamment par le biais des fonctionnalités offertes par les réseaux sociaux et un certain nombre de caractéristiques comme le format carré, le vignettage ou la lomographisation<sup>4</sup>). Un peu comme si une culture sûre de l'image réussie ou, en tout cas, digne d'être publiée s'était construite par le jeu de la mémoire implicite.

### 4.3. PRODUIRE UNE TRACE

À l'issue de la période d'exploration du quartier des Halles, le groupe de jeunes gens s'est retrouvé pour une série d'ateliers d'édition d'un livre documentaire comprenant des photos, des textes et quelques croquis. Cette phase du projet a révélé des talents de dessinateurs qui ont été mis à profit. La thématique du livre portant sur la mémoire d'un quartier, l'animateur a proposé aux élèves de produire des textes en s'inspirant des célèbres fragments anaphoriques de Georges Perec dans *Je me souviens*, un recueil ayant pour thématique commune la notion de souvenir.

Ces ateliers illustrent en profondeur la tension qu'il y a entre l'artiste qui anime le projet et son groupe. Une tension qui se traduit par des négociations impensables à l'école dans le cadre d'une relation maître-élèves. Ces négociations, caractéristiques de l'ENF selon Janet Batsleer (2008), vont conduire les apprenants à imposer leur vision du projet, en respectant une seule donnée posée initialement: la réalisation d'un livre composé d'images et de textes. Le projet va donc prendre forme de manière déviante, à travers l'insertion d'éléments visuels qui ne répondent pas nécessairement aux souhaits initiaux de l'artiste-animateur: photographies d'amis et croquis. À noter que la structure scripto-visuelle du livre est, elle aussi, caractéristique d'un type de production éditoriale issu de l'ENF: des productions qui sont souvent plus créatives et moins pédagogiques, plus originales et moins formalisées (Batsleer, 2008).

---

4. Un style de photographie numérique s'est imposé en quelques années, sur le modèle des photographies argentiques permises par les appareils de la marque Lomographie: c'est une image avec un vignettage et des contrastes qui sont assez prononcés (<<http://fr.wikipedia.org/wiki/Lomographie>>, consulté le 22 octobre 2017).

Le livre est, au bout du compte, composé d'une alternance de planches de textes et de planches d'images sans que le texte traduise jamais l'image, et vice-versa. On est donc loin d'un modèle éditorial classique dans lequel des textes dialoguent avec des images et des images illustrent des textes. Pour autant, si cette production affirme clairement ses intentions artistiques, elle ne renie pas sa valeur documentaire, car les textes et les images qui la composent sont le résultat d'une enquête de terrain et d'une collecte de traces (photographies et informations consignées dans des carnets). Par ailleurs, toutes les photographies qui composent le recueil œuvrent pour atteindre ce que Roland Barthes (1980) appelle «studium» : la fonction témoin ou documentaire d'images qui répondent aux goûts et à la sensibilité des jeunes participants à l'atelier.

Comme traces – ou traces-artefacts (Jeanneret, 2011, p. 59) – dotées d'une valeur testimoniale, ces photos ont pour fonction d'explicitier la réalité matérielle du quartier des Halles. Une conception de la trace inspirée du «ça a été» chez Roland Barthes (1980), pour qui la photographie est typiquement un art de la trace. Elle est témoin de quelque chose de passé et absent, en même temps qu'elle dit quelque chose du présent et de l'existant. Il y aurait donc un rapport de contiguïté entre la trace et l'objet de la trace, entre ce que montre la trace et ce qui préexiste à la trace : ce qu'Yves Jeanneret (2011, p. 79) propose d'appeler «tracé» et qui dit «toute l'épaisseur historique» contenue dans la trace.

Ce tracé n'est pas contenu intrinsèquement dans la photographie : il est socialement déterminé. C'est un phénomène qu'il est tout à fait aisé d'observer à l'heure des technologies du numérique. En effet, les jeunes ont pris plusieurs centaines de photographies, dont un premier ensemble n'est pas exploitable et d'emblée écarté (floues, absence d'objet) ; un deuxième ensemble est composé de clichés que ces jeunes ont cru utiles et de qualité au moment de la prise de vue et qui s'avèrent ne pas ou plus répondre à leurs attentes ; un troisième ensemble, enfin, est composé de clichés parfois satisfaisants, parfois au statut incertain (contrastes imparfaits, éléments imprévus dans le cadre), mais beaucoup plus en phase avec les intentions du projet. C'est ce troisième groupe, mû par un «punctum» documentaire, qui va donner cette épaisseur historique aux photographies sélectionnées et leur permettre de devenir traces. Le «punctum», chez Barthes (1980), c'est cette chose indicible qui nous touche dans la contemplation ; cette émotion qui nous saisit dans la confrontation à l'objet photographique<sup>5</sup>.

---

5. Les autres clichés disparaîtront alors, et pour toujours, effacés des disques durs des appareils photographiques.

De la même manière, la mémoire du lieu se structure progressivement comme tracé à partir du moment où les jeunes entrent dans un processus de conceptualisation du projet. Avant cela, ils n'avaient qu'un souvenir diffus d'une expérience vécue, souvenir qui est ravivé par un travail de sélection des photos et la nécessité d'écrire des aphorismes. Comme pour les clichés qui ont été pris aux Halles, la production de fragments textuels est d'abord exhaustive. C'est en lisant les propositions en groupe qu'une sélection des meilleurs souvenirs, ou des souvenirs les mieux écrits, est réalisée de façon collective. C'est donc dans un travail de remémoration, d'écriture, puis de présentation publique d'une expérience intime que certains aphorismes s'imposent comme traces.

La poétique, elle, «resurgit dans la technique» (Debray, 1992, p. 308-309) : la technique proprement (photo)graphique, mais aussi la dimension éditoriale de la livraison finale (les choix de mise en pages, le papier utilisé pour l'impression). C'est ce qui fait que l'on retrouve, dans le livre, un certain nombre de photos mettant en scène des participants au projet (photographiés par leurs camarades) ou des aphorismes faisant référence au photographe ou au sujet photographié, car ces traces soutiennent le souvenir et la mémoire du quartier des Halles, mais aussi le projet éditorial lui-même, tel qu'il est soutenu par ce groupe de jeunes. Une poétique qui fait également son chemin dans la part ludique et les failles de certaines photographies ou de certains aphorismes qui correspondent, pour ces adolescents, à une toute première expérience auctoriale.

## 4.4. NÉGOCIÉ POUR CONSTRUIRE UN REGARD

Il y a une véritable littératie (Goody, 1979) de l'image qu'il importe – aujourd'hui plus que jamais – de maîtriser pour évoluer dans un monde envahi par l'information visuelle. Il s'agit, en somme, de maîtriser un ensemble de règles techniques et la culture qu'elles véhiculent pour aiguïser son esprit critique. Les individus utilisent les images pour communiquer sans se poser nécessairement la question de leur sens. Certains y parviennent, par un contact prolongé ; d'autres à travers leur inscription dans des cursus scolaires spécialisés. Mais il est manifeste qu'il y a un déficit de réflexion sur les images à l'école, malgré les avertissements des théoriciens critiques dès les années 1940 (Horkheimer et Adorno, 1983).

Or toute image contient des informations ou des messages qu'il convient d'apprendre à décrypter pour en comprendre le sens et faire le tri entre celles qui n'ont qu'une valeur récréative et d'autres qui ont une dimension politique forte. Ce travail permet ensuite de se repérer et d'évoluer dans le monde social, en dehors de toute considération esthétique, ce que Régis Debray souligne dans *Vie et mort de l'image* lorsqu'il écrit : « Il faut oublier la langue de l'esthétique pour découvrir l'originalité du visuel » (1992, p. 222). En effet, la façon la plus neutre et la plus objective de considérer une image est de la saisir comme une expression singulière qui « dit » quelque chose de ce qu'elle montre en même temps qu'elle « dit » quelque chose de son contexte de production : une approche iconologique des images contemporaines qui est soutenue par Mitchell (2009), à la suite des travaux fondateurs d'Aby Warburg et d'Erwin Panofsky.

Cette double problématique de la formation à la lecture des images et de la maîtrise d'une valeur non pas artistique mais documentaire de la photographie est clairement mise en discussion dans le cadre de l'atelier « L'Image en partage ». Au départ, ces deux questions pédagogique et esthétique sont portées par l'animateur, qui est un artiste-photographe missionné, le temps de ce projet, pour transmettre ses compétences. Il se montre donc attentif à des notions aussi diverses que celles de cadre, de contraste ou de sujet photographié. Il essaie également d'imposer une espèce d'autorité cordiale, caractéristique de l'ENF. Mais les jeunes participants au projet, par leur attitude en rupture, imposent bientôt une vision plus nuancée des objectifs. Leurs arguments permettent de discuter les consignes-cadres posées initialement par l'animateur. Les images qu'ils ont captées, elles, ne répondent pas aux canons esthétiques attendus *a priori*, mais elles assoient leur statut de traces et de tracés.

C'est donc dans la rencontre entre une attente initiale, des intentions déviantes et sa formalisation que ce projet d'ENF trouve sa spécificité. En effet, si des cadres sont posés au départ pour faciliter le travail, il n'y a pas de programme imposé et de connaissances formalisées à acquérir comme c'est le cas à l'école. Il y a un espace de négociation et d'ajustement dans lequel un animateur et des participants sont appelés à se rejoindre. Pour cela, ils bénéficient du temps du projet pour y parvenir.

Au cours de cet atelier, on observe que la photographie a vu son statut continuellement remis en question pour se fixer au moment de la mise en pages du livre. Des attentes artistiques et documentaires posées au départ, on glisse vers une logique photographique proche du « portrait de famille », telle qu'en a parlé Pierre Bourdieu (1965), avant de retenir pour la publication les images qui sont les meilleures du point de vue mémoriel ou testimonial, mais aussi en tant qu'elles servent les desseins du projet. Ce qui veut dire que ce ne sont pas

nécessairement les photos les meilleures du point de vue technique qui sont sélectionnées; ce ne sont pas, non plus, les meilleures photos du point de vue documentaire que l'on conserve. Ajouté à cela qu'il y a une part d'arbitraire dans les choix qui sont faits, au sens où ils sont conditionnés par des échanges, des négociations et des ajustements entre les participants au projet.

Chaque photographie composant le livre s'installe alors comme construit social. Elle « fixe un aspect du réel qui n'est jamais que le résultat d'une sélection arbitraire et, par là, d'une transcription » (Bourdieu, 1965, p. 108). Ajouté à cela « que nous éliminons systématiquement tous les enregistrements qui ne coïncident pas avec une vision, non pas réelle mais artistique moyenne » (Francastel, 1951, p. 47). En ce sens, la véracité et l'objectivité documentaire des images proposées dans le livre restent une illusion. Dans le même temps, les sensibilités varient face aux choix qui ont été faits : certains trouvent que des photographies sont belles et d'autres non. Ceci explique pourquoi l'analyse et la production des images peinent à trouver une place à l'école : la part d'arbitraire structurel et sensible qui les caractérise est trop importante, ce qui ne permet pas d'asseoir les bases d'un programme éducatif. Ce sont donc des structures parascolaires, comme le BAL, qui remplissent cette mission dans le cadre de projets d'ENF.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAL (2017). « Le projet », <<http://www.le-bal.fr/le-projet>>, consulté le 22 octobre 2017.
- BARTHES, R. (1980). *La chambre claire: note sur la photographie*, Paris, Gallimard/Seuil.
- BATESON, G. (2008). *Vers une écologie de l'esprit 2*, Paris, Seuil.
- BATSLEER, J.R. (2008). *Informal Learning in Youth Work*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- BENJAMIN, W. (1997). « L'œuvre d'art à l'ère de la reproductibilité technique », dans M. Frizot et F. Ducros (dir.), *Du bon usage de la photographie*, Paris, Photo Poche, p. 135-148.
- BOURDIEU, P. (1965). *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éditions de Minuit.
- DEBRAY, R. (1992). *Vie et mort de l'image, une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard.
- FRANCASTEL, P. (1951). *Peinture et société*, Lyon, Audin.
- GERVEREAU, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte.
- GLASER, B. et A. STRAUSS (2010). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit.

- HORKHEIMER, M. et T.W. ADORNO (1983). «La production industrielle des biens culturels, raison et mystification des masses», dans *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, p. 129-176.
- JACOBI, D. (2005). *Les sciences communiquées aux enfants: travail d'édition et éducation non formelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- JACOBI, D. et M. BOURGATTE (2014). «Vidéo et nouvelles formes d'éducation», *Éduquer-Former*, n° 46, p. 5-16.
- JEANNERET, Y. (2011). «Complexité de la notion de trace. De la traque au tracé», dans B. Galinon-Méléneq (dir.), *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, Paris, CNRS Éditions, p. 59-86.
- JEANNERET, Y. (2008). *Penser la trivialité. Volume 1 : La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- LABORDE, B. (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias: trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017). «De la maternelle au baccalauréat. L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel», mai, <<http://www.education.gouv.fr/cid21004/1-education-a-l-image-au-cinema-et-a-l-audiovisuel.html>>, consulté le 22 octobre 2017.
- MIRZOEFF, N. (2009). *An Introduction to Visual Studies*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Routledge.
- MITCHELL, W.J.T. (2009). *Iconologie: image, texte, idéologie*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- OCTOBRE, S. (2014). *Deux pouces et des neurones: les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris, La Documentation française.
- PERRIAULT, J. (1977). *La photo buissonnière: l'expérience d'une école de village*, Paris, Fleurus.

## Chapitre 5

# LES *SERIOUS GAMES* ÉDUCATION, APPRENTISSAGE ET CHANGEMENTS PSYCHOSOCIAUX

**Marie-Pierre Fourquet-Courbet et Didier Courbet**

Depuis leur apparition dans les années 1970, les jeux vidéo ont pris une place importante dans nos loisirs, attirant et fidélisant, au fil des années, des joueurs de plus en plus nombreux. En 2013, dans le monde, 500 millions de *gamers* de tous âges passaient 3 milliards d'heures par semaine devant un jeu vidéo<sup>1</sup>. En France, la moitié de la population joue plus ou moins régulièrement à des jeux vidéo. Le jeu vidéo est devenu la première industrie culturelle, devant la vidéo et la musique, générant 75 milliards de dollars en 2014. Quatre-vingt-six milliards de chiffre d'affaires sont attendus en 2016 grâce notamment aux technologies mobiles (Chatellier, 2014). Certains discours médiatiques ont cependant dénoncé divers risques liés aux jeux vidéo. En effet, des recherches scientifiques ont montré et souligné certains de leurs effets négatifs. Par exemple, des travaux, notamment en psychologie, ont révélé que, dans certaines conditions, les jeux vidéo violents déclenchaient des pensées et des comportements agressifs chez les joueurs et provoquaient de la dépendance ou encore de l'isolement social (Boyle, Connolly et Hainey, 2011 ; Connolly *et al.*, 2012).

Toutefois, depuis une dizaine d'années, on loue les aspects positifs d'une certaine catégorie de jeux vidéo, les *serious games*, dans la mesure où ils contribueraient à l'apprentissage, à l'acquisition de connaissances et au changement d'attitudes et de comportements. Les *serious games* sont des applications informatiques utilisant les

---

1. <<http://www.paristechreview.com/2013/03/26/qui-peur-serious-games/>>, consulté le 22 octobre 2017.

procédés à visées ludiques des jeux vidéo pour réaliser des objectifs sérieux, notamment d'éducation, d'apprentissage ou de communication persuasive. Ils sont conçus pour éduquer les joueurs par le divertissement et pour provoquer chez eux des changements cognitifs, psychosociaux et comportementaux. Pour Bogost (2007), ils seraient persuasifs par nature.

