

Les « jeux vidéo » : un ensemble à déconstruire, des pratiques à analyser

Laurent Trémel

Cet article se propose tout d'abord de questionner la pertinence d'un ensemble flou, celui des « jeux vidéos », dont l'appellation générique recouvre des pratiques reposant sur des variables liées à l'âge, au sexe, ou encore au milieu social d'origine. Prenant place dans un contexte très favorable au développement des « nouvelles technologies » et de leurs avatars, notamment au niveau de leurs possibles implications pédagogiques, ces loisirs suscitent par ailleurs diverses interrogations que nous tenterons de présenter. Nous concluons enfin sur le rôle que l'engouement que l'on constate actuellement pour ces produits peut jouer dans les sociétés modernes, en posant la question de leurs liens avec les idéologies et les politiques éducatives.

Mots-clés : jeu vidéo, ordinateur multimédia, idéologie, pratique culturelle, pratique éducative.

De nos jours, les observateurs s'accordent à penser que la pratique des jeux vidéo prend une place importante dans les modes de vie d'une génération tout entière. Toutefois, alors que les médias en parlent beaucoup et contribuent à diffuser une « image sociale » du phénomène, les travaux revendiquant un aspect scientifique publiés sur la question se font plus rares et peinent, parfois, à se distinguer d'approches construites dans d'autres secteurs. Cet article se propose d'apporter un éclairage complémentaire sur la question, dans une visée problématique et prospective. Pour ce faire, notre exposé se déroulera en trois temps. Nous commencerons par exposer un principe en

l'illustrant d'exemples chiffrés : s'il s'agit là d'un « loisir de masse », celui-ci repose sur une gamme de produits bien différents en termes de coût, engendrant différents usages. Nous présenterons dans un second temps quelques interrogations que la société « adulte » pose sur cette pratique juvénile : les jeux vidéo sont-ils dangereux ? Sont-ils violents ? Les jeunes peuvent-ils y apprendre quelque chose ? Quelle est leur place dans le processus de socialisation des jeunes générations ? Comment l'école doit-elle réagir face à ces formes de « culture parallèle » souvent jugées envahissantes ? La troisième partie présentera une synthèse d'une recherche de type ethnographique

menée récemment. Ce travail empirique contribue à déconstruire un ensemble flou, celui des « jeux vidéo », en permettant de comprendre comment leurs usages restent très dépendants du support matériel (ici les ordinateurs « multimédia ») et des caractéristiques socioculturelles des acheteurs. Dès lors, nous reviendrons sur un certain nombre de questions posées dans la partie précédente, en fonction des pratiques observées au niveau de cette population. Enfin, la conclusion vise à resituer notre propos au sein de débats plus généraux ayant trait à la socialisation des jeunes et au rôle joué par les « nouvelles technologies » dans les sociétés contemporaines.

UN LOISIR DE MASSE, MAIS UNE PRATIQUE MORCELÉE

Il ressort des enquêtes ou des « sondages » que la pratique des « jeux vidéo » touche bien actuellement une majorité de jeunes : 61 % des adolescents déclarent ainsi jouer régulièrement à des jeux vidéo quand on leur demande comment ils occupent leur temps libre (1). Par ailleurs, il apparaîtrait que l'usage principal que l'on fait d'un ordinateur à domicile soit de jouer : 66 % des utilisateurs déclarent jouer sur leur machine à la maison (contre 63 % qui déclarent travailler par exemple) (2). Dès lors, il devient scientifiquement légitime de se pencher sur un phénomène dont l'ampleur sociologique ne peut être ignorée. Toutefois, le préalable à toute étude sur ce thème consiste à décrire, dans un premier temps, la variété des produits et des supports permettant la pratique de ce loisir et, dès lors, de questionner la pertinence d'un ensemble hâtivement construit. En effet, l'analyse ne peut faire l'économie de cette recension, certes un peu fastidieuse, ni même s'en tenir à la distinction opérée par certains « observateurs », parlant d'une opposition entre « consoles » et « micros » (dans le meilleur des cas) pour montrer que la pratique n'est pas uniforme.