Si la question de la place du jeu dans l'éducation a été formalisée par les pédagogues et les psychologues dès le XIX<sup>e</sup> siècle (Brougère, 2002), elle redevient prégnante avec le développement des *serious games*. L'objectif de ce chapitre est d'appréhender ces jeux au prisme de l'éducation non formelle, dans leurs fonctions d'apprentissage (on peut aussi parler de *digital game-based learning*) et au regard de leurs impacts et effets chez les joueurs. Après avoir défini ce que sont les *serious games*, il s'agit, d'une part, de comprendre les processus sociocognitifs et socioaffectifs qui se développent lors de leurs usages et qui sous-tendent la modification des cognitions, affects, attitudes et comportements des joueurs. D'autre part, sur la base de recherches empiriques récentes, nous discutons de l'efficacité des *serious games* par rapport aux objectifs qui leur sont assignés (par ex. acquisition de connaissances, amélioration de compétences cognitives, accroissement de la motivation à agir) et par rapport à d'autres médias et d'autres méthodes d'apprentissage conventionnelles.

## 5.1. LES *SERIOUS GAMES*: DÉFINITION

L'apparition sur Internet du premier véritable *serious game* date de 2002. Après les attentats du 11 septembre 2001 à New York, le gouvernement américain lance *America's Army* pour promouvoir l'armée américaine et recruter des soldats<sup>2</sup>. Aujourd'hui, le jeu compterait plus de 10 millions d'inscrits. Il serait un outil de recrutement moins onéreux que des campagnes de communication plus traditionnelles, et efficace puisqu'un tiers des recrutés de l'armée américaine auraient préalablement joué à *America's Army* (Lavigne, 2013).

Les *serious games* s'inscrivent dans une double filiation d'apprentissage et de persuasion et se sont étendus à des champs d'activités exogènes au monde du jeu vidéo (Mauco, 2011). Tout d'abord, l'apprentissage fondé sur le jeu numérique et la conception de jeux à des fins éducatives suscitent un intérêt grandissant dans les domaines de l'enseignement et de la formation professionnelle. Les jeux

---

2. <<http://www.paristechreview.com/2013/03/26/qui-peur-serious-games/>>, consulté le 22 octobre 2017.

permettent alors d'expérimenter des comportements et d'apprendre à gérer des situations particulières dans des environnements professionnels virtuels (Connolly, Stansfield et Boyle, 2009; Gros, 2007). Par exemple, le jeu *M comme Management*<sup>3</sup> propose au joueur différentes séquences au cours desquelles il est mis en situation de management dans un environnement 3D, peut tester différentes stratégies, voit les effets de ses erreurs et obtient de l'aide pour analyser ses choix et améliorer ses pratiques de management. Par ailleurs, les *serious games* (SG) se développent dans de multiples autres domaines où l'objectif est aussi le changement de comportements des joueurs. Ces jeux investissent, par exemple, la santé (*healthcare games*, dans le contexte de la communication de santé publique ou d'éducation thérapeutique auprès de malades<sup>4</sup>; Courbet *et al.*, 2013), la protection de l'environnement (*green games* sensibilisant les joueurs à la limitation des émissions de CO<sub>2</sub> ou à la protection de l'environnement<sup>5</sup>), le commerce (*advergames* utilisés par de grandes marques pour promouvoir leurs produits<sup>6</sup>), le militantisme (les *causeplay* ou *antiwargames* utilisés pour promouvoir et défendre des causes ou des idées) ou encore la culture et la médiation culturelle<sup>7</sup> (Fourquet-Courbet et Courbet, 2013).

Les *serious games* sont souvent considérés comme un moyen efficace de toucher la «génération du numérique» qui, née dans une culture vidéo ludique, a une appétence particulière pour les jeux (Prensky, 2001). Ces personnes maîtrisent le langage médiatique et numérique auquel elles sont exposées depuis leur plus jeune âge (Blumberg *et al.*, 2013). Les *serious games* ont en effet les caractéristiques principales des jeux vidéo: ils sont interactifs, basés sur un ensemble de règles et de contraintes acceptées par les joueurs et dirigent vers un objectif clair impliquant la résolution de problèmes de façon ludique.

En outre, ces jeux fournissent en rétroaction des informations pour permettre aux joueurs de suivre leurs progrès afin d'atteindre l'objectif du jeu (Wouters *et al.*, 2013). Ainsi définis, ils satisfont aux critères de définition du jeu: le second degré (c'est un jeu, c'est «pour

---

3. Présentation du jeu sur le site Web de l'entreprise Dæsign: <<http://www.daesign.com/fr/seriousgamesstore/mcommemanager.html>>, consulté le 22 octobre 2017.

4. Exemple du SG *Packy & Marlon* conçu pour améliorer les soins auto-administrés des jeunes diabétiques, <<http://www.youtube.com/watch?v=rKvBZBJc3a8>>, consulté le 22 octobre 2017.

5. Exemple du SG *Deep Sea Spy*, <<https://www.science-et-vie.com/nature-et-envirolparticipez-a-l-exploration-des-oceans-en-jouant-au-serious-game-deep-sea-spy-7981>>, consulté le 22 octobre 2017.

6. Exemple du SG *La chasse aux plaisirs* pour promouvoir les glaces Magnum, <<http://www.advergame.fr/ladvergame-magnum-pleasure-hunt-la-revelation-du-jeu-publicitaire>>, consulté le 22 octobre 2017.

7. Exemple du jeu *PLUG: les secrets du musée*, <[http://www.dailymotion.com/video/xaa8go\\_plug-les-secrets-du-musee\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xaa8go_plug-les-secrets-du-musee_creation)>, consulté le 22 octobre 2017.

de faux»), l'existence de règles, la frivolité (entendue comme l'absence relative de conséquences), l'incertitude quant à l'issue du jeu et la décision d'entrer dans le jeu (Brougère, 2002).

La spécificité des *serious games* est donc d'utiliser leurs caractéristiques divertissantes pour atteindre leurs objectifs dits sérieux où dimensions d'apprentissage et de persuasion se rejoignent (Lavigne, 2013). Ritterfeld, Cody et Vorderer (2009) identifient trois résultats souhaitables des jeux numériques :

- l'apprentissage, défini comme l'acquisition intentionnelle de compétences et de savoirs par le biais d'une pratique et d'un entraînement délibérés, l'accent étant mis sur la pédagogie ;
- le développement, défini comme l'impact psychologique du jeu sur les processus de développement humain (identité, attitudes, régulation d'émotions, etc.) ;
- le changement social, c'est-à-dire le changement de comportements individuels et collectifs, notamment dans les domaines de la santé (par le biais des *healthcare games*) ou de la politique (par le biais des *causeplay*).

Plus précisément, nous distinguons quatre catégories de buts associés aux *serious games*. Les deux premières constituent deux dimensions cognitives de l'apprentissage : l'acquisition de connaissances et l'amélioration des compétences cognitives, métacognitives et comportementales. La troisième catégorie de buts est la modification des attitudes (définies comme des évaluations relatives à des objets sociaux) et comportements du joueur (Courbet *et al.*, 2015). Enfin, les *serious games* visent aussi une dimension plus affective qui a trait à l'accroissement de la motivation à effectuer certains comportements visés (Boyle *et al.*, 2011 ; Wouters *et al.*, 2013 ; Fourquet-Courbet et Courbet, 2015).

Pour atteindre ces buts, les *serious games* présentent, dans leur conception (*game design*) et leur jouabilité (*game play*), des caractéristiques qui provoquent des processus psychologiques et psychosociaux particuliers lors de leurs usages. La deuxième partie de ce chapitre vise à mieux comprendre les processus sociocognitifs et socioaffectifs lors des usages des *serious games* par les joueurs et qui sous-tendent la réalisation des objectifs de ces jeux.

## 5.2.

# LES *SERIOUS GAMES*: QUELS PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES ET PSYCHOSOCIAUX PENDANT LE JEU ?

Les principaux processus impliqués dans les usages des *serious games* et sous-tendant leurs effets sont présentés en fonction des caractéristiques des jeux. Cette présentation est articulée autour de trois grands modèles théoriques : l'apprentissage opérant, l'apprentissage social et les effets du *flow*.

### 5.2.1.

#### APPRENDRE EN S'AMUSANT : L'APPRENTISSAGE OPÉRANT

L'interactivité est une des principales caractéristiques des *serious games* qui permettent au joueur de simuler des situations, de s'adapter à son niveau et à sa progression et lui fournissent une rétroaction en fonction de ses résultats, augmentant ainsi sa motivation et l'apprentissage opérant (apprentissage par essais et erreurs, renforcé par la pratique ; Thorndike, 1931).

Les meilleurs effets sont obtenus quand, premièrement, les *serious games* permettent de simuler des tâches de façon à ce que les réussir dans le jeu implique les mêmes traitements cognitifs que ceux attendus pour réaliser la tâche dans le monde réel (Tobias *et al.*, 2011). Par exemple, pour réduire les risques d'accident du travail, le jeu *Safety Measures*<sup>8</sup> met en scène un ouvrier plutôt sympathique qui doit éviter les pièges et embûches dans son environnement de travail. Les stratégies du joueur pour se protéger dans l'environnement virtuel du jeu sont les mêmes que celles qu'il mettra en œuvre dans son environnement de travail réel (par ex. porter le bon équipement de sécurité). Deuxièmement, pour de meilleurs effets, la difficulté de la tâche proposée par le *serious game* doit être adaptée aux compétences et aux capacités du joueur (Blumberg *et al.*, 2013). Plus le joueur s'améliore, plus le jeu doit devenir complexe et les challenges difficiles (Annetta, 2010). Les capacités d'adaptation du jeu faciliteraient la persuasion et les changements effectifs de comportement du joueur (Thompson *et al.*, 2008). Troisièmement, la rétroaction, tout en maintenant l'intérêt du joueur à poursuivre le jeu, l'informe de la pertinence et des résultats de ses actions et décisions pour qu'il les évalue et les corrige (Wouters *et al.*, 2013).

8. Présentation du jeu par Clément Kolodziejczak sur le site Web Serious-Game.fr, <<http://www.serious-game.fr/le-serious-game-safety-measures-pour-reduire-les-risques-daccident/>>, consulté le 22 octobre 2017.

L'autonomie et la compétence que le joueur pense avoir sont aussi deux facteurs susceptibles d'influencer positivement sa motivation à jouer (Ryan et Deci, 2001). Elles peuvent aussi augmenter ses performances, son envie de persévérer dans le jeu et sa créativité (Blumberg *et al.*, 2013). Les jeux vidéo divertissants sont intéressants, gratifiants et de nature autotélique (l'activité de jeu n'est faite que pour elle-même, pour le plaisir et la joie qu'elle procure). Ils ont donc tendance à provoquer une motivation intrinsèque chez le joueur : ce dernier joue de façon volontaire et libre pour en retirer du plaisir et de la satisfaction. Les *serious games*, quant à eux, bien qu'ayant un caractère divertissant, sont souvent conçus pour que le joueur réalise certaines tâches. Le jeu a alors un caractère obligatoire ou moins libre, et cette absence d'autonomie dans le choix de jouer pourrait réduire le plaisir du jeu (Boyle *et al.*, 2011). La motivation du joueur pourrait alors être davantage de nature extrinsèque, c'est-à-dire le résultat d'une contrainte extérieure (Wouters *et al.*, 2013); par exemple, un enseignant qui propose le jeu à un élève dans le cadre scolaire ou une entreprise qui fait jouer ses salariés pendant leurs heures de travail.

En permettant la simulation de situations de la vie réelle, les *serious games* favorisent des apprentissages par le principe d'essais-erreurs qui est un des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage opérant. Généralement, les premiers essais du joueur aboutissent à de mauvais choix qui vont progressivement s'affiner, jusqu'à une réduction des erreurs. Dans un environnement virtuel interactif et grâce à la rétroaction, les joueurs peuvent facilement et immédiatement voir les conséquences de leurs comportements, constater avec un coût psychologique peu élevé, c'est-à-dire sans conséquence dans la vie réelle, s'ils sont corrects ou non, puis les modifier ou les répéter à l'essai suivant (Peng et Liu, 2008). Les erreurs dans le contexte du jeu sont donc bien moins coûteuses et démotivantes que dans la vie réelle. Par exemple, le jeu *L'équilibre alimentaire*<sup>9</sup> permet au joueur de choisir son menu dans différentes situations (*fast-food*, à la maison, *self-service*, etc.) et fournit une rétroaction sur ses choix sous forme de pyramide alimentaire. Si le menu n'est pas équilibré, il n'y a évidemment aucune conséquence sur le corps et le poids réels du joueur, et le jeu lui propose de rectifier le tir jusqu'à aboutir à un menu équilibré. Ainsi, par leur caractère divertissant, interactif et par les défis ludiques qu'ils proposent de relever, les *serious games* diminuent les risques de lassitude et d'ennui généralement provoqués, au cours d'un apprentissage, par la répétition des mêmes actions (Lee, Peng et Park, 2009).

---

9. <<http://www.serious-game.fr/apprendre-a-equilibrer-son-alimentation/>>, consulté le 22 octobre 2017.

Plus largement, les *serious games* contribuent, d'une part, à améliorer l'autoefficacité (Bandura, 1986) du joueur. Grâce à l'évolution de ses performances dans le jeu, il croit de plus en plus en sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser certaines situations. D'autre part, les *serious games* contribuent à augmenter la compétence d'autogestion (Peng et Liu, 2008) du joueur. Plus il joue, plus il augmente sa capacité à analyser les situations et à réguler ses comportements pour atteindre ses objectifs personnels.

### 5.2.2.

#### APPRENDRE EN S'IDENTIFIANT : L'APPRENTISSAGE SOCIAL

En offrant un degré de personnalisation élevé, notamment par l'utilisation d'un avatar (la représentation informatique du joueur en 3D), les *serious games* favorisent le sentiment de présence du joueur dans l'environnement virtuel. Des changements sociocognitifs se produisent alors par apprentissage social (modelage) et prise en charge du rôle (*role-taking*).

En effet, la plupart des *serious games* mettent en scène des personnages auxquels les joueurs peuvent s'identifier ou donnent la possibilité de choisir ou de créer un avatar. Ce dernier est l'incarnation du joueur dont il transmet l'identité<sup>10</sup>, la présence, la situation et les activités tout au long du jeu (Annetta, 2010). Cette personnalisation combine l'*agency* (le degré de contrôle que le joueur a sur la technologie) et l'interactivité. En fournissant une identité virtuelle au joueur, le jeu l'incite à croire qu'il est un individu unique : il est ainsi plus investi dans le jeu. Plus le *serious game* permet au joueur de personnaliser lui-même son avatar, plus le sentiment de présence dans le jeu et le sentiment d'exister dans l'environnement du jeu où il est immergé sont forts (Lim et Reeves, 2010).

Dans le *serious game*, le joueur peut apprendre, premièrement, en observant les personnages du jeu agir, selon le principe du modelage, fondamental dans l'apprentissage social (Bandura, 1986). Voir des modèles surmonter les difficultés, réussir et ressentir des émotions positives permet d'augmenter l'autoefficacité du joueur qui s'identifie à eux (Thompson *et al.*, 2008). Par exemple, le jeu *Sécurité et Mobilité pour Tous*<sup>11</sup>, qui vise à sensibiliser les 7-12 ans à la prévention routière, met en scène deux personnages, Léa et Jules, qui ont pour mission d'organiser différents déplacements avec le joueur. À travers les multiples mises en situation, ce dernier s'entraîne à se déplacer en sécurité et se familiarise avec le code de la route. Le modelage est

10. L'avatar utilisé par le joueur peut être considéré comme un « masque » qui autorise une certaine liberté d'expression et peut aussi participer d'une construction d'identité (Bonfils, 2007).

11. Présentation du jeu et de la bande-annonce : <[http://www.securite-mobilite-pour-tous-le-jeu.com/lecons/securite\\_mobilite\\_pour\\_tous/html/index.html](http://www.securite-mobilite-pour-tous-le-jeu.com/lecons/securite_mobilite_pour_tous/html/index.html)>, consulté le 22 octobre 2017.

d'autant plus favorisé que les personnages sont considérés comme attrayants et sympathiques (Petty et Cacioppo, 1986) et perçus comme similaires au joueur (Schunk, 1987)<sup>12</sup>.

Deuxièmement, en incitant à la participation active du joueur, virtuellement représenté par un avatar, le jeu favorise la prise en charge du rôle (Peng, Lee et Heeter, 2010). Il s'agit de la capacité à se mettre à la place d'un autre et à assumer son rôle. Le joueur imagine alors temporairement être un personnage du jeu dont il est capable de comprendre les pensées, les intentions et les comportements dans une situation donnée : la prise en charge du rôle implique l'élaboration d'une personnalité différente et facilite l'apprentissage comportemental. Un graphisme réaliste aiderait à cette prise en charge et à l'émergence de deux types d'empathie (Peng *et al.*, 2010) : l'empathie parallèle (se manifeste quand le joueur fait l'expérience d'états affectifs qui correspondent à ceux du personnage dont il assume le rôle ou les reproduisent) et l'empathie réactive (réaction aux affects du personnage).

### 5.2.3.

#### APPRENDRE EN S'IMMERGEANT : LE *FLOW*

En permettant l'immersion du joueur, les *serious games* lui font vivre deux expériences émotionnelles, l'immersion et le transport, susceptibles de lui faire atteindre le *flow*.

L'immersion dans les *serious games* peut être fondée sur les trois dimensions identifiées dans les jeux vidéo : l'illusion de réalité, le réalisme technique et l'interaction naturelle (Genvo, 2006). En état d'immersion, le joueur est absorbé par le jeu et joue pour la satisfaction (Kato, 2010) et le plaisir (Blumberg *et al.*, 2013) que cela lui procure. Dans le cas particulier du *serious game*, l'immersion a lieu quand le joueur crée un équilibre entre les challenges du jeu, sa capacité à jouer et ses connaissances (Kickmeier-Rust et Albert, 2010).

L'immersion du joueur est très proche de la notion de transport, qui est la tendance à se laisser transporter psychologiquement par des récits ou des narrations. Dans les *serious games*, le transport et l'immersion dans le récit dépendent de l'interaction entre le joueur, le récit et la situation de jeu (Green et Dill, 2013). La narration dans les *serious games* est susceptible de provoquer un plus grand engagement du joueur et un meilleur apprentissage, mais son impact sur l'attitude dépend de sa relation avec l'objectif d'apprentissage. Quand le récit est lié au contenu d'apprentissage, il est favorable à

---

12. Dans un jeu vidéo, quand l'avatar est bienveillant (vs malveillant), les joueurs ont tendance à se comporter de manière plus altruiste (vs moins altruiste) après le jeu (Yoon et Vargas, 2014).

l'apprentissage, à l'engagement et à l'immersion. Par exemple, dans le jeu *Stop à la violence*<sup>13</sup>, qui vise à sensibiliser au harcèlement scolaire, l'action se situe dans un collège où le joueur doit trouver des indices pouvant traduire différentes situations de harcèlement. Prônant le réalisme et dans une ambiance pesante, ce *serious game* amène le joueur à faire preuve d'empathie envers les victimes et le conseille sur le comportement à adopter s'il est témoin de harcèlement. À l'inverse, les récits sans relation directe avec le contenu d'apprentissage peuvent s'avérer contre-productifs pour les objectifs du jeu, car susceptibles de distraire le joueur et de l'empêcher de développer les activités cognitives menant à l'apprentissage et à l'objectif attendus (Adams *et al.*, 2012).

Les dimensions de divertissement, de distraction, d'immersion des *serious games*, ainsi que leur capacité à favoriser le transport du joueur, pourraient permettre à ce dernier d'atteindre le *flow*. Il s'agit d'une expérience autotélique, impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement personnel provoqué par le jeu lui-même. Cette expérience optimale est : «L'état dans lequel se trouvent ceux qui sont fortement engagés dans une activité pour elle-même ; ce qu'ils éprouvent alors est si agréable et si intense qu'ils veulent le revivre à tout prix et pour le simple plaisir que produit l'activité elle-même» (Csikszentmihalyi, 1990, p. 25). À ce titre, *America's Army*<sup>14</sup> propose un environnement de combat très réaliste et à vue subjective, s'inspirant de célèbres jeux vidéo de guerre au sein duquel le joueur pourrait atteindre l'état de *flow*. En effet, quand les joueurs sont véritablement présents, engagés et motivés à continuer les challenges du jeu, ils atteignent souvent cet état de *flow*, sont complètement immergés dans l'activité et «ne font qu'un avec elle». Le *flow* est associé à un état de concentration et d'attention très fort. Quand il est dans cet état, le joueur voit ses ressources cognitives allouées au SG et sa motivation à résoudre les problèmes augmenter. Il pourrait ainsi plus facilement atteindre les objectifs du *serious game*, comme la modification des connaissances et des jugements.

### 5.3.

## LES *SERIOUS GAMES*: QUELS IMPACTS ET EFFETS RÉELLEMENT CONSTATÉS ?

Si une majorité de recherches ont mis en lumière les effets négatifs des jeux vidéo divertissants, quelques travaux ont toutefois souligné leurs effets positifs comme le développement des aptitudes

13. Présentation du jeu : <<http://www.stoplaviolence.net/>>, consulté le 22 octobre 2017.

14. <<https://www.americasarmy.com/>>, consulté le 22 octobre 2017.

de représentations visuelles, spatiales et graphiques aboutissant à de meilleures performances aux épreuves visuelles et spatiales du quotient intellectuel (QI) (Greenfield, 1998), l'amélioration des compétences attentionnelles et de perception visuelle (compétences sous-tendant la réussite en mathématiques, technologie et ingénierie) (Green et Bavelier, 2006) ou, dans le cas des jeux vidéo violents, de meilleures capacités spatiales et visuelles (Ferguson, 2007). Quant aux *serious games*, ils suscitent beaucoup d'optimisme et pourraient s'avérer être une forme utile et attrayante d'apprentissage. Ils proposent en effet des activités qui, comme le suggèrent les théories modernes de l'apprentissage, permettraient un apprentissage plus efficace car actif, expérimentiel, situé, axé sur les problèmes et fournissant une rétroaction immédiate (Boyle *et al.*, 2011).

Une première approche pour étudier les effets des *serious games* est une évaluation de leur univers (mise en scène graphique et sonore, évocations culturelles), de leur qualité ludique (scénarisation vidéoludique, *gameplay*) et de leur efficacité «sérieuse» (le message est-il bien transmis? est-il convaincant?) (Lavigne, 2013). Il est toutefois important d'aller au-delà de ce type d'analyse sémiopragmatique (même faite par des spécialistes du *game design*) et d'étudier empiriquement les résultats sur les joueurs, d'une part au regard des objectifs du jeu et, d'autre part, comparativement à d'autres dispositifs.

Une méta-analyse des travaux empiriques sur les effets des jeux vidéo, *serious games* et *digital games-based learning* a montré des résultats positifs en matière d'apprentissage et de changements comportementaux (Connolly *et al.*, 2012). Les impacts et les résultats les plus fréquemment rapportés pour les *serious games* sont une amélioration, chez le joueur, de l'acquisition de connaissances et de la compréhension de contenus liés au jeu. Par exemple, le jeu a été plus efficace en matière d'amélioration des connaissances chez les étudiants et s'est révélé plus motivant (Papastergiou, 2009). Les *serious games* se sont aussi révélés performants, en classe, quand ils étaient spécialement conçus pour répondre à un objectif pédagogique mais également dans des environnements d'apprentissage informels. Par exemple, ils ont été des moyens d'éducation à la santé efficaces auprès des adolescents et jeunes adultes ayant une maladie chronique (Beale *et al.*, 2007).

Une autre recherche a également montré qu'un *serious game* interactif diffusant un message persuasif provoquait davantage d'effets favorables sur les attitudes, cognitions et jugements à l'égard du thème du jeu comparé au même jeu, non interactif, où le joueur «jouait dans sa tête», mais sans possibilité d'action sur l'écran

(Bernard, Halimi-Falkowicz et Courbet, 2010). Ces travaux ont mis en évidence des effets sur le comportement des joueurs, juste après qu'ils avaient joué mais aussi deux semaines plus tard.

Toutefois, dans la méta-analyse de Connolly et ses collaborateurs, seuls les jeux vidéo divertissants ont abouti à des résultats positifs en matière de compétences perceptuelles et cognitives mais également sur les plans affectif et motivationnel. De tels résultats n'ont pas ou peu été constatés pour les *serious games*. Pour la première série de résultats, des études qualitatives ont montré, par exemple, que les jeux vidéo étaient susceptibles de favoriser un « haut niveau de pensée » en proposant des scénarios complexes qui pouvaient aider à la prise de décision dans la vie réelle (Mayer *et al.*, 2004) et d'améliorer les performances du joueur en matière de mémoire de travail, de perception auditive et d'attention sélective (Barlett *et al.*, 2009). Par ailleurs, les jeux vidéo divertissants provoquent des effets positifs sur les affects et la motivation des joueurs, ce qui est peu étonnant au regard de la nature autotélique de ces jeux. Les recherches recensées dans la méta-analyse indiquent que les joueurs estiment l'apprentissage fondé sur le jeu motivant et agréable. De tels résultats ne sont toutefois pas clairement apparus pour les *serious games*. En ce qui concerne la motivation, les faibles effets constatés pour les *serious games* sont peut-être dus à la difficulté de faire correspondre un *game design* centré sur le divertissement et une conception pédagogique centrée sur l'apprentissage (Wouters *et al.*, 2013). Alors que c'est son caractère divertissant qui rend le jeu attractif et motivant, cet aspect reste secondaire par rapport à l'objectif d'apprentissage ou de persuasion, tant chez les concepteurs de *serious games* que dans les recherches. Ces jeux sont plus souvent étudiés sous l'angle de leurs effets cognitifs sur les joueurs que sous celui de leurs caractéristiques motivationnelles et divertissantes. De plus amples recherches sont donc nécessaires pour mieux comprendre ces dernières (Connolly *et al.*, 2012).

L'efficacité des *serious games* a également été comparée à celle d'autres méthodes d'apprentissage dites conventionnelles comme la lecture, des conférences ou encore des exercices (Wouters *et al.*, 2013). Apprendre avec les *serious games* est plus profitable qu'avec d'autres méthodes plus traditionnelles pour les enfants mais aussi, dans certains cas, pour les adultes. Plus précisément, les *serious games* sont plus efficaces que des méthodes d'apprentissage conventionnelles en matière d'acquisition de connaissances et de compétences cognitives. Ces gains persistent à long terme, les *serious games* amenant vraisemblablement des savoirs bien structurés sur la base desquels les apprenants pourront se fonder pendant leur parcours. Ces jeux s'avèrent d'autant plus performants s'ils sont utilisés en complémentarité avec d'autres méthodes d'apprentissage.

Par ailleurs, l'effet positif de plusieurs sessions d'entraînement est plus fort pour les *serious games* que pour d'autres méthodes d'apprentissage. Les *serious games* s'avèrent également plus efficaces quand ils sont joués en groupe (notamment en duo) que seul (Wouters *et al.*, 2013).

## CONCLUSION : LES *SERIOUS GAMES*, UNE (R)ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION ?

Les résultats présentés dans ce chapitre montrent l'impact positif des *serious games*, envisagés comme outils d'éducation non formelle, sur l'apprentissage et la persuasion. Ils permettent en effet de personnaliser l'apprentissage, insufflent une grande motivation, notamment chez les plus jeunes, et mettent en scène le joueur qui devient acteur de son apprentissage (personnalisation, avatar) et gère lui-même sa progression (par rétroaction).

Dans ce chapitre, nous avons notamment expliqué les processus sociocognitifs et socioaffectifs qui se développent lors des usages des *serious games* et qui sous-tendent la modification des comportements, attitudes, affects et cognitions des joueurs. Nous avons également montré l'efficacité des *serious games* par rapport aux objectifs qui leur sont assignés (acquisition de connaissances, amélioration des compétences cognitives, accroissement de la motivation à agir, etc.).

Les *serious games* existent depuis peu de temps, et de nombreuses pistes de recherche doivent encore être ouvertes sur leurs processus d'usage et leurs effets. Le développement de tels jeux représente un investissement financier, humain et temporel important. Il est donc essentiel, et c'est une première piste de recherche, de poursuivre les travaux pour saisir leurs apports réels, par rapport à d'autres méthodes d'apprentissage et à d'autres médias à visée persuasive. Une deuxième piste de recherche consisterait à mieux connaître les processus psychosociaux en lien avec le réalisme du graphisme du *serious game*. Plusieurs recherches estiment probable qu'un niveau de graphisme très réaliste augmente l'implication du joueur, sa sensation de présence et sa prise en charge du rôle, d'une part, et l'immersion puis le *flow*, d'autre part (Peng et Liu, 2008). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a testé empiriquement ces liens. Le niveau de réalisme graphique des *serious games* est généralement moins élevé que celui des jeux vidéo : est-ce que cela a un impact sur leurs effets ? Il serait intéressant de comparer, à contenu identique, les effets d'un *serious game* à fort niveau de réalisme graphique et ceux d'un jeu à faible niveau de réalisme graphique, sur la sensation de présence, la prise en charge du rôle, l'immersion, la motivation et les actes effectifs des joueurs. Les enjeux, notamment sur le plan financier, sont importants dans la mesure où la conception

d'un graphisme très réaliste est coûteuse et allonge considérablement les délais de production. Une troisième piste de recherche porte sur les limites du *serious game*. En voulant attribuer une autre fonction au jeu, les concepteurs courent le risque de voir diminuer le plaisir intrinsèque procuré par le jeu. Nous avons vu dans ce chapitre que l'aspect sérieux du contenu et des objectifs l'emportait souvent sur l'aspect ludique, avec des conséquences sur la nature des motivations du joueur. On ne peut en effet pas comparer le comportement d'un joueur de jeu vidéo divertissant (qui peut aller jusqu'à la dépendance) et celui d'un salarié ou d'un élève, jouant dans un contexte où le jeu peut avoir un caractère obligatoire (dans un but de formation, de sensibilisation, etc.). Des recherches devraient être menées pour mieux comprendre dans quelle mesure la motivation des joueurs et le contexte de jeu peuvent influencer la capacité des *serious games* à atteindre leurs buts.

À l'heure du développement des équipements mobiles (téléphones intelligents, tablettes), des objets connectés et des jeux sur Internet largement utilisés par les adolescents et les jeunes adultes, ces questions se révèlent essentielles.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, D.M., R.E. MAYER, A. MACNAMARA, A. KOENIG et R. WAINESS (2012). «Narrative games for learning: Testing the discovery and narrative hypotheses», *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 1, p. 235-249.
- ANNETTA, L.A. (2010). «The "I's" have it: A framework for serious educational game design», *Review of General Psychology*, vol. 14, n° 2, p. 105-112.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BARLETT, C., C. VOWELS, J. SHANTEAU, J. CROW et T. MILLER (2009). «The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance», *Computer in Human Behaviors*, vol. 25, n° 1, p. 96-102.
- BEALE, I.L., P.M. KATO, V.M. MARIN-BOWLING, N. GUTHRIE et S.W. COLE (2007). «Improvement in cancer-related knowledge following use of a psychoeducational video game for adolescents and young adults with cancer», *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, n° 3, p. 263-270.
- BERNARD, F., S. HALIMI-FALKOWICZ et D. COURBET (2010). «Expérimentation et communication environnementale: le cas de la communication engageante et instituante», dans D. Courbet (dir.), *Objectiver l'Humain? Volume 2: Communication et expérimentation*, Londres, Hermès Lavoisier, p. 53-84.
- BLUMBERG, F.C., D.E. ALMONTE, J.S. ANTHONY et N. HASHIMOTO (2013). «Serious Games: What are they? What do they do? Why should we play them?», dans K.E. Dill (dir.), *The Oxford Handbook of Media Psychology*, Oxford, Oxford Library of Psychology, p. 334-351.
- BOGOST, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Cambridge, The MIT Press.
- BONFILS, P. (2007). «Environnements immersifs: spectacle, avatars et corps virtuel, entre addiction et dialectique sociales», *Hermès*, vol. 62, n° 1, p. 53-58.
- BOYLE, E., T.M. CONNOLLY et T. HAINEY (2011). «The role of psychology in understanding the impact of computer games», *Entertainment Computing*, vol. 2, n° 2, p. 69-74.