Il existe actuellement trois types de supports permettant de s'adonner aux « jeux vidéo » à domicile (3) :

– les « Game Boy » : il s'agit en fait d'une console de jeu portable, fabriquée par Nintendo, que l'on peut facilement transporter dans sa

poche ou un cartable, au prix peu élevé (4) (500 francs neuve, environ 360 francs d'occasion en boutique).

– les consoles proprement dites : produites actuellement par Sony, Séga et Nintendo, il en existe plusieurs modèles. La Playstation 2, de Sony, sortie peu avant Noël 2000 (pré-réservation par téléphone d'un nombre d'exemplaires limités) est la plus chère : 2 990 francs (neuve). Ses promoteurs vantent des qualités graphiques inégalées, un son dolby, des fonctions multimédia (lecteur DVD intégré, possibilité future de connexion à Internet quand l'appareillage conçu sera disponible...). Sa concurrente directe est la Dreamcast, de Séga, elle est vendue neuve 1 499 francs (1 200 francs d'occasion) et permet des connexions à Internet (elle fut la première à proposer cette option, moyennant l'achat d'un clavier spécial (199 francs)). On trouvera sinon la Playstation « One » (Sony), vendue 790 francs neuve (environ 600 francs d'occasion), la Nintendo 64 « Pikachu » (5), au même prix, la Nintendo 64 (400 francs en occasion). Au prix d'achat initial de ces matériels se rajoute celui de divers accessoires souvent nécessaires pour « bien » jouer à certains jeux (un volant pour les jeux de course automobile par exemple (environ 300 francs), un pistolet pour les jeux de combat (200 francs), etc.). Certaines boutiques vendent encore des anciennes consoles Séga en occasion (environ 300 francs pour la Séga Saturn, environ 150 francs pour les Mégadrive).

– les ordinateurs personnels (PC et Macintosh).

La gamme de jeux pour ordinateurs Macintosh étant limitée (6), les joueurs jouent le plus souvent sur PC. Les ordinateurs personnels connaissent une gamme de prix extrêmement variée. À la rentrée de septembre 1999, on trouvait dans les grandes surfaces des PC à 3 990 francs. En septembre 2000, le prix moyen en « entrée de gamme » avait augmenté (environ 6 000 francs). Ces matériels, hiérarchisés en fonction des capacités du processeur, de la capacité de stockage du disque dur, ou encore de la qualité de la carte mère, de la carte graphique et de la carte son, de la présence d'extension (modem pour se connecter à Internet, écrans de grande taille), peuvent atteindre 18 ou 20 000 francs. Même si la pratique d'un jeu semble être l'activité la plus prisée sur un ordinateur, ceux-ci permettent d'autres fonctions, bureautiques et « multimédia » notamment.

En fonction du support, la gamme de jeux va elle aussi varier. Schématiquement, et là aussi avec des différences, on trouvera davantage de jeux de sport et d'action sur console et des thèmes plus diversifiés sur PC (notamment des « jeux de stratégie » dont certains observateurs vantent les mérites). La hiérarchisation des prix des jeux est complexe. Sur PC, le prix moyen d'un jeu récemment sorti est de 350 francs (379 francs pour les titres les plus attendus), on atteint 80 francs pour des jeux anciens vendus en « séries économiques », voire moins sur le marché de l'occasion. Sur consoles, le prix maximum d'un jeu récent est de 479 francs (des jeux vendus à ce prix pour la Nintendo 64 sont assez paradoxalement plus chers que le support, vendu en occasion), on trouve des gammes autour de 300 francs ou autour de 200 francs et des jeux à moins de 100 francs en « petits prix » ou en occasion.