- BROUGÈRE, G. (2002). «Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels», *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 10, p. 5-20.
- CHATELLIER, A. (2014). «Jeux vidéo: cette étude va changer votre perception des gamers», *Kombini*, Paris, Syndicat des éditeurs de logiciels de loisirs (SELL), <<http://www.kobini.com/fr/entertainment-2/etude-qui-sont-les-gamers-aujourd'hui/>>, consulté le 22 octobre 2017.
- CONNOLLY, T.M., E.A. BOYLE, E. MACARTHUR, T. HAINEY et J.M. BOYLE (2012). «A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games», *Computers & Education*, vol. 59, n° 2, p. 661-686.
- CONNOLLY, T., M. STANSFIELD et L. BOYLE (dir.) (2009). *Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices*, Hershey, IGI Global.
- COURBET, D., F. BERNARD, R.-V. JOULE, S. HALIMI-FALKOWICZ et N. GUEGUEN (2015). «Small clicks, great effects: Immediate and delayed influence of Web sites containing serious games on behavior and attitude», *International Journal of Advertising*, vol. 35, n° 6, p. 949-969.
- COURBET, D., M.-P. FOURQUET-COURBET, F. BERNARD et R.-V. JOULE (2013). «Communication persuasive et communication engageante pour la santé: favoriser des comportements sains avec les médias, Internet et les *serious games*», dans N. Blanc (dir.), *Publicité et santé, des liaisons dangereuses? Le point de vue de la psychologie*, Paris, Éditions In Press, p. 21-45.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper & Row.
- FERGUSON, C.J. (2007). «The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games», *Psychiatric Quarterly*, vol. 78, n° 4, p. 309-316.
- FOURQUET-COURBET, M.P. et D. COURBET (2015). «Les *serious games*, dispositifs de communication persuasive: quels processus sociocognitifs et socio-affectifs dans les usages? Quels effets sur les joueurs? État des recherches et nouvelles perspectives», *Réseaux*, vol. 6, n° 194, p. 199-228.
- FOURQUET-COURBET, M.P. et D. COURBET (2013). «Les *serious games*, dispositifs numériques de médiation: processus sociocognitifs et affectifs dans les usages et les effets sur les publics», *Culture & Musées*, n° 22, p. 165-190.
- GENVO, S. (2006). *Le game design de jeux vidéo. Approches de l'expression vidéoludique*, Paris, L'Harmattan.
- GREEN, C.S., et D. BAVELIER (2006). «Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention», *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, vol. 32, n° 6, p. 1465-1478.
- GREEN, M.C. et K.E. DILL (2013). «Engaging with stories and characters: Learning, persuasion, and transportation into narrative worlds», dans K.E. Dill (dir.), *The Oxford Handbook of Media Psychology*, Oxford, Oxford Library of Psychology, p. 449-461.
- GREENFIELD, P.M. (1998). «The cultural evolution of IQ», dans U. Neisser (dir.), *The Rising Curve: Long-Term Gains in IQ and Related Measures*, Washington, American Psychological Association, p. 81-123.
- GROS, B. (2007). «Digital games in education: The design of games-based learning environments», *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 40, n° 1, p. 23-38.
- KATO, P.M. (2010). «Video games in health care: Closing the gap», *Review of General Psychology*, vol. 14, n° 2, p. 113-121.
- KICKMEIER-RUST, M.D. et D. ALBERT (2010). «Micro-adaptivity: Protecting immersion in didactically adaptive digital educational games», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, n° 2, p. 95-105.
- LAVIGNE, M. (2013). «Pertinence et efficacité des *serious games*. Enquête de réception sur neuf *serious games*», *Revue des interactions humaines médiatisées*, vol. 14, n° 1, p. 65-89.

- LEE, K.M., W. PENG et N. PARK (2009). «Effects of computer/video games and beyond», dans J. Bryant et M.B. Oliver (dir.), *Media Effects: Advances in Theory and Research*, Londres, Routledge, p. 551-566.
- LIM, S. et B. REEVES (2010). «Computer agents versus avatars: Responses to interactive game characters controlled by a computer or other player», *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 68, n° 1, p. 57-68.
- MAUCO, O. (2011). «Les *serious games*, un objet en construction», *Ina Global*, 5 janvier, <<http://www.inaglobal.fr/jeu-video/article/les-serious-games-un-objet-en-construction>>, consulté le 22 octobre 2017.
- MAYER, R, S. FENNELL, L. FARMER et J. CAMPBELL (2004). «A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style», *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 2, p. 389-395.
- PAPASTERGIOU, M. (2009). «Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation», *Computers & Education*, vol. 52, n° 1, p. 1-12.
- PENG, W., M. LEE et C. HEETER (2010). «The effects of a serious game on role-taking and willingness to help», *Journal of Communication*, vol. 60, n° 4, p. 723-742.
- PENG, W. et M. LIU (2008). «An overview of using electronic games for health purposes», dans R.E. Ferdig (dir.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, s. l., Information Science Reference, p. 388-401.
- PETTY, R.E. et J.T. CACIOPPO (1986). «The elaboration likelihood model of persuasion», *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 19, n° 1, p. 123-205.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital natives digital immigrants», *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>, consulté le 22 octobre 2017.
- RITTERFELD, U., M.J. CODY et P. VORDERER (dir.) (2009). *Serious Games: Mechanisms and Effects*, Londres, Routledge.
- RYAN, R.M. et E.L. DECI (2001). «On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being», *Annual Review of Psychology*, vol. 52, n° 1, p. 141-166.
- SCHUNK, D.H. (1987). «Peer models and children's behavioral change», *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 2, p. 149-174.
- THOMPSON, D., T. BARANOWSKI, R. BUDAY, J. BARANOWSKI, V. THOMPSON, R. JAGO et M.J. GRIFFITH (2008). «Serious video games for health: How behavioral science guided the development of a serious video game», *Simulation & Gaming*, vol. 41, n° 4, p. 587-606.
- THORNDIKE, E.L. (1931). *Human Learning*, New York, The Century Co.
- TOBIAS, S., J.D. FLETCHER, D.Y. DAI et A.P. WIND (2011). «Review of research on computer games», dans S. Tobias et J.D. Fletcher (dir.), *Computer Games and Instruction*, Charlotte, Information Age Publishing Inc., p. 127-222.
- WOUTERS, P., C. VAN NIMWEGEN, H. VAN OOSTENDORP et E.D. VAN DER SPEK (2013). «A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games», *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 2, p. 249-265.
- YOON, G. et P.T. VARGAS (2014). «Know thy avatar. The unintended effect of virtual-self representation on behavior», *Psychological Science*, vol. 25, n° 4, p. 1043-1045.



## Chapitre 6

# LA CULTURE, LA VALORISATION ET L'ENCOURAGEMENT DE L'EXPRESSION

Olivier Zerbib

À l'heure où écoles et universités cherchent à rendre présentes leurs actions de formation sur le Web au moyen des cours en ligne (qu'il s'agissent de cours en ligne ouverts à tous – *massive open online courses* ou MOOC – destinés à un vaste public ou au contraire de cours en ligne d'accès restreint – *small private online courses* ou SPOC – pour une audience sélectionnée), les internautes accèdent librement à des contenus culturels fort variés, dont la provenance ou la pertinence sont loin d'être toujours attestées par une institution. La diversification des curiosités culturelles – l'«omnivorisisme» de Peterson (2004) – ainsi que la montée en puissance de ce que Patrice Flichy nomme les «*proams*» pour désigner ceux des internautes qui, entre novices et professionnels, collaborent activement à la mise en ligne de contenus en rapport avec leurs passions ordinaires (Flichy, 2010), se conjuguent pour ouvrir des espaces de sociabilités et d'engagements culturels inédits. De la musique à la mécanique en passant par les séries télévisées, il est maintenant possible grâce au Web de cultiver une grande diversité de curiosités documentaires et d'en apprendre beaucoup sur un sujet, mais aussi sur soi et sur les autres, proches ou plus lointains selon l'intensité des liens entretenus (Granovetter, 1973), sans toujours en avoir pleinement conscience.

Ces savoirs ordinaires sont mis en circulation au moyen de l'écrit (sur des forums ou les réseaux sociaux, sous forme de contributions, mais aussi d'articles plus longs ou de simples commentaires) et sont évalués par les autres contributeurs (lus, partagés, aimés, notés, etc.). Indexées par les moteurs de recherche, traitées par les dispositifs Web sur lesquels elles sont diffusées, ces productions constituent pour les individus qui les manipulent des matériaux réflexifs aux propriétés nouvelles. Ces «historiques continûment calculés et consolidés des pratiques», comme les définit Christian Licoppe (2013, p. 26), permettent non seulement aux individus de réexaminer leurs pratiques culturelles et leurs connaissances d'un sujet, mais également aux institutions et aux industries culturelles d'en tirer parti ou profit.

Nous souhaitons nous intéresser dans ce chapitre à deux pratiques qui, chacune à sa manière, mobilisent les internautes dans des formes paradoxales d'engagement, entre immersion et réflexivité. Les jeux vidéo du type *First Person Shooter* et les partages dont ils font l'objet sur les forums spécialisés ou les plateformes de vidéos seront tout d'abord étudiés pour la diversité des contributions qu'ils autorisent pour les mêmes individus, depuis la simple résolution de problèmes de jeu jusqu'à des interrogations poussées sur l'exactitude des reconstitutions patrimoniales ou historiques qu'elles proposent. Dans un tout autre registre, la lecture de romans et les partages dont elle fait l'objet sur des sites tels que Babelio nous intéressera dans les doutes et les anticipations qu'ils introduisent auprès de ces institutions culturelles que sont les bibliothèques. Ces dernières, expérimentant actuellement la constitution et la mise à disposition de catalogues de livres numériques, réfléchissent aux moyens de se montrer prescriptives sans trop en avoir l'air, en s'inspirant des comportements des lecteurs qu'elles observent sur les sites collaboratifs des communautés de lecteurs ou sur les sites commerciaux des éditeurs ou de plateformes de vente de livres du type Amazon.

## 6.1.

# LES PRATIQUES IMMERSIVES ET LES TERRAINS DE JEU RÉFLEXIF

Selon toute vraisemblance, les jeux vidéo d'action – les jeux de tir à la première personne ou *First Person Shooter* (FPS) ou les jeux d'action-aventure – ne comptent pas parmi les activités fournissant des occasions à leurs participants d'acquérir des savoirs de manière informelle. Pourtant, nous verrons que les stratégies commerciales des éditeurs de ces jeux tout autant que les attitudes des joueurs conduisent à la constitution et à la mise en circulation, sur le Web,

d'importants corpus de savoirs non formels. Les jeux vidéo d'action qui nous intéressent sont de deux types. Les FPS, dont les plus célèbres sont *Call of Duty* (produit par Activision) ou *Battlefield* (produit par Electronic Arts), plongent les joueurs dans des contextes de guerre, recherchant le réalisme de la situation de combat en ayant recours à des images subjectives ainsi qu'à divers procédés complexes de simulation de l'environnement (construction des décors, physique des déplacements et des explosions, etc.) et des comportements des coéquipiers ou des ennemis (intelligence artificielle, modes multi-joueurs, etc.). Les jeux dits d'action-aventure, s'ils reprennent des modes de simulation de l'environnement et de l'intelligence artificielle très voisins, font quant à eux appel à des modes narratifs fondés sur la réalisation de quêtes plus sophistiquées que dans le cadre des FPS, davantage orientés sur les actions de combat.

Ces deux types de jeux se rejoignent cependant dans leur façon d'organiser l'expérience du joueur (ce que l'on nomme la «jouabilité» ou «*gameplay*») autour d'un régime attentionnel marqué par l'immersion. Ce «régime d'immersion», tel que le nomme Dominique Boullier (2009), sollicite l'attention des joueurs à la fois dans la réalisation d'actions complexes (déplacer le personnage dans un espace virtuel, combiner des actions de jeu) et dans l'activation de récits très élaborés. Ces jeux ont donc ceci de particulier qu'ils demandent à leurs utilisateurs de s'engager, dans la pratique, à la fois sur un plan praxéologique (pour réfléchir aux conséquences immédiates de leurs actions et les anticiper) et réflexif (pour interpréter l'univers narratif et pouvoir avancer dans le jeu). Cela débouche, selon Boullier, sur une gestion de l'attention à la fois intense et durable dans le temps :

C'est par l'activité que se construit et se perçoit le monde, et dès lors l'attention peut être à la fois intensive et durable, car dans l'action, on sait que l'attention est nécessairement intermittente, mais elle reste cependant tournée à l'intérieur de l'univers lui-même, tout en variant de point de focalisation au sein de cet univers (2009, p. 241).

Cette captation de l'attention des joueurs est renforcée par les stratégies des éditeurs de jeux qui, par le biais de l'achat de licences ou de références moins explicites à des œuvres existantes, réutilisent des contenus narratifs déjà produits et diffusés dans d'autres supports médiatiques, tels que les séries télévisées ou le cinéma. Il est ainsi courant de voir un FPS inscrire son récit dans le même espace narratif qu'une série télévisée (différents opus de *Call of Duty* avec les séries TV *Band of Brothers*, *The Pacific* ou *Generation Kill*), qu'un film (*Call of Duty* encore mais aussi *Medal of Honor*, *Wolfenstein* avec *Il faut sauver le soldat Ryan* ou *La chute du faucon noir*) afin de permettre aux joueurs de mieux accrocher à un jeu en jouant sur des

codes narratifs déjà connus. Rejouer une scène du débarquement sur Omaha Beach en faisant référence à des scènes d'action vues ailleurs rend la simulation plus saisissante que lorsqu'aucune production télévisuelle ou cinématographique n'est jamais venue en encadrer la réception (Zerbib, 2014a). Du côté des jeux d'action-aventure tel *Assassin's Creed* par exemple, la reconstitution des univers narratifs faisant référence à une période historique connue (l'Italie des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, la France durant la Révolution française, etc.) est rendue réaliste par la reconstitution la plus fidèle possible d'espaces patrimoniaux (les monuments et espaces publics les plus reconnaissables de Florence ou de Paris, de petits villages de Toscane, etc.).

La jouabilité repose sur l'exploration et l'exploitation de lieux et d'événements historiques dont le réalisme est construit par les concepteurs et est évalué par les joueurs. Rien ne sert en effet de restituer la splendeur d'un palais s'il est impossible au joueur de s'en approcher et d'y réaliser des actions de jeu. Dans tous les cas, les développeurs et les éditeurs de jeu mettent à la disposition de leurs joueurs, au sein du jeu, sur leurs sites Web ou dans les forums qu'ils administrent, des contenus documentaires censés accréditer la version des faits qu'ils construisent au sein des espaces narratifs activés par les joueurs. L'industrie vidéoludique, dont le chiffre d'affaires excède celui de l'industrie du cinéma en salles, contribue ainsi à la mise à la disposition de ses publics de vastes corpus documentaires, souvent produits à l'aide d'historiens ou de témoins directs tels que des vétérans de la Seconde Guerre mondiale.

## 6.2. LE WEB SOCIAL ET LES JEUX VIDÉO, DE L'ENGAGEMENT AU RECUL INTERPRÉTATIF

Du côté des joueurs, ces hybridations médiatiques et ces reconstitutions historiques peuvent certes conduire à une adhésion au récit, mais également à une prise de distance, voire à une mise en doute de l'exactitude des faits historiques auxquels ces jeux font référence. Il faut bien comprendre en effet que, pour immersifs qu'ils soient, ces jeux, dont l'achèvement prend environ une quinzaine d'heures à un bon joueur (*hardcore gamer*), demandent à la plupart des joueurs d'un niveau moyen (les *casual gamers*) de répéter plusieurs fois des actions de jeu lorsqu'ils échouent à réaliser une tâche ou à comprendre ce qui est attendu d'eux par les concepteurs. Ce faisant, ils ne sont pas exposés une seule fois à un contenu, comme ils le seraient face à un film ou dans un roman, mais de nombreuses, voire très nombreuses

fois. Tel lieu reconstitué ne fera alors pas l'objet d'une seule visite, mais sera exploré à plusieurs reprises. Telle scène ne sera pas visionnée ou jouée une fois, mais rejouée *ad nauseam*.

Afin de permettre aux communautés de joueurs de progresser, certains amateurs choisissent de partager leur expérience sous la forme de billets de blogue et de forums ou de vidéos partagées sur des plateformes telles que YouTube ou Dailymotion. Mais au-delà de ces échanges correspondant à ce que nous avons décrit plus haut comme étant de l'ordre de la réflexivité praxéologique, les joueurs discutent ou tout au moins consultent des contenus qui mettent en question les cadres culturels des productions vidéoludiques.

Cette réflexivité discursive, ce « régime de justification » tel que le définit Laurent Thevenot (2006), permet aux joueurs de mettre en commun et en discussion leurs interprétations d'un jeu. Tel événement simulé s'est-il réellement produit? Le réalisme construit par les concepteurs est-il crédible? Quels sont les documents historiques susceptibles d'attester l'existence des faits historiques ou des monuments retenus par les concepteurs pour construire leurs récits? Que doit-on penser des fondements idéologiques de tel ou tel jeu? Des joueurs de tous âges et de tous horizons sociaux se retrouvent ainsi pour discuter, avec des niveaux de savoirs et de compétences disparates, de ce qui fait l'essence et les limites des jeux qui les intéressent. Tous les forums ne se valent pas, cependant, et les discussions qui se nouent sur des forums d'histoire militaire à propos d'un FPS ne sont évidemment pas de même nature que celles qui se déploient à partir de forums plus généralistes consacrés aux jeux vidéo. Il est pourtant fréquent que les seconds fassent référence aux premiers, traçant des réseaux de sociabilité complexes entre des joueurs faisant figure d'experts et d'autres, débutants ou simples internautes de passage, posant des questions d'intérêt général.

On voit donc qu'à partir de jeux vidéo d'action présentant, au premier abord, des contenus très généraux et normés, un très grand nombre d'internautes trouvent les moyens d'échanger et d'apprendre autour de leurs passions ordinaires pour l'histoire, l'actualité, le patrimoine ou bien encore la littérature de science-fiction ou d'*heroic fantasy*. Les volumes très importants de ces échanges, qui se quantifient en fonction du nombre de pages, de liens, de contributeurs, de vidéos, de vues, de commentaires enregistrés quotidiennement, intéressent par ailleurs les éditeurs de jeux vidéo, qui cherchent à la fois à mieux comprendre la réception qui est faite de leurs propositions et à anticiper les façons dont leurs prochaines productions seront susceptibles d'être mises à l'épreuve par les communautés de joueurs (Zerbib, 2014b). On assiste pour ainsi dire à une course à

l'armement réflexif entre les producteurs des offres vidéoludiques et leurs publics, les uns et les autres mettant en discussion et testant leurs actions et leurs façons de penser.

### 6.3.

## LA PRESCRIPTION ET LA RECOMMANDATION DU LIVRE À L'ÈRE NUMÉRIQUE

Ces chassés-croisés réflexifs entre les producteurs d'offres culturelles et leurs publics se produisent également sur d'autres terrains numériques, y compris dans des secteurs réputés plus traditionnels tels que celui de la lecture publique et des bibliothèques. Les différents acteurs de la chaîne concourant actuellement à composer, de façon encore expérimentale, des catalogues de plateformes numériques susceptibles d'être empruntés par les abonnés des bibliothèques tentent d'anticiper non seulement les usages qui seront faits de leurs offres, mais aussi les façons dont ils seront évalués et partagés par leurs publics.

Éditeurs, distributeurs, libraires et bibliothécaires, en proposant des collections de livres numériques aux côtés de leurs collections imprimées, s'inscrivent pleinement, mais non sans inquiétude, dans une économie de partages dématérialisés, dont les dynamiques réflexives rendent les logiques de prescription de plus en plus complexes. Si les livres imprimés sont déjà l'objet, nous allons le voir, de processus d'indexation, de médiation et de réception numériques, le développement des livres numériques sur le terrain des bibliothèques soulève des questions inédites, susceptibles de reconfigurer les relations entre les acteurs de la chaîne du livre en faisant jouer aux lecteurs de livres numériques un rôle plus central encore.

Lorsque les bibliothèques proposent des livres imprimés à leurs publics, elles s'efforcent de le faire en tenant compte des pratiques de lecture de ces derniers, y compris en dehors des salles de lecture (Clouet, 2012). L'évolution de ces pratiques vers des aspects plus collaboratifs, avec un partage d'avis et de recommandations en ligne sur des sites tels que Babelio ou Senscritique ne leur a pas échappé, et une grande partie de leurs réflexions actuelles vise précisément à intégrer ces dimensions de sociabilité numérique dans la conception et l'animation des salles de lecture.

Les débats actuels autour de la notion de « tiers lieux » illustrent parfaitement cette prise en compte des sociabilités numériques qui se tissent autour du livre et des inégalités dont elles peuvent être

porteuses (Zerbib, 2014c). Convaincus de la nécessité de continuer à porter des missions de service public en démocratisant l'accès à la lecture à partir d'équipements publics dédiés, les bibliothécaires discutent des façons d'ouvrir les bibliothèques aux pratiques numériques, tout en gérant les tensions entre des pratiques et des usagers calmes ou actifs. Ces questionnements visant à tenir compte de l'activité des publics dans des cadres moins formels que la salle de lecture traditionnelle sont également alimentés par l'émergence de nouveaux modèles de librairie du type Amazon, qui proposent des accès au livre à bas prix et de façon très rapide.

Mais les sites Web de ces acteurs font plus que donner accès à des corpus d'ouvrages imprimés ou numériques, ils recommandent également à leurs visiteurs des ouvrages susceptibles de leur plaire, un peu comme le ferait un libraire ou un bibliothécaire. Ces formes de prescription liées aux stratégies commerciales des éditeurs, diffuseurs et libraires mettent en question le rôle des bibliothécaires, dont les formes traditionnelles de prescription ont déjà été compliquées depuis plusieurs décennies par la massification de l'enseignement supérieur.

Ainsi, aux interrogations sur la pertinence des formes de prescription légitimes s'ajoute une forme de concurrence prescriptive de nouveaux acteurs de la chaîne du livre dans les secteurs de la lecture ordinaire. En effet, loin de se contenter de recommander aux internautes des livres censés leur plaire au regard de leurs achats passés ou de leurs ressemblances avec d'autres profils d'utilisateurs, les sites marchands cherchent à mettre en avant des ouvrages peu diffusés, et donc à travailler une diversité des offres qui, jusque-là, était plutôt l'apanage des libraires indépendants ou des bibliothécaires.

En tenant compte des courbes de diffusion de leurs catalogues selon la logique dite de «la longue traîne», voulant que les volumes totaux des ventes puissent être accrus très notablement en valorisant marginalement les ouvrages peu diffusés, éditeurs et libraires en ligne s'efforcent de développer actuellement des algorithmes de recommandation qui ne se contentent plus de filtrer, d'adapter et de personnaliser l'accès aux ressources par les internautes. Ces algorithmes cherchent, en effet, à intégrer des logiques de diversité et donc à inciter les lecteurs à ne pas lire que les ouvrages les plus demandés. Mieux, ils ne se contentent plus de recommander des ouvrages en fonction de leur contenu, mais également selon les façons dont les lecteurs les apprécient, comme l'expliquent les auteurs de l'ouvrage *Les moteurs et systèmes de recommandations*:

Les algorithmes mis en œuvre dans les systèmes de recommandation sont organisés en deux grandes catégories. Les recommandateurs basés sur le contenu utilisent typiquement des

informations sur les ressources à recommander [...] alors que le filtrage collaboratif exploite l'ensemble des utilisateurs des ressources via des données d'usage ou des appréciations sur les ressources, soit implicites (consommation, clics) soit explicites (commentaires, notes) (Foulonneau *et al.*, 2014, p. 91).

On comprend ici que les logiques d'uniformisation des offres cèdent peu à peu le pas à des tendances à la diversification tenant compte des dynamiques d'usage et de réception. La constitution d'offres de livres numériques accentue ces évolutions dans la mesure où les moteurs de recommandation pourraient bien, dans un avenir proche, tenir compte des façons dont les lecteurs annotent, commentent, citent et partagent les ouvrages au cours même de leurs consultations. Dans les espaces marchands du Web, les activités collaboratives des lecteurs alimentent ainsi la réflexivité des acteurs de la chaîne du livre, qui cherchent à adapter leurs offres commerciales aux comportements de leurs clients.

Dans le secteur de la lecture publique, le développement de bibliothèques de livres numériques ouvre également la possibilité de médiations renouvelées et plus réflexives. En effet, outre les innovations rendues possibles par le traitement des métadonnées (décrivant les formats, contenus et droits attachés aux documents numériques) qui permettent de travailler les modes de catégorisation et d'indexation de leurs collections de livres, les bibliothécaires peuvent inscrire leurs actions dans la dynamique du Web collaboratif en permettant à leurs usagers de s'approprier les mécanismes de recommandation décrits plus haut.

Les réflexions qui portent sur les données ouvertes et qui cherchent à rendre public le traitement des données générées par les institutions et les entreprises gagnent le secteur de la lecture publique, donnant une dimension nouvelle à la notion de «bibliothèque numérique» (*digital library*).

Dans ce nouveau modèle de bibliothèque, les technologies numériques doivent être mises à la disposition des usagers et médiatisées de telle façon que ces derniers puissent en faire des outils d'accès au savoir et à la citoyenneté, rejoignant en cela les missions de service public dessinées en France depuis l'après-guerre. Cela étant, dans ce nouveau modèle, les pratiques des usagers et leurs facultés de partager entre eux, de façon collaborative, les savoirs mais aussi les façons d'y accéder, voire de les produire, prennent une place centrale. Les formes de médiations culturelles évoluent lentement vers des modes d'expérimentation et de facilitation des pratiques plutôt que de prescription horizontale, même si les modes d'organisation institu-

tionnelle et les logiques de métiers dessinent des formes d'innovation plus complexes que les discours des acteurs de la chaîne du livre et des bibliothèques ne laissent entendre.

On voit par ces exemples que la circulation des savoirs et leurs appropriations ordinaires reposent sur des séries d'allers-retours complexes entre des dispositifs numériques leurs concepteurs, les usagers et plus largement tous ceux qui concourent à organiser la rencontre entre offres et pratiques culturelles. Autrement dit, ni les spécificités techniques des dispositifs numériques ni les formes de médiations commerciales ou institutionnelles qui en encadrent la réception ne suffisent à en déterminer les usages, comme l'ont déjà démontré de nombreuses études en sociologie de la communication ou en sociologie de la culture.

Le développement des pratiques de partages culturels sur le Web change cependant la donne dans la mesure où les échanges, écrits, constituent des traces sédimentées d'activités susceptibles de faire l'objet d'analyses réflexives tant de la part de ceux qui les organisent que de ceux qui les produisent. Les opérations de construction de sens, les processus de récupération, de résistance, de détournement et même les incompréhensions entre les différents acteurs du Web ouvrent des espaces de rencontres et de confrontation inédits.

Ces brassages de publics et ces logiques de médiations culturelles favorisent les processus d'acculturation et d'apprentissage informels en soutenant les activités réflexives et la diversification des curiosités culturelles, y compris dans le cadre d'activités encadrées par des logiques commerciales uniformisantes et globalisées. Et si le Web n'échappe pas aux renouvellements des dominations symboliques qui construisent aujourd'hui encore des rapports inégalitaires aux savoirs, il autorise tout au moins des prises de distance, des mises en doute et des engagements culturels susceptibles d'emprunter des chemins plus imprévisibles que dans le cadre de pratiques instituées.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOULLIER, D. (2009). «Les industries de l'attention : fidélisation, alerte ou immersion», *Réseaux*, vol. 2, n° 154, p. 231-246.
- CLOUET, C. (2012). «Comment le livre vient au lecteur», *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, novembre, p. 64-65, <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-06-0064-006>>, consulté le 22 octobre 2017.
- FLICHY, P. (2010). *Le sacre de l'amateur : sociologie des passions ordinaires à l'ère numérique*, Paris, Seuil.
- FOULONNEAU, M., V. GROUES, Y. NAUDET et M. CHEVALIER (2014). «Recommandeurs et diversité : exploitation de la longue traîne et diversité des listes de recommandations», dans G. Kembellec, G. Chartron et I. Saleh (dir.), *Les moteurs et systèmes de recommandations*, Paris, Iste Éditions, p. 85-104.
- GRANOVETTER, M.S. (1973). «The strength of weak ties», *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, p. 1360-1380.

- LICOPPE, C. (2013). «Formes de la présence et circulations de l'expérience», *Réseaux*, vol. 6, n° 182, p. 21-55.
- PETERSON, R.A. (2004). «Le passage à des goûts omnivores: notions, faits et perspectives», *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, p. 145-164.
- THEVENOT, L. (2006). *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.
- ZERBIB, O. (2014a). «Split screen 2.0.: croisements narratifs et partages réflexifs des séries télévisées aux jeux vidéo», *Télévision*, vol. 1, n° 5, p. 61-77.
- ZERBIB, O. (2014b). «Du jeu immersif au "je" réflexif: illusions vidéoludiques et compétences interprétatives», dans A. Braitto et Y. Citton (dir.), *Technologies de l'enchantement. Pour une histoire multidisciplinaire de l'illusion*, Grenoble, UGA Éditions.
- ZERBIB, O. (2014c). «Le livre numérique, une offre documentaire en voie d'apparition. Interrogations, anticipations et innovations dans les bibliothèques publiques de l'Isère», *Études de communication*, vol. 2, n° 43, p. 91-106.

## Chapitre 7

# LA MOBILISATION DU SAVOIR NON FORMEL, LA PARTICIPATION ET L'ENGAGEMENT<sup>1</sup>

**Bernard Schiele**

Ce chapitre explore les formes contemporaines de participation et d'engagement. Il donne voix à ceux qui, jusqu'à présent, avaient été exclus des débats sur les enjeux qui les concernaient. Parce que leur savoir et leur expérience, acquis au cours de leur existence, dévalorisés et jugés inopérants, ne correspondaient pas aux critères d'une compétence reconnue. Cela les privait ainsi d'un droit de prise de parole, réservé à ceux, seuls, qui pouvaient s'en réclamer, particulièrement dans les domaines qui convoquaient l'expertise en science et en technologie.

C'est un certain monopole du droit de parole, réservé à quelques-uns, qui est aujourd'hui remis en question, et ce, en partie parce que les problèmes auxquels sont confrontées les sociétés contemporaines ne peuvent trouver de solution dans une perspective étroitement techno-scientifique.

---

1. Ce chapitre s'inspire de deux conférences, remaniées et développées: 1) « Science, public engagement, citizenship in the 21<sup>e</sup> Century », *Public Engagement for Good Governance: The Role of the Humanities, Human and Social Dynamics (HSD)*, Research Seminar Series, Council for Scientific and Industrial Research (CSIR), Prétoria (Afrique du Sud), 11 mars 2015; 2) « Science, politics and public engagement », *Citizen Science and Public Engagement: A Seminar on Citizen Participation, Expertise, and Knowledge Sharing in Cultural Heritage Archives and Natural History Institutions*, University of Oslo, Oslo (Norvège), 23 septembre 2016.

Aussi, le mode d'interaction de ce que l'on qualifie maintenant de « participation » ou d'« engagement public » renvoie à une communication à double sens (*two-way communication*) entre les experts, les scientifiques, les décideurs... et les profanes, les non-initiés, les non-spécialistes, les citoyens... Contrairement à la communication à sens unique (*one-way science communication*) qui, jusqu'à présent, a caractérisé et dominé les relations entre la communauté scientifique (ou ses représentants et porte-parole) et le grand public.

Concrètement, la *participation* et l'*engagement public* désignent des processus de prise de décision sur des questions qui touchent une communauté (par exemple les risques environnementaux, sanitaires, etc.) en réunissant autour de ces questions des acteurs aux compétences et intérêts divers, pour qu'ils interagissent les uns avec les autres, avec pour objectif de parvenir à un consensus. L'*engagement* peut être direct (assemblées publiques, panels réunissant experts et citoyens, audiences publiques, instances délibérantes, etc.) ou indirect (consultations publiques, groupes de discussion, etc.).

## 7.1. UNE BRÈVE MISE EN CONTEXTE HISTORIQUE

### 7.1.1.

#### 1945-1980 : UNE SCIENCE INATTAQUABLE OU PRESQUE

Pour dire les choses simplement, le XIX<sup>e</sup> siècle et la majeure partie du XX<sup>e</sup> siècle ont été dominés par un mode de relation avec le public, celui de la transmission des informations et de connaissances scientifiques. C'était une communication à sens unique : ceux qui savaient s'adressaient à ceux qui ne savaient pas. Il faut dire qu'à l'époque, l'incidence des sciences et des techniques – on ne parlait pas encore de technologies – sur la société était bien moindre qu'aujourd'hui. Ce n'est que progressivement que leur emprise s'est affirmée et leur pouvoir, manifesté.