Ce tour d'horizon du marché des « jeux vidéo » permet de mieux comprendre comment des pratiques et des usages sociaux différents vont s'organiser en fonction des caractéristiques socio-culturelles des utilisateurs. L'âge, le sexe, ou encore le milieu social d'origine vont s'avérer des variables déterminantes dans ce processus. Plusieurs travaux l'ont déjà mis en lumière et nous ne nous attarderons donc pas sur la question. On connaît ainsi la différence qui oppose les consoles aux micro-ordinateurs : les premières touchent un public jeune, au recrutement social diversifié, la pratique chute fortement après quinze ans. Inversement, la pratique de jeux sur PC reste l'apanage d'un public aisé (7), mais, en termes d'âge, on continue à y jouer plus longtemps et il existe même actuellement des gammes de jeux destinées à des publics « adultes » (les adultes apprécient les simulateurs de vol ou les jeux de ressources, des produits développent actuellement des problématiques philosophiques ou mobilisent un érotisme soft de nature à séduire les jeunes adultes, célibataires ou non...). Remarquons également que les consoles les plus récentes sont visiblement pensées en termes de marketing pour amener vers les produits multimédia et le « web » un public plus vaste que celui des micro-ordinateurs (en termes d'âge et de milieu social).

En ce qui concerne les titres et les genres de jeux, les différences sont là aussi nombreuses. Bien qu'un peu ancienne, la typologie établie par

Pierre Bruno (1993) présente des dimensions heuristiques, permettant de comprendre quel type de compétences va être mobilisé par le joueur en fonction du produit (réflexes moteurs ou raisonnement), d'évaluer la fréquence d'un type de jeu en fonction du support (console ou micro), son degré de convivialité, ou encore l'importance de la pratique féminine (8). Dans son livre, Bruno s'attardera aussi longuement sur les différences sociales que l'on constate là, alors que cette orientation, peut-être un peu « passée de mode » idéologiquement, est visiblement occultée ou relativisée par d'autres auteurs. Ainsi, bien que la diversité des pratiques et des usages sociaux qui en découlent soit patente, et qu'il faille donc, à notre sens, « déconstruire » cet ensemble flou constituant les « jeux vidéo », il est surprenant de constater comment bon nombre d'observateurs continuent à adopter une posture « globalisante » quand ils s'intéressent à la question, voire même comment, contre toute logique, certains tentent de justifier la taxinomie construite par les industriels et les médias par un appareillage scientifique qui ne résiste pas à une analyse rigoureuse (9).

Sur le plan sociologique, il en va un peu des jeux vidéo comme il en va des « jeunes » : l'ensemble existe, mais ses parties présentent entre elles tellement de différences qu'il convient de dépasser les analyses superficielles ne prenant en compte que ce qui apparaît le plus visible. Corollaire du précédent constat, l'amalgame va permettre à une société « adulte » de projeter sur une pratique concernant des enfants, des adolescents et des « jeunes adultes » des thématiques, politiquement orientées et globalisantes, qui vont aborder le phénomène de façon grossière, sans permettre de comprendre réellement quel sens les intéressés vont y investir. Ainsi, les « jeux vidéo » vont devenir un terrain d'opposition entre différents acteurs évoluant dans le champ de l'enfance et de l'adolescence, ayant des conceptions différentes du bonheur de l'enfant et du projet de socialisation devant être valorisé.

DES INTERROGATIONS « ADULTES »

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, c'est-à-dire à partir du moment où la pratique des « jeux vidéo » est devenue « massive », plusieurs interrogations ont vu le jour. Celles-ci sont carac-