Le rôle clé joué par la physique dans le développement et la production de la bombe atomique au cours de la Seconde Guerre mondiale a révélé brutalement au monde entier la puissance de transformation que recelait désormais le savoir des scientifiques (Bush, 1945 ; Rhodes, 1987). Devant cette constatation, les solutions scientifiques ou techniques vont être dès lors préconisées au détriment de toute autre approche ou considération. Il va de soi que les autres formes de savoir sont dépréciées et jugées passéistes, rétrogrades, voire inférieures (Snow, 1959). L'autorité des scientifiques n'est pas mise en question.

L'Office of Technology Assessment (OTA) aux États-Unis marque une transition. Créé par le Congrès, il a pour mission, de 1972 à 1995, d'analyser les implications des politiques publiques qui ont une forte composante technologique. Au début des années 1970, on prend conscience que les applications des technologies ont un impact significatif, à la fois positif et négatif, sur l'environnement et la société, mais que les moyens pour les comprendre et les évaluer sont insuffisants<sup>2</sup>. L'OTA ne se limite pas à l'examen des politiques de science et technologie. Pour conduire à bien ses travaux, outre les experts scientifiques et techniques, il s'adjoit des panels formés de membres des communautés qui seront touchées par les programmes proposés. Dans le même esprit, les rapports sont rédigés de façon que les questions techniques complexes puissent être comprises par des non-spécialistes. L'OTA contribue donc à une triple démocratisation du débat science et société :

- en faisant intervenir des non-spécialistes, il prend en compte des considérations plus larges que les aspects purement scientifiques et technologiques;
- en rédigeant des rapports au contenu facilement accessible, il contribue à la formation scientifique du public;
- en diffusant largement ses rapports, il contribue à la sensibilisation et à la mobilisation du public.

Pour toutes ces raisons, l'OTA peut être considéré comme l'amorce des initiatives de participation du public aux décisions qui vont se multiplier au cours des années 1980<sup>3</sup>.

D'ailleurs, les premières conférences de consensus, qui datent de la fin des années 1970, ont été imaginées – et la démarche inventée – pour améliorer la qualité des soins prodigués aux patients. Ces conférences, inspirées de l'Office of Medical Applications of Research (OMAR) des États-Unis, poursuivaient un même objectif : traduire les résultats de la recherche biomédicale en informations utiles pouvant être mises en œuvre dans la pratique de la médecine et des soins de santé. Il faut rappeler à la suite de Jorgensen (1995, *passim*) que les conférences de consensus dérivent de l'*American Science Court*, une procédure qui postulait que les questions scientifiques controversées pouvaient être résolues par un débat contradictoire entre les tenants des différentes approches concurrentes.

Mais ces discussions se déroulaient à huis clos. C'est donc le besoin de fonder les pratiques médicales sur un consensus acceptable pour les professionnels comme pour le public qui a conduit à l'évolution

---

2. Pour les retombées négatives, voir Carson (1987); pour un historique de l'OTA, voir Bimber (1996).

3. Ce que l'on appelle le « *public engagement* » dans les pays anglo-saxons.

de l'OMAR, et subséquemment au modèle actuel des conférences de consensus (Jorgensen, 1995, *passim*). Adoptées d'abord en Suède, puis aux Pays-Bas, elles se sont rapidement répandues en Europe. Entre 1982 et 1995, Jorgensen en dénombre près de 100 qui ont porté sur des questions médicales. La France avec 9 conférences se classe au cinquième rang après les Pays-Bas (23), la Suède (19), le Danemark (13) et le Royaume-Uni (10) (Jorgensen, 1995, p. 19).

Depuis, les controverses associées à l'emprise croissante des technologies sur la société ont intensifié le recours aux modes participatifs qui associent le public aux analyses d'impact des technologies comme à l'évaluation des politiques de développement scientifique et technologique. Outre l'Europe, le Japon, la Corée du Sud, l'Australie et la Nouvelle-Zélande – pour ne citer que ces pays – ont eux aussi joué la carte de la participation du public.

### 7.1.2.

## DE 1980 À AUJOURD'HUI: PENSÉE ENVIRONNEMENTALE ET MOBILISATION

La montée de la question environnementale, au même moment, contribuera à l'affirmation du mouvement de la participation du public. À partir des années 1980, l'environnement devient une préoccupation planétaire en réaction aux dégâts constatés dans toutes les régions du monde. Le rapport *The Limits to Growth* publié par le Club de Rome soutient que la croissance économique illimitée, qui s'accompagne d'une augmentation de la pollution et de ses effets, est incompatible avec le rythme de renouvellement des ressources de la planète, ce qui conduira inévitablement à une pénurie (Meadows *et al.*, 1972). Dans la foulée, commandé par la World Commission of Environment and Development (WCED), le rapport Brutland, *Our Common Future*, publié en 1987, qui concourra à la Déclaration de Rio en 1992, insiste sur l'emboîtement des unes dans les autres des crises qui frappent la planète.

Il montre que les crises environnementales, de développement et énergétiques imbriquées les unes dans les autres forment un tout<sup>4</sup>. C'est ce constat qui incitera les auteurs à proposer le concept de développement durable. Un constat étoffé par les catastrophes humaines et écologiques qui se produisent quelques années plus tard. Qu'il suffise de rappeler la catastrophe industrielle de Bhopal, dans la nuit

---

4. «Until recently, the planet was a large world in which human activities and their effects were neatly compartmentalized within nations, within sectors (energy, agriculture, trade), and within broad areas of concern (environment, economics, social). These compartments have begun to dissolve. This applies in particular to the various global "crises" that have seized public concern, particularly over the past decade. These are not separate crises: an environmental crisis, a development crisis, an energy crisis. They are all one» (World Commission on Environment and Development, 1987).

du 2 au 3 décembre 1984 : une explosion dans l'usine de pesticides de la Union Carbide India Limited (UCIL) a causé un dégagement dans l'atmosphère d'un nuage toxique d'isocyanate de méthyle tuant sur le coup près de 4 000 personnes.

Les conséquences de cette catastrophe ont conduit à une mobilisation de la population et à une campagne de solidarité encore active 33 ans après le drame<sup>5</sup>. On peut aussi rappeler la catastrophe nucléaire de Tchernobyl, considérée comme la plus grave du XX<sup>e</sup> siècle, qui a libéré dans l'atmosphère des radio-isotopes toxiques. Malgré les mesures successives de confinement des installations sinistrées (la dernière en date est la construction d'un sarcophage de béton, terminée en 2016), la décontamination n'est pas achevée. Plus récemment, le désastre de Fukushima en 2011, classé 7 sur l'échelle internationale des événements nucléaires désastreux, le niveau le plus élevé, a montré l'interdépendance des composantes d'une catastrophe. Ses conséquences sur les populations sont dramatiques, et ce, d'autant plus qu'elles s'étendent sur une très longue durée. En réaction à la mobilisation provoquée par l'accident de Fukushima, l'Allemagne a décidé de sortir du nucléaire en 2022.

L'importante couverture médiatique qui a accompagné ces événements a fortement contribué à sensibiliser le public aux enjeux de la dynamique du développement économique et des répercussions environnementales. Cette sensibilisation a conduit à une mobilisation qui ne s'est pas démentie depuis. Les agences d'évaluation technologique (*technology assessment* en anglais) se sont développées. Il y en avait trois en Europe au début des années 1980. On en compte 18 actuellement (Sclove, 2010). Par ailleurs, elles favorisent la participation du public, sans aller toutefois jusqu'à la systématiser.

Certaines approches, préconisées aujourd'hui, appliquent aux domaines en émergence comme les nanotechnologies, les biotechnologies, les organismes génétiquement modifiés... les leçons tirées des expériences des années 1980-1990 (Wilsdon et Willis, 2004). Il s'agit alors d'anticiper l'impact des innovations plutôt que d'y réagir après coup. C'est ce qu'on appelle l'« action en amont » (*upstream engagement* en anglais). Dans ce sens, les démarches participatives retenues se comprennent souvent dans une perspective de gouvernance.

Mais le mouvement de la participation du public, pris dans son ensemble, est plus large et surtout plus multiforme. Il va de la simple prise de parole dans les assemblées publiques locales à la

---

5. À ce propos, voir Narula (2017).

coproduction des savoirs dans des recherches participatives<sup>6</sup>. De fait, il renvoie à des modes distincts de participation mobilisés en vue de l'atteinte d'objectifs différents. Bien que l'on puisse les qualifier tous de communication à double sens entre experts et profanes, il n'existe pas de définition qui engloberait de manière satisfaisante tous les modes participatifs possibles. Il faut donc considérer ce mouvement comme un champ de pratiques distinctes et distinctives. Cela veut dire que des acteurs sociaux, membres de diverses communautés ayant chacune des intérêts propres, concernés par des problèmes, se mobilisent ou sont mobilisés autour d'enjeux, avec pour objectif d'en débattre et souvent de dégager un consensus pour y apporter des solutions satisfaisantes pour tous. Ceci soulève deux questions: quel sens donner à la participation du public? Et de quel public s'agit-il?

## 7.2.

# UN CHANGEMENT DE PARADIGME

### 7.2.1.

#### LE DEFICIT MODEL: UNE COMMUNICATION À SENS UNIQUE

Contemporain, pour ainsi dire, du moment fort du discours scientifique, le *deficit model* a longtemps été le paradigme dominant pour appréhender le rapport du public aux sciences, et en retour le rôle que devaient jouer les scientifiques. Avec le recul, on peut le concevoir comme une « idéologie à l'œuvre » (Schiele, 2008), tant il apparaissait comme une évidence, jamais remise en question, et tant il a marqué les pratiques de communication des sciences qui se sont développées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

En substance, le *deficit model* reposait sur deux postulats: 1) le grand public, dans l'ensemble, manquait de culture scientifique, d'où l'idée de déficit. En conséquence, 2) il n'était pas à même de comprendre la portée du travail des scientifiques, et encore moins d'appréhender leur vision du monde ou de la partager. C'est pourquoi le grand public, affirmait-on, ne pouvait apprécier la valeur objective des sciences ni évidemment débattre des enjeux qu'elles soulevaient. On admettait que le public devait préalablement acquérir un bagage scientifique pour pouvoir prétendre en débattre ou en discuter.

---

6. Aux États-Unis, on emploie l'expression *town hall meetings* pour désigner des assemblées non formelles au cours desquelles les citoyens d'un quartier, d'un village, d'une ville s'informent et se prononcent sur des questions, des projets ou des enjeux qui les concernent ou les touchent. Le terme est dérivé des pratiques de démocratie directe qui ont prévalu en Nouvelle-Angleterre à partir du XVII<sup>e</sup> siècle. Depuis, la portée du terme s'est étendue à des assemblées où des questions sont soumises à un débat, mais sans que les participants soient nécessairement appelés à voter. Pour un survol des recherches participatives, voir Lipinsky (2015).

Bref, il lui fallait d'abord assimiler plus de sciences, avant d'être à même de juger. C'est dans cette perspective que la valorisation et la promotion des sciences, avec pour objectif de relever le niveau des connaissances scientifiques de la population, se sont imposées comme stratégies pour y arriver. On postulait aussi que quiconque accroissait ses connaissances scientifiques développait nécessairement une attitude positive envers les sciences ; que plus de savoir se traduisait par une adhésion à la vision d'« universalité chère à l'esprit positif ». Ce scientisme, qui masque un mythe à l'œuvre, a bien sûr été depuis dénoncé (Jurdant, 2009, p. 133 et suiv.).

Concrètement le *deficit model* perpétuait le modèle scolaire : celui qui sait transmet ses connaissances à celui qui ne sait pas. La communication est à sens unique. Et comme le public était réputé ignorant, les scientifiques ou les communicateurs scientifiques se retrouvaient dans le rôle du maître<sup>7</sup>. Par ailleurs, cette approche n'a jamais permis de combler l'écart entre le public et les scientifiques, un écart que le rythme de production des connaissances a continué à creuser malgré les efforts déployés par les intervenants (Schiele, 2013). De plus, rappelons que, transposée dans les médias, l'information scientifique, presque toujours décontextualisée, ne signifie rien pour la majorité du public (Gross, 1994). Il n'en voit pas l'intérêt ni la pertinence. Enfin, le *deficit model* conforte une approche technocratique qui voudrait que seuls ceux qui savent sont habilités à aborder les questions de science et de technologie même si les retombées touchent toute la collectivité.

### 7.2.2.

#### LE DÉPASSEMENT DU *DEFICIT MODEL*

À partir des années 1990, des expériences sont tentées pour dépasser le *deficit model*. On va dès lors favoriser les échanges entre les scientifiques et le public. En fait, c'est un changement radical de perspective qui se produit. Ce changement dépasse – et de loin – la question de la transmission et de l'acquisition des connaissances, qui avait été jusque-là au centre de l'attention. Il sera désormais moins question des connaissances que du droit de tout citoyen de s'exprimer, d'être entendu et d'être écouté lorsque des effets avérés ou potentiels le touchent ou risquent de le toucher. En un mot, l'idée qui s'impose est celle qui affirme que les « citoyens ont le droit de s'exprimer sur les enjeux qui ont une incidence sur leur existence » (Einsiedel, 2010, p. 182), contrairement à la vision précédente qui voulait que seuls les spécialistes et les experts étaient à même de se prononcer sur ce qui touchait les populations.

---

7. Voir à cet égard l'article de Moles et Oulif (1967) qui condense la vision d'une époque. Pour une analyse des implications de cette vision, voir Schiele et Jacobi (1988).

Il est donc question, d'une part, de l'exercice de la démocratie bien plus que de la maîtrise des connaissances scientifiques. D'autre part, on observe aussi, en parallèle, une évolution des mentalités : on considère maintenant que «les profanes sont capables de saisir et d'aborder des matières techniques complexes et peuvent suggérer des approches qui autrement n'auraient pas été envisagées par les experts» (Einsiedel, 2010, p. 182). Cela implique une valorisation de leurs compétences et la prise en compte de leur expérience.

Ce mouvement qui préconise la participation et l'engagement du public se structure autour du concept de démocratie délibérative. Il ne s'agit pas de prétendre que la compétence de tout un chacun vaut celle des experts ou des scientifiques. Non, elle est différente. Et c'est justement cette variation des angles et des perspectives d'approche qui compte dans la mise en commun des expériences distinctes pour résoudre des problèmes qui concernent tous les acteurs impliqués.

### 7.2.3.

#### LES RAISONS DU CHANGEMENT DE PERSPECTIVE : QUELQUES PISTES

Plusieurs motifs peuvent être invoqués pour expliquer cette mutation. À titre d'hypothèse de travail, nous en retiendrons trois : l'impact des technosciences sur la société, une crise de légitimité, et l'explosion des technologies de la communication.

*Primo*, l'impact des sciences et des technologies sur la société et l'environnement est tel aujourd'hui que personne n'y est indifférent. Tout un chacun est à même de le constater : par les effets globaux comme l'uniformisation des modes de vie soumis à une même rationalité ; tout comme à l'échelle locale, par l'automatisation du monde du travail et la connectivité multimédiatique qui caractérise maintenant la vie quotidienne. Rien – aucun espace, aucun moment – dans notre modernité n'échappe aux bouleversements provoqués par les technosciences. Les sciences et les technologies sont devenues les principaux acteurs de transformation de la société. Et la production des connaissances s'est «organisée en systèmes autour de communautés, groupes, zones d'influence» (Jantzen, 1996, p. 10) pour stimuler un régime d'innovations qui accélère le rythme des changements. En réaction, on observe une forte mobilisation des acteurs dont il est attendu une adaptation constante à un cadre d'existence en perpétuelle réorganisation.