téristiques d'une époque et de préoccupations, liées au statut de l'enfance et de la jeunesse dans les sociétés modernes où il s'agit de permettre le « bonheur de l'enfant » en favorisant son épanouissement personnel et en le protégeant des agressions du monde moderne. Ainsi, au début de la décennie, l'attention s'était portée sur les risques d'épilepsie découlant d'une présence prolongée devant l'écran. Alors que certains observateurs « spécialistes des jeux vidéo » tendaient à nier ce phénomène (10), les fabricants furent obligés, de par la loi, d'apposer sur chaque boîte de jeu un avertissement mettant en garde les utilisateurs contre ce risque. De façon récurrente, des groupes, politiquement situés plutôt à droite, mettent en garde contre la « violence » et « l'immoralité » présente dans certains produits (11), avec l'idée sous-jacente qu'il y aurait là un risque pour l'ordre social (les jeunes seraient mal socialisés et perdraient le sens des valeurs morales). Cette inquiétude atteint aussi d'autres milieux, plus à gauche, où elle se double d'une critique du militarisme auquel les jeux vidéo sensibiliseraient. Parfois d'autres soupçons d'ordre idéologique apparaissent, liés à « l'américanisation » des loisirs des jeunes qui, après le cinéma et la télévision, se prolongerait au travers des jeux vidéo. L'un des seuls ouvrages un peu problématisés consacrés aux jeux vidéo (Le Diberder, 1993) était construit autour de ce thème, en présentant d'ailleurs un message composite (12).

En réaction, face au mouvement décrit précédemment, d'autres interrogations, plus « positives » se sont peu à peu construites. Elles sont le fait d'hommes des médias, de journalistes, mais aussi d'universitaires s'intéressant, de près ou de loin, au phénomène. Celles-ci semblent aujourd'hui avoir le vent en poupe, même si elles reposent là aussi à notre sens davantage sur des postulats que sur une empirie probante. Mettant en avant les « capacités de décodage et de réappropriation des acteurs », plutôt tolérantes envers la démarche des industriels, elles se réfèrent à des problématiques « post-critiques ». La première figure que l'on relève là a trait aux possibilités d'apprentissage liées à la pratique des jeux vidéo. Des adultes, des pédagogues, se rendent compte du temps important que les jeunes passent devant leur console ou leur ordinateur (alors que l'on sait par ailleurs que certains se désinvestissent aujourd'hui des apprentissages scolaires et des devoirs), d'où l'idée que le jeune, tout en jouant, pourrait y apprendre quelque chose et qu'il faudrait s'inté-

resser à ce phénomène. De façon globale, Jacques Perriault, universitaire spécialiste des nouvelles technologies, parle ainsi « d'acquisition et de constructions de connaissances » par la pratique des jeux vidéo et l'usage de l'informatique, ajoutant même avec enthousiasme : « *Aujourd'hui sept millions de français travaillent sur un ordinateur. Mais, curieusement, il y a aussi sept millions de consoles de jeux sur lesquelles les enfants découvrent l'informatique. Au total, quatorze millions de personnes concernées soit un tiers de la population font de l'autodidaxie par ordinateur et acquièrent ainsi, sans qu'on le remarque, de nouvelles capacités* » (Perriault, 1996 : 97). Parfois, la réflexion sera plus « prescriptive » : il s'agirait d'amener les jeunes à jouer à de « bons » jeux vidéo dont on s'efforcera de présenter les apports. En ce sens, le livre d'Evelyne Esther Gabriel promeut une thèse, discutable, qu'il convient d'interroger, car, alors qu'elle établit bien des différences entre différents types de produits, elle en appelle à une progression mécanique entre les genres, qui ignore les variables dont on sait qu'elles structurent la pratique (âge, sexe, milieu social) – de même que les contraintes économiques liées à l'acquisition des différents supports – mais qui fait la part belle au psychologisme :

« Je conseillerai de commencer par des jeux d'arcade ou d'action simples : les jeux de plate-forme sont les plus adaptés pour les jeunes enfants et ceux qui ont des capacités cognitives entravées. (...) Le joueur est incité à acquérir des procédures d'actions qu'il automatise progressivement en mobilisant, en lui, l'énergie et le plaisir à découvrir et à explorer. C'est particulièrement remarquable chez des enfants passifs en classe. (...) Les jeux d'aventure nécessitent déjà d'avoir quelques acquisitions en lecture et une image du corps suffisamment élaborée pour pouvoir réaliser à l'écran des procédures d'action complexe (...). Les jeux de réflexion comme Lemmings et Lemmings 2, Populous, les jeux de simulation/gestion comme Sim City, Sim City 2000 sont utilisables sans savoir lire à condition d'être aidé et peuvent être proposés comme support pour le développement de l'esprit stratégique, une fois que l'image du corps de l'enfant s'est suffisamment développée et n'entrave plus les processus cognitifs. » (Gabriel : 147).

La mise en valeur des finalités pédagogiques, sinon thérapeutiques, des jeux vidéo dans leur ensemble et de certains produits plus particulièrement s'accompagne de la diffusion de clichés

sur les « jeunes en difficulté » (public principalement visé par ces « recommandations ») et les milieux populaires qui laissent songeur :

« Il est probable que les parents se sont ainsi déchargés de leur rôle éducatif sur la télévision et qu'eux-mêmes ont passé plus de temps à regarder la télévision au détriment d'autres activités familiales et sociales. L'accroissement de la violence dans les villes est lié à l'état délinquant de l'ensemble des liens sociaux. Le groupe social auquel appartenait l'enfant (famille élargie, village, corporation professionnelle, communauté religieuse...) faisait avant office de cadre limitant les débordements pulsionnels des enfants et des jeunes. Pour une famille restreinte, surtout en rupture de culture, dans une grande ville où personne ne se connaît, il est particulièrement difficile de gérer l'agressivité des enfants » (id. page 110).

Nous reviendrons en conclusion sur une hypothèse déjà perceptible à la lecture de ces travaux : devant les difficultés de la société « adulte » à remédier à un certain nombre de problèmes rencontrés par la jeunesse, la tentation pourrait être de s'en remettre aux nouvelles technologies qui apparaissent de plus en plus aux yeux de certains responsables politiques et éducatifs comme la panacée (13).

Le dernier type de questionnement que nous avons identifié concerne les formes de socialisation dites « informelles » que les jeunes se donneraient à eux-mêmes au travers de leurs loisirs et donc de la pratique des jeux vidéo. Cette préoccupation rejoint un peu celle ayant trait aux possibilités d'apprentissage, mais nous apparaît plus riche. En effet, il ne s'agit pas tant là de repérer des acquisitions de connaissances qui, d'un point de vue « adulte-centré », pourront ensuite être réinvesties dans une perspective scolaire (ou « culturelle ») mais plutôt de cerner les contours que va prendre un processus de socialisation plus général où la pratique d'un jeu, l'insertion dans un groupe de pairs, pourra contribuer à la construction identitaire du jeune. L'intention apparaît féconde, elle se heurte toutefois à deux difficultés : comment rendre compte de la « parole de l'enfant » et comment l'observateur va-t-il avoir accès à cette expérience non institutionnelle qui échappe un peu aux protocoles éprouvés par les sciences de l'éducation ? Ces préoccupations ont été celles d'un courant de recherche désormais structuré, identifié comme relevant de la « sociologie de l'enfance ».

On peut ainsi se référer à des travaux (voir notamment Javeau, 1994 ; Montandon Osiek, 1997 ; Sirota, 1999a, 1999b ; Rayou, 1999 ; Gasparini, 2000) qui ont bien montré l'intérêt qu'il y avait à « prendre au sérieux » la parole des enfants, afin de mieux comprendre leur perception des situations qu'ils rencontrent à l'école (ou ailleurs) et comment, en retour, cette conception permettait d'éclairer les adultes sur ce qui se joue dans les interactions quotidiennes. Reste qu'il n'existe pas encore de production de ce type à laquelle on peut se référer dans le domaine des jeux vidéo, mises à part peut-être quelques observations réalisées au cours de notre recherche (limitées par ailleurs à une population spécifique, davantage « jeune » qu'« enfantine »...). Nous terminerons ce tour d'horizon à visée prospective par la synthèse d'une enquête que nous avons menée récemment, dont les principales conclusions infirment certaines idées qui sont « dans l'air du temps ».