Qu'il suffise, par exemple, de mentionner le débat provoqué aux États-Unis et au Canada par le projet de construction du pipeline par la compagnie Keystone, auquel le président Obama avait opposé son veto, mais que le président Trump vient d'autoriser à nouveau. Une fois réuni à ceux qui existent déjà, il reliera le Canada aux États-Unis

en traversant le Montana, le Dakota du Nord, le Dakota du Sud, le Nebraska, le Kansas, l'Oklahoma et le Texas<sup>8</sup>. S'affrontent donc ici les tenants et les opposants d'un projet qui, pour les uns, est synonyme de développement économique, mais pour les autres, représente un risque environnemental potentiel, susceptible de dégrader leur qualité de vie, et par là même leurs moyens d'existence. Ainsi la science – aujourd'hui la technoscience –, qui était synonyme de progrès, omniprésente dans un monde en perpétuelle mutation, projette-t-elle aujourd'hui une image ambivalente, car ses promesses s'accompagnent de risques. Une ambivalence ressentie par beaucoup. Cela a conduit le Select Committee on Science and Technology (2000) de la Chambre des Lords, à déclarer que la relation entre la société et les sciences est dans une phase critique.

*Secundo*, on observe en parallèle – et probablement même à cause de cela – une crise de légitimité des figures d'autorité, dont bien évidemment celle de la science<sup>9</sup>. C'est pourquoi l'idée de médiation s'accompagne maintenant de celle d'engagement du public, au point que les pratiques de médiation et d'engagement tendent à se recouvrir. Le public n'entend plus être tenu à l'écart de décisions dont il aura à subir les conséquences, heureuses ou fâcheuses; ni écarté de celles qui engagent des choix sociétaux faits à son insu. Il n'est plus dupe: ce qui est souvent présenté comme des questions purement scientifiques ou techniques masque en réalité d'autres considérations sociales, économiques, éthiques. L'exclure du débat attise le doute et le ressentiment, car confronté aux conséquences, tout un chacun est l'égal de quiconque.

La relance du débat sur le nucléaire tout comme celui sur les nouvelles sources d'énergie suffisent à eux seuls à illustrer ce nouvel état d'esprit. Ce mouvement est qualifié dans les pays anglo-saxons de «participation citoyenne». L'enjeu n'est donc plus une impossible mise à niveau des connaissances, mais l'impact de leurs retombées sur la collectivité. C'est pourquoi il est désormais question de participation et de dialogue, et non plus de diffusion, car l'idée même de dialogue implique celle de réciprocité. Autrement dit, cela implique des partenaires égaux engagés dans une recherche conjointe de solutions, sans que l'un se prétende plus légitime que l'autre pour en juger.

Pour le rappeler rapidement, les controverses provoquées par le désastre du déversement de pétrole dans le golfe du Mexique en 2010, la dissimulation des effets du Mediator en France ont, parmi beaucoup d'autres, joué un rôle déterminant dans la mobilisation du public. C'est pourquoi il ne suffit plus de se prétendre scientifique ou

8. À propos de la compagnie Keystone, voir <<http://keystone-xl.com/kxl-101/project/>>, consulté le 22 octobre 2017.

9. Ce paragraphe et les deux suivants sont adaptés de Schiele (2013).

expert pour s'imposer dans un débat. Il faut donc voir dans ce mouvement de participation un effet en retour de l'impact des sciences sur la société et du pouvoir de ceux qui s'en réclament. Dans ce contexte, avec un public tout à la fois attentif aux sciences et sur ses gardes, on voit mal ce qui pourrait se substituer au dialogue direct. Aussi, miser sur la convergence de la communication et de l'action est le pari qu'entend désormais tenir la médiation des sciences<sup>10</sup>. La volonté de participation du public s'impose comme un fait de société.

Sensible à cette nouvelle réalité, la Commission Romanow sur le futur de la santé au Canada, rompant avec les mécanismes connus de sollicitation de mémoires, s'est mise à l'écoute du public en organisant des séances de consultation, des forums télévisés dans les universités et des discussions en ligne. Au modèle traditionnel qui allait des élites scientifiques au public, elle a substitué des formes participatives de l'engagement public. Ces approches bidirectionnelles préconisent des forums de discussion qui encouragent le dialogue et favorisent l'apprentissage mutuel entre les chercheurs, les experts, les citoyens et les décideurs politiques. Ce sont donc de nouvelles formes d'interaction entre les scientifiques et le public, bien sûr, mais aussi entre les partenaires sociaux qui se développent. S'y rattachent les consultations nationales ou locales, les scrutins délibératifs<sup>11</sup>, les comités consultatifs, les conférences de citoyens, les conférences de consensus, les dialogues entre les parties prenantes<sup>12</sup> et les forums sur Internet. Ce mouvement multiforme exprime une profonde évolution des attentes, des attitudes et des comportements du public envers les sciences et les technologies, et plus généralement, envers les politiques de développement scientifique et économique.

*Tertio*, on ne peut passer sous silence – même si la chose est maintenant bien établie – « l'explosion des technologies de communication et des centres de production d'information et de savoir ». Dans cette nouvelle configuration, il est de plus en plus difficile de « distinguer information et savoir, opinion et jugement » (Jantzen, 1996, p. 10). C'est pourquoi, d'une part, cette prolifération de discours, immédiatement accessibles, où que soit l'internaute, risque de les réduire à une fonction signe. On peut donc sans hésiter, lorsqu'il ne s'agit que de surfer – pour dire les choses rapidement – qualifier cette explosion de bribes d'information de pseudo-événements, au sens de Guy Debord :

10. Pour les implications de ce renversement de paradigme, voir Luhman (2010).

11. Un groupe représentatif délibérant sur une question (*deliberative polling* en anglais).

12. Une consultation qui ne regroupe que ceux qui sont directement touchés par une situation (*stakeholder dialogue* en anglais).

Les pseudo-événements qui se pressent dans la dramatisation spectaculaire n'ont pas été vécus par ceux qui en sont informés ; et de plus ils se perdent dans l'inflation de leur remplacement précipité, à chaque pulsion de la machinerie spectaculaire. D'autre part, ce qui a été réellement vécu est sans relation avec le temps irréversible officiel de la société, et en opposition directe au rythme pseudo-cyclique du sous-produit consommable de ce temps (1992, p. 156).

Par contre, lorsque l'internaute s'engage volontairement dans un travail de recherche d'informations, à la fois systématique et critique, ces technologies recèlent un réel potentiel de connaissances. De plus, l'omniprésence de ces technologies, qui génèrent un flux constant d'informations, à la fois déstabilise les formes traditionnelles de communication, démultiplie les sources d'information et conduit à l'émergence de nouvelles formes de collaborations participatives (Proulx, Poissant et Sénécal, 2006). Ces nouveaux usages obligent à réviser la conception courante de la production des connaissances et celle de leur acquisition. En conséquence, ils obligent à revoir la définition de la culture scientifique, à la repenser dans une perspective de coconstruction des connaissances parce qu'elles sont élaborées et acquises dans des contextes où elles sont opérantes (Heaton, Millerand et Proulx, 2010; Heaton *et al.*, 2011). Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, *Tela Botanica* est à la fois un réseau mondial de communication, et une communauté organisée autour de la production et du partage de savoirs botaniques de langue française.

Ce réseau permet aux intéressés, aux amateurs, aux passionnés et aux scientifiques de « déposer des observations de plantes [...], de les trier, et de les rechercher. Il permet [aussi] de saisir en ligne ces relevés floristiques de terrains » (Heaton *et al.*, 2010, p. 63). Toutefois, l'aspect le plus intéressant, pour le développement d'une véritable culture scientifique, est la collaboration entre les scientifiques et les amateurs, dont le niveau des connaissances varie de l'un à l'autre. Car *Tela Botanica* facilite non seulement la « diffusion du savoir botanique » – une fonction traditionnelle considérablement élargie par les nouveaux supports de communication –, mais il permet aussi une « construction active de connaissances au sein du réseau grâce au dispositif » (Heaton *et al.*, 2010, p. 63). Cela contribue à donner du poids à la notion d'expertise profane (*lay expertise*). Cet exemple illustre à lui seul tout le potentiel libéré par les technologies de la communication : en permettant maintenant des interactions à distance et une réciprocité dans la communication, ces technologies contribuent à l'émergence de nouvelles formes d'organisation, de production, de diffusion et d'appropriation des savoirs.

On objectera que ni les insectes ni les plantes ne sont actuellement des domaines de recherche investis par la recherche, et qu'ils sont devenus comme toutes les anciennes sciences du XIX<sup>e</sup> ou du début du XX<sup>e</sup> siècle des secteurs occupés par des retraités, des chercheurs non professionnels ou des amateurs de science. On peut aussi avancer que les chercheurs font appel à la population, car il n'y a plus assez de scientifiques pour compter efficacement les oiseaux, les escargots ou les silènes enflés (*Silene inflata*), une espèce botanique endémique qui croît sur les talus au bord des routes. Certes! Mais on ne peut faire l'impasse sur le mouvement *Citizen Science*, lequel, en promouvant la «collaboration entre les scientifiques et la population», comme le soulignait Hecker (2016, traduction libre), «contribue à la production de données pertinentes, lesquelles peuvent être aussi utiles tant pour élaborer des politiques que pour faire face aux défis de la société contemporaine».

En substance, le déplacement vers un mode d'interactions à double sens (*a two-way mode of interactions*) pour atteindre un objectif commun indique un changement profond dans la société. Il découle : 1) d'une transformation du rôle des institutions dans les sociétés complexes d'aujourd'hui; et 2) d'une évolution de la relation au savoir. Ainsi, l'expertise est redéfinie: les formes de connaissances autrefois marginalisées – souvent situées et locales – sont maintenant reconnues et incorporées au processus de prise de décision<sup>13</sup>.

Par conséquent, la poussée de la participation a quelque chose à voir avec une redéfinition des frontières entre les champs du savoir dans un monde où de nouvelles synergies entre les experts et lesdits profanes se multiplient, et le fait que de nouvelles façons d'interagir se développent.

## 7.3. AUX FONDEMENTS DE LA PARTICIPATION ET DE L'ENGAGEMENT

Cette évolution entraîne une recomposition des dispositifs de communication scientifique. Cela implique à la fois une transformation du contenu des échanges et du jeu entre les acteurs engagés dans cet échange. Les mots clés pour qualifier cette recomposition sont *participation* et *engagement*. Elle consiste pour l'essentiel à favoriser des relations symétriques entre des acteurs. Autrement dit, de substituer une relation entre égaux à ce qui était vu comme une situation

---

13. Ce déplacement, sur un autre plan, est vraisemblablement associé aussi à une transformation de l'État-nation, qui se caractérise par une rupture du consensus sur le rôle de l'État, et surtout sur celui de ses institutions, dans un monde mondialisé.

d'échange inégal, où les savoirs invariablement transitaient unilatéralement de celui qui parlait à celui qui écoutait. Mais comprenons-nous bien, la notion de symétrie dans les échanges et les relations ne présuppose pas que quiconque peut prétendre à une compétence qu'il n'a pas. Le scientifique – physicien, chimiste, biologiste – restera bien un scientifique, et celui qui est comptable restera un comptable. Les rôles et les compétences ne sont pas permutable. Là n'est pas l'enjeu.

Il faut donc s'arrêter un instant sur la distribution du savoir dans la société en considérant deux facteurs : le rôle des chercheurs aujourd'hui et l'évolution des disciplines. D'une part, la science, certes, permet de se forger une représentation du monde et de comprendre la place que nous y occupons. Le progrès des connaissances est en ce sens indispensable. Mais ce n'est pas ce qui est attendu des scientifiques aujourd'hui. Les savants du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle se sont peut-être imaginé que tel était leur rôle. Mais l'évolution de la pratique scientifique a fait des savants des chercheurs. La recherche s'est professionnalisée et les chercheurs exercent maintenant un métier (Gibbons *et al.*, 1995) : ils sont chacun enfermés dans leur spécialité. De plus, les recherches qu'ils conduisent sont fréquemment en rupture avec les préoccupations de la vie quotidienne de tout un chacun<sup>14</sup>. C'est pourquoi l'écart entre les découvertes actuelles et les connaissances usuelles ne peut que se creuser.

D'autre part, cette spécialisation conduit les scientifiques à être presque des étrangers les uns pour les autres : astronomes et astrophysiciens vivent dans des mondes séparés. Il en découle une fragmentation des disciplines : chacune forme une île dans un immense archipel (Lévy-Leblond, 1984). « Notre société ne se caractérise donc pas par un gigantesque hiatus entre les détenteurs du savoir et les non-détenteurs du savoir, mais plutôt par une multitude de fractures entre les spécialités elles-mêmes, entre les spécialistes de ces spécialités, et entre les profanes eux-mêmes » (Schiele, 2006, p. 14). Bref, tout comme celui des profanes, le savoir d'un expert n'est qu'un savoir « local et situé » (Irwin, 1995). Ils ne se distinguent l'un de l'autre que par les domaines où ils sont mobilisés et les contextes dans lesquels ils sont appliqués.

Mais cette professionnalisation des chercheurs et la fragmentation des disciplines n'expliquent pas tout, il faut aussi tenir compte de l'accroissement de l'interdépendance dans notre modernité et paradoxalement, ou peut-être à cause d'elle, de la prise en compte de l'hétérogénéité sociale.

---

14. On pourrait aussi ajouter, comme piste de recherche, que l'essentiel des crédits de la recherche sont aujourd'hui finalisés sous la forme de contrats à durée courte, signés par les labos ou les universités soit avec les décideurs politiques, soit avec l'armée, soit avec les industriels et parfois avec des associations de malades ou de citoyens. Ce qui bien entendu laisse en suspens la question de la recherche fondamentale.

Premièrement, on qualifie souvent de complexe la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui. En fait, on emploie ce qualificatif pour décrire une société moderne caractérisée par une interdépendance réciproque accrue entre tous les individus. Et cette interdépendance est telle qu'aucun individu, ou aucun groupe d'individus, ne peut prétendre en occuper un centre quelconque. Certes, certains groupes – c'est-à-dire des réseaux d'individus – exercent une plus grande influence que d'autres à un moment ou l'autre. Mais tous ces groupes sont «liés entre eux de multiples façons formant ainsi des associations interdépendantes» (Elias, 1991, p. 10). Et cette interdépendance se manifeste chaque fois qu'une rupture d'équilibre se produit entre des groupes, parce qu'elle est répercutée dans tout le corps social. Notre modernité – et c'est ce qui est nouveau – a pris conscience de cette interdépendance et des risques que lui font courir les ruptures potentielles d'équilibre. C'est pourquoi les termes de *collaboration*, *participation*, *concertation*, *engagement* reviennent fréquemment dans les stratégies quand un changement d'importance est envisagé. Ceci vaut évidemment *a fortiori* chaque fois qu'il est question d'un impact des sciences et des technologies, car elles ont toujours une destination sociale. Voilà pourquoi, dès l'origine et tout au cours de la conduite de la réflexion, une variété d'acteurs sociaux est impliquée. Ceci explique en partie l'affirmation du mouvement dit de l'engagement du public en communication scientifique.

Deuxièmement, le paradigme du *deficit model* faisait référence au public. Il s'agissait d'un public indifférencié. On parlait de la science, des scientifiques et du public comme s'il s'agissait d'entités homogènes. D'ailleurs, les techniques d'enquête pour mesurer le degré de culture scientifique<sup>15</sup> du public reposent toutes sur cette prémisse, même si l'on raffine les analyses en tenant compte des variables socio-démographiques ou socioprofessionnelles. C'est toujours l'idée d'un individu moyen qui prédomine en arrière-plan et qui renvoie à celle d'un public indifférencié. Or le public n'est pas monolithique. «Les membres du public se distinguent les uns des autres tant par leurs expériences personnelles que par leurs connaissances, leur réussite scolaire, leur culture, leurs croyances et ainsi de suite» (Allgaier, 2010, p. 132, traduction libre). En un mot, le public est hétérogène. Pierre Bourdieu, dans une conférence restée célèbre, avait montré que l'opinion publique est un construit, un «effet», produit par le dispositif du sondage. Comme il le disait lui-même, «sa fonction la plus importante consiste peut-être à imposer l'illusion qu'il existe une opinion publique» (Bourdieu, 1980, p. 224). L'enquête, comme le sondage, «tend à atténuer les conflits et les clivages» (Bourdieu, 1980, p. 234), tout ce qui produit de la différenciation dans le champ social.