LA PRATIQUE DES JEUX VIDEO POUR ORDINATEURS « MULTIMEDIA » : SOCIALISATION, SAVOIRS, IDÉOLOGIES

L'enquête ethnographique à laquelle nous faisons référence a été menée entre mai 1999 et juillet 2000 auprès de joueurs fréquentant des boutiques de jeu parisiennes. Comme ses résultats ont déjà été publiés par ailleurs, nous n'en présenterons ici que les grandes lignes, regroupées en fonction de thématiques se rapportant à l'objet de l'article (14). Volontairement, l'ambition de cette étude était limitée : prendre comme objet un support (les ordinateurs PC « multimédia ») et étudier comment la pratique se structurait, dans un milieu défini à la fois géographiquement et par ce paramètre. De notre point de vue, c'est en ayant à l'esprit cette méthode, tenant à l'identification précise de différentes populations au sein des pratiquants de jeux vidéo, que d'autres recherches devraient être conduites.

Les conclusions tirées de ce travail peuvent être présentées sous la forme de six entrées :

Cette pratique est liée à un milieu social spécifique

Les joueurs que nous avons rencontrés sont quasiment tous des garçons (collégiens, lycéens ou étudiants), dont les parents sont dans leur

grande majorité « cadres ». La tranche d'âge 16-18 ans semble la plus représentative, mais on constate une proportion non négligeable de « jeunes adultes » (âgés de plus de vingt ans, mais n'ayant pas encore connu de « stabilisation » de leur statut social, en termes professionnels ou encore matrimoniaux, résidant encore fréquemment chez leurs parents, etc.). Ces joueurs font état de moyens non négligeables investis dans la pratique de ce loisir, en moyenne, un peu plus de 10 000 francs par an (15). Ils aiment renouveler leur matériel fréquemment (changement d'ordinateur tous les ans si possible) et sont très attirés par les nouveautés sortant au niveau des jeux, apparaissant de ce fait très sensibles aux discours publicitaires des industriels du multimédia (16). Si certains ont des budgets plus modestes (moins de 5 000 francs par an), ils indiquent en général que cela est dû à une volonté parentale de contrôle ou ils présentent cela comme une forme d'ascétisme... La plupart des jeunes que nous avons rencontrés qui « limitent leurs dépenses » aimeraient dépenser plus. Signalons également le cas de ce lycéen, atypique mais non « marginal » (il est bien intégré parmi la population et est même considéré comme une « personne ressource »), présenté par un vendeur comme un « gros client », qui nous déclare être issu d'un milieu « aisé », consacrer en moyenne 2 000 francs par mois à l'achat de jeux et s'être payé un ordinateur coûtant 18 000 francs à Noël 1999... En fait, nous apprenons par ailleurs que ce jeune se livre à des copies pirates de logiciels qu'il revend, ce qui lui permet sans doute « d'amortir » ses investissements, voire de faire des profits. Reste que l'on prend là bien conscience de la mise en place d'une sorte « d'économie parallèle » au niveau de cette population juvénile. Ce point rejoint les études effectuées par d'autres chercheurs sur des loisirs intéressant des milieux socioculturellement proches, notamment le jeu de cartes *Magic* (cf. Brougère-Fontaine 1999), pour lequel la dimension marchande était particulièrement significative. Il s'avère aussi que la pratique du jeu sur ordinateur présente un côté « distinctif ». Principalement, les jeunes mettent en avant le fait que les jeux pour PC sont plus « intelligents » que ceux pour consoles (ceux ayant autrefois joué sur console opposent souvent cette pratique « enfantine » à celle sur micro-ordinateur), certains les opposent même aux jeux « débiles » (jeux « violents », jeux de sport) qui intéresseraient des

camarades de classes présentés comme de « mauvais élèves », que l'on devine appartenir à des milieux populaires au travers de sous-entendus.

Cette pratique présente des côtés « sexués »

Comme nous l'avons indiqué, les garçons constituent l'essentiel des pratiquants et, à l'évidence, la majorité des jeux sortant sont conçus pour eux (ils valorisent des modèles masculins, basés sur le culte du héros, de la réussite personnelle, ou encore de l'accumulation de ressources et, par extension, glorifient le modèle du « manager »). Les quelques joueuses rencontrées ont d'autres attentes que les garçons et jouent en général à d'autres types de jeux (où la « rêverie » et l'aspect « culturel » l'emportent par exemple sur les archétypes guerriers).

Cette pratique joue un rôle important dans le cadre de la socialisation et de l'insertion dans un groupe de pairs

Chez les collégiens et les lycéens, la pratique des jeux vidéo est une pratique « modale » ; pour s'insérer dans un groupe de pairs, le jeune devient presque « forcé » de s'y intéresser. Ce loisir est l'objet de bien des discussions à l'école et ailleurs (sur les solutions de tel ou tel jeu, sur les dernières nouveautés sorties, etc.). La pratique des jeux vidéo prend donc l'allure d'une condition « nécessaire mais non suffisante » si l'on raisonne en termes d'intégration au mode de vie de la classe d'âge. Toutefois, le processus reste tributaire du contexte social dans lequel l'enfant où le jeune évolue : un individu dont les caractéristiques socioculturelles (ou physiques) fait qu'il rencontre des problèmes d'insertion dans un environnement social donné (un établissement scolaire par exemple) ne sera pas « magiquement » inséré dans un groupe parce qu'il joue aux jeux vidéo. De même, les causes tenant à l'isolement d'un jeune (d'où pourra découler une pratique excessive des jeux vidéo, afin de passer le temps) seront sans doute à chercher ailleurs que dans le jeu lui-même (17). Ces éléments rejoignent les analyses de Pierre Bruno (*op. cit.*). Ajoutons, enfin, que certains joueurs nous ont indiqué que « s'y connaître en informatique » ou encore « sur Internet » était actuellement « un bon plan pour draguer ».

Il y a là échanges de savoirs, acquisition de connaissances

En pratiquant, on acquiert une connaissance sur les jeux et les supports sur lesquels on joue (pas sur les autres). Le possesseur d'un micro-ordinateur apprend à « domestiquer » sa machine et acquiert des connaissances sur les produits distribués pour celle-ci. Même s'il peut faire figure de truisme, le constat suivant nous paraît donc important : il n'y a pas de « connaissance spontanée » d'un corpus donné, de nombreux joueurs jouant exclusivement sur ordinateur « multimédia » nous ont indiqué n'avoir aucune connaissance spécifique des jeux se pratiquant sur console et, souvent, ont été amenés à les dénigrer en mobilisant des présupposés (« c'est violent », « c'est pour les mômes », « c'est débile »). Par ailleurs, s'il y a bien là mobilisation de savoirs, ceux-ci relèvent davantage d'une optique « technique », ou pragmatique, que d'une optique « culturelle » au sens généralement accordé à ce terme (18). Même si certains éditeurs se vantent d'intégrer une dimension « culturelle » à certains produits (Microsoft avec des jeux « historiques » comme *Age of Empires* par exemple), force est de constater que celle-ci reste pauvre en comparaison de ce que l'on peut acquérir avec d'autres supports (films, livres,...) et qu'elle est le plus souvent biaisée par le contenu idéologique sous-jacent (dans *Age of Empires*, la vie du Moyen Âge et les qualités dont doit faire preuve le « chef d'état » sont étroitement dépendantes de la gestion de ressources faisant davantage se rapprocher l'ensemble d'un bilan d'entreprise développé par un manager moderne...). Toutefois, les joueurs peuvent acquérir de façon transversale une certaine érudition sur tel ou tel domaine (d'ailleurs plus à la lecture des pages annexes des manuels de jeu que dans le jeu lui-même) et certains indiquent qu'ils améliorent ainsi leur « culture générale » en jouant. Plus nombreux sont ceux qui affirment que ces jeux permettent de développer leur « intelligence », ou encore leur « esprit stratégique ». L'essentiel nous apparaît toutefois être ailleurs. Pour « bien » jouer, les joueurs doivent acquérir des connaissances sur les scénarios des jeux (source de discussions riches avec des amis), échanger pour trouver les « soluces » nécessaires à tel ou tel moment du jeu, ou encore savoir bricoler son ordinateur pour le rendre plus performant, l'adapter aux exigences inflationnistes de la production de logi-