---

15. Dans les pays anglo-saxons, on emploie de préférence l'expression *science literacy*, plus restrictive que celle de « culture scientifique ».

Et l'approche résolument réductionniste du *deficit model* gommait le potentiel des connaissances localisées (*situated knowledge*) des citoyens. Or c'est sur cette diversité que tablent les tenants de la participation et de l'engagement en communication scientifique. Ils entendent la mobiliser. Ainsi, le mouvement *Citizen Science* réunit des volontaires et des scientifiques pour collaborer à la réalisation de programmes de recherche. Le projet *The Birdhouse Network* (TBN), de l'Université Cornell aux États-Unis, est un programme de recherche en ornithologie où des volontaires collectent des données d'observation pour les intégrer à une base de données (Phillips, Lewenstein et Bonney, 2006); *Tela Botanica*, pour reprendre cet exemple, est une communauté elle aussi composée de volontaires et de chercheurs. En 2011, elle comptait plus de 15 000 membres. Tout comme pour le projet de l'Université Cornell, la mise en réseau et les forums de discussion favorisent la production de nouveaux types de savoirs et témoignent de l'émergence de nouveaux modes de production des savoirs, qualifiés de « communauté épistémique » (Millerand, Heaton et Proulx, 2011). Les technologies de la communication, dont nous avons rappelé l'effet structurant plus haut, sont de puissants adjuvants de ce type de communauté en ligne<sup>16</sup>.

Finalement, il reste à mentionner que ces transformations reposent sur l'égalité entre les interlocuteurs et la réciprocité des échanges entre eux. Et l'on pourrait ajouter la transparence de part et d'autre, car ces trois éléments sont la condition même de la réussite de la participation et de l'engagement. Le *modus operandi* privilégié est la délibération entre les partenaires pour en arriver à une décision (un mode de fonctionnement aussi appelé « démocratie délibérative »). Ce n'est évidemment pas la seule manière de procéder. De plus, et pour les mêmes raisons, il est souhaité que le plus grand nombre y prenne part. Le tableau 7.1 ci-après synthétise les transformations auxquelles nous assistons.

---

16. Il va sans dire toutefois que de tels projets sont plus difficilement réalisables dans les domaines où le coût d'entrée est plus élevé que l'intérêt ou la passion pour le sujet. À moins que les intéressés ne consentent, ce qui arrive, à l'investissement nécessaire pour acquérir la compétence voulue.

Tableau 7.1. Du paradigme du déficit à celui de l'engagement

RELATION	PARADIGME DU DÉFICIT Communication à sens unique	PARADIGME DE L'ENGAGEMENT Communication à deux sens
Interrelation	Asymétrique	Symétrique
Interpersonnelle	Contrainte	Collaboration
Interaction	Autorité	Égalité
Condition	Dépendance	Autonomie
Comportement	Soumission	Réciprocité
Personnalité	Non différenciée	Différenciée
Savoir	Transféré	Mutualisé

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLGAIER, J. (2010). «Citizen science», dans S.H. Priest (dir.), *Encyclopedia of Science and Technology Communication*, Thousand Oaks, SAGE Publications, p. 129-132.
- BIMBER, B. (1996). *Politics of Expertise in Congress: The Rise and Fall of the Office of Technology Assessment*, New York, State University of New York.
- BOURDIEU, P. (1980). «L'opinion publique n'existe pas», *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, p. 222-235.
- BUSH, V. (1945). *Science, the Endless Frontier: A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*, Washington, Office of Scientific Research and Development.
- CARSON, R. (1987). *Silent Spring*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- DEBORD, G. (1992). *La société du spectacle*, Paris, Gallimard.
- EINSIEDEL, E. (2014). «Publics and their participation in science and technology: Changing roles, blurring boundaries», dans M. Bucchi et B. Trench (dir.), *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology*, 2<sup>e</sup> éd., Londres, Routledge, p. 125-139.
- EINSIEDEL, E. (2010). «Consensus conference», dans S.H. Priest (dir.), *Encyclopedia of Science and Technology Communication*, Thousand Oaks, SAGE Publications, p. 181-183.
- ELIAS, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie?*, Paris, Éditions de l'Aube.
- GIBBONS, M., C. LIMOGES, H. NOVOTNY, S. SCHWARTZMAN, P. SCOTT et M. TROW (1995). *The New Production of Knowledge*, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- GROSS, A.G. (1994). «The roles of rhetoric in the public understanding of science», *Public Understanding of Science*, vol. 3, n° 1, p. 3-23.
- HEATON, L., F. MILLERAND, E. CREPEL et S. PROULX (2011). «La réactualisation de la contribution des amateurs à la botanique: le collectif en ligne *Tela Botanica*», *Terrains & Travaux*, vol. 1, n° 18, p. 155-173.
- HEATON, L., F. MILLERAND et S. PROULX (2010). «*Tela Botanica*: une fertilisation croisée des amateurs et des experts», *Hermès*, vol. 2, n° 57, p. 61-68.
- HECKER, S. (2016). «Citizen science: Demonstrating success, European», *First International ECSA Conference. Citizen Science, Innovation in Open Science, Society and Policy*, Citizen Science Association, Berlin, 19-21 mai, <<http://www.ecsa2016.eu>>, consulté le 22 octobre 2017.
- IRWIN, A. (1995). *Citizen Science: A Study of People and Expertise and Sustainable Development*, Londres, Routledge.
- JANTZEN, R. (1996). *De la décennie de floraison... vers la décennie de raison?*, Rapport de mission, Paris, Cité des Sciences et de l'Industrie.

- JORGENSEN, T. (1995). «Consensus conferences in the health care sector», dans S. Joss et J. Durant (dir.), *Public Participation in Science. The Role of Consensus Conferences in Europe*, Londres, Science Museum, p. 17-29.
- JURDANT, B. (2009). *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. (1984). *L'esprit de sel: science, culture, politique*, Paris, Seuil.
- LIPINSKY, M. (2015). «Citizens in the scientific process», dans B. Schiele, J. Le Marec et P. Baranger (dir.), *Science Communication Today – 2015*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 71-81.
- LUHMAN, N. (2010). *Systèmes sociaux: esquisse d'une théorie générale*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MEADOWS, D.H., D.L. MEADOWS, J. RANDERS et W.W. BEHRENS III (1972). *The Limits to Growth*, New York, Universe Books.
- MILLERAND, F., L. HEATON et S. PROULX (2011). «Émergence d'une communauté épistémique: création et partage du savoir botanique en réseau», dans S. Proulx et A. Klein (dir.), *Connexions: communication numérique et lien social*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 1-14.
- MOLES, A.A. et J.-M. OULIF (1967). «Le troisième homme: vulgarisation scientifique et radio», *Diogenes*, n° 58, avril-juin, p. 29-40.
- NARULA, G. (2017). «Survivors welcome chief judicial magistrate's summon to Dow Chemical», International Campaign for Justice in Bhopal, 17 janvier, <<https://www.bhopal.net/tag/summon/>>, consulté le 22 octobre 2017.
- PHILLIPS, T., B. LEWENSTEIN et R. BONNEY (2006). «A case study of citizen science», dans D. Cheng, J. Metcalfe et B. Schiele (dir.), *At the Human Scale: International Practices in Science Communication*, Beijing, Science Press, p. 317-334.
- PROULX, S., L. POISSANT et M. SÉNÉCAL (2006). *Communautés virtuelles*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- RHODES, R. (1987). *The Making of the Atomic Bomb*, New York, Simon & Schuster Inc.
- SCHIELE, B. (2013). «Five things we must keep in mind when talking about the mediation of science», dans P. Baranger et B. Schiele (dir.), *Science Communication Today*, Paris, CNRS Éditions, p. 305-318.
- SCHIELE, B. (2008). «On and about the deficit model in an age of free flow», dans D. Cheng, M. Claessens, T. Gascoigne, J. Metcalfe, B. Schiele et S. Shi (dir.), *Communicating Science in Social Contexts*, New York, Springer, p. 93-117.
- SCHIELE, B. (2006). «Communicating science in the real context of society», dans D. Cheng, J. Metcalfe et B. Schiele (dir.), *At the Human Scale: International Practices in Science Communication*, Beijing, Science Press, p. 3-24.
- SCHIELE, B. et D. JACOBI (1988). «La vulgarisation scientifique: thèmes de recherche», dans D. Jacobi et B. Schiele (dir.), *Vulgariser la science*, Seyssel, Éditions Champ Vallon, p. 12-46.
- SCLOVE, R. (2010). *Issues in Science and Technology*, New York, National Academy of Science.
- SELECT COMMITTEE ON SCIENCE AND TECHNOLOGY (2000). *Science and Society, Third Report*, Londres, House of Lords Select Committee on Science and Technology, <<https://publications.parliament.uk/pa/ld199900/ldselect/ldsctech/38/3801.htm>>, consulté le 22 octobre 2017.
- SNOW, C.P. (1959). *The Two Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILSDON, J. et R. WILLIS (2004). *See-Through Science: Why Public Engagement Needs to Move Upstream*, Londres, Demos.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987). *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press, <<http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm>>, consulté le 22 octobre 2017.



# NOTICES BIOGRAPHIQUES

**Marie-Christine Bordeaux** est professeure de sciences de l'information et de la communication à l'Université Grenoble Alpes. Elle est chercheuse au Gresec (Groupe de recherche sur les enjeux de la communication, EA 608). Ses recherches portent sur la médiation culturelle, la médiation scientifique, l'éducation artistique et culturelle, les publics dits spécifiques, les amateurs et plus largement les formes traditionnelles et émergentes de la démocratisation et de la démocratie culturelles.

**Michaël Bourgatte** est maître de conférences à l'ISP – Faculté d'éducation de l'Institut catholique de Paris. Ses recherches (EA 7403) portent sur la circulation des images et leur usage spécifique dans le champ de l'éducation. Il anime le blogue <[celluloid.hypotheses.org](http://celluloid.hypotheses.org)>, qui traite de questions en lien avec le numérique, les cultures visuelles et l'éducation.

**Didier Courbet** est professeur des universités en sciences de l'information et de la communication à Aix-Marseille Université. Il est spécialisé dans l'étude des interactions entre l'humain et les technologies de l'information et de la communication (effets, réception et usages sociaux des nouvelles technologies numériques et des médias sociaux ou « classiques », à l'interface des sciences cognitives et des sciences psychosociales) dans des domaines à forts enjeux sociaux ou économiques comme la santé.

**Marie-Pierre Fourquet-Courbet** est professeure des universités en sciences de l'information et de la communication à Aix-Marseille Université. Ses travaux de recherche portent sur les médias, les nouveaux médias, la communication médiatique et numérique en tant que forme d'interactions humaines et sociales médiatisées. Elle s'intéresse particulièrement aux récepteurs (consommateurs, internautes, téléspectateurs, utilisateurs des médias sociaux, fans,

usagers de *serious games*) et aux producteurs de dispositifs médiatiques et numériques dans les organisations (e-publicité, médias sociaux, télévision, communications d'utilité sociétale).

**Daniel Jacobi** est professeur émérite en sciences de l'information et de la communication à l'Université d'Avignon. Il est chercheur au Centre Norbert Elias (UMR-CNRS 8562), équipe Culture & Communication, qui, entre autres, conduit des recherches sur le patrimoine, les musées et le média exposition comme sur les médiations culturelles et les publics de la culture.

**Anik Meunier** est professeure titulaire en muséologie et en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Ses projets de recherche concernent l'histoire de l'éducation et le patrimoine scolaire, la médiation culturelle qui inclut l'éducation non formelle, soit les différentes formes de médiation des savoirs en dehors de l'école. Les médiations mises en œuvre dans le patrimoine et les musées sont aussi connues sous le nom d'«éducation muséale».

**Bernard Schiele** est professeur en sciences de l'éducation à l'UQAM. Il poursuit des travaux de recherche sur le rôle et l'impact des médias dans les procédures de sociodiffusion des sciences et de la culture. Depuis plusieurs années, il s'attache tout particulièrement à l'étude de la culture scientifique et technologique et à la muséologie scientifique. Il a publié de nombreux articles sur ces questions et a participé à de nombreux colloques internationaux.

**Olivier Zerbib** est maître de conférences en sociologie à l'IAE de Grenoble et au Département de sociologie de l'Université Grenoble-Alpes. Il est membre du laboratoire des sciences sociales PACTE (UMR 5194) et chercheur associé au Laboratoire méditerranéen de sociologie (LAMES), où il travaille en sociologie de la culture et de l'innovation. Ses travaux portent sur les formes de réflexivité culturelles et communicationnelles des publics de la culture observables dans les pratiques numériques (livres numériques, jeu vidéo, Web social).

**Regards interdisciplinaires sur les publics  
de la culture**

Sous la direction de Marie-Claude Larouche,  
Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé  
ISBN 978-2-7605-4843-5, 2017, 268 p.

**Éveil et enracinement**  
Approches pédagogiques innovantes  
du patrimoine culturel

Sous la direction de Marie-Claude Larouche, Joanne Burgess  
et Nicolas Beaudry  
ISBN 978-2-7605-4628-8, 2016, 272 p.

**Médias et société**  
La perspective de la communication sociale

Sous la direction de Jason Luckerhoff  
ISBN 978-2-7605-4641-7, 2016, 280 p.

**La parodie dans la bande dessinée franco-belge**  
Critique ou esthétisme ?

Pierre Huard † – Édition posthume par Raymond Corriveau,  
Jason Luckerhoff et Claude Martin  
ISBN 978-2-7605-4504-5, 2016, 272 p.

**Une histoire du syndicalisme enseignant**

Anik Meunier et Jean-François Piché  
Préface de Jacques Rouillard  
ISBN 978-2-7605-3377-6, 2012, 232 p.

**La muséologie, champ de théories et de pratiques**

Sous la direction d'Anik Meunier  
Avec la collaboration de Jason Luckerhoff  
ISBN 978-2-7605-3403-2, 2012, 324 p.

**La médiation culturelle**

Le sens des mots et l'essence des pratiques  
Sous la direction de Jean-Marie Lafortune  
ISBN 978-2-7605-3362-2, 2012, 248 p.

**Looking for Non-publics**

Edited by Daniel Jacobi and Jason Luckerhoff

ISBN 978-2-7605-3371-4, 2012, 188 p.

**L'école d'antan (1860-1960)**

Découvrir et se souvenir de l'école du Québec

Robert Cadotte et Anik Meunier

ISBN 978-2-7605-3306-6, 2011, 212 p.







Qu'est-ce que l'éducation non formelle (ENF) ? Cet ouvrage permet de le découvrir et de comprendre en quoi l'ENF se distingue de l'enseignement scolaire officiel dans les domaines de la culture et de l'éducation.

L'éducation non formelle prend la forme d'actes volontaires effectués dans la période de loisirs, sans programme imposé et sans contrôle ni évaluation. Elle est un irremplaçable moyen d'enrichissement intellectuel et affectif chez les individus et les groupes sociaux. Elle couvre un secteur extrêmement large et dispose de moyens remarquables, tels ceux des industries culturelles, ce qui permet au livre, au cinéma, à la télévision, aux musées et bien sûr au réseau Internet de toucher une masse considérable de personnes et d'exercer, parfois implicitement, un effet continu d'acculturation.

Ce volume, rédigé par des chercheurs en communication, s'adresse aux professionnels de l'éducation non formelle et notamment à ceux de la médiation, aux enseignants, aux amateurs autodidactes et aux spécialistes de la pédagogie. Premier ouvrage en français sur le sujet, il ouvre de nouvelles voies de réflexion aux étudiants et aux chercheurs.



**Daniel Jacobi** est professeur émérite en sciences de l'information et de la communication à l'Université d'Avignon. Il est chercheur au Centre Norbert Elias (UMR-CNRS 8562) dans l'équipe *Culture & Communication* qui conduit, entre autres, des recherches sur le patrimoine, les musées, le média exposition, les médiations culturelles et les publics de la culture.

#### **Ont collaboré à cet ouvrage**

Marie-Christine Bordeaux, Michaël Bourgatte, Didier Courbet, Marie-Pierre Fourquet-Courbet, Daniel Jacobi, Anik Meunier, Bernard Schiele, Olivier Zerbib