ciels. C'est la mobilisation de ces compétences qui nous est apparue la plus significative au cours de l'enquête.

Les joueurs font état d'un investissement scolaire limité

Du fait de leurs caractéristiques socioculturelles, les joueurs que nous avons rencontrés sont de « bons élèves ». Ils manifestent toutefois un investissement scolaire limité, une phrase résumant bien cet état d'esprit : « je suis bon à l'école parce qu'il vaut mieux l'être... ». Sous-entendu que les parents se montrent alors plus compréhensifs, moins regardants sur l'occupation du temps libre, etc. De nombreux jeunes rencontrés et interrogés sur leur devenir se sont montrés plutôt sceptiques, sinon cyniques, quant au rôle de l'école : se rendant compte de l'inadéquation existant aujourd'hui entre le diplôme et le statut professionnel (ou social), pouvant citer de nombreux exemples de proches diplômés au chômage (ou ayant dû accepter une forte déqualification), etc. De ce fait, les intéressés, qui veulent socialement réussir, croient plutôt au « piston », à la cooptation, aux relations que peuvent mobiliser leurs parents, ou encore en leurs qualités intrinsèques (intelligence, débrouillardise, « dons », ...). Ce dernier point constitue un terrain particulièrement favorable au développement de l'idéologie du multimédia et, d'ailleurs, un certain nombre ne désespère pas de faire un jour carrière dans ce secteur d'activité que l'on dit créateur d'emplois. Ces éléments contrastent donc avec la « bonne volonté culturelle », très axée sur des paramètres scolaires (Bourdieu, 1979), attribuée en d'autres temps aux enfants des classes moyennes (19).

Une idéologie néo-libérale sous-jacente

Nous avons démontré par ailleurs que les références idéologiques des jeux vidéo pratiqués sur ordinateurs « multimédia » sont loin d'être neutres, qu'elles mêlent des postulats ethnocentrés, baignant dans le néolibéralisme ambiant tout en exprimant le souci d'être « politiquement correctes » (Trémel, 2001a). À l'issue de l'enquête menée auprès des joueurs, on constate que ces valeurs passent plutôt bien auprès des intéressés. La philosophie dominante présente dans les jeux, basée sur le culte de la performance, de la réussite individuelle, de l'accumulation de gains, se

marie plutôt bien avec des désirs de réussite personnelle dans la « vraie vie » et avec des comportements consuméristes laissant entrevoir une intégration pleine et entière dans la société de demain. Si des formes de « résistance » peuvent apparaître dans ce milieu, elles prennent à notre sens des aspects paradoxaux : le « bricolage » de l'ordinateur a souvent pour but d'éviter d'en changer immédiatement, mais il ne remet pas en cause l'évolutionnisme cru sous-jacent au monde du multimédia, basé sur le renouvellement des machines « dépassées », l'anti-américanisme primaire parfois constaté (en se basant sur les scénarios simplistes de certains jeux, des joueurs en viennent à présenter le jeune américain « de base » comme stupide, d'où des discours sur le « manque de culture » de ce peuple) fait un peu sourire, de même, relevons le caractère ambigu de la référence au piratage informatique et au mythe du *hacker* (20), le refus d'adhérer à des formes traditionnelles (jugées dépassées) de la mobilisation politique et, en fin de compte, l'acceptation du système politico-économique actuel comme étant « le seul possible ». Il ne s'agit pas tant de « déplorer » ces orientations (dont d'autres pourront se réjouir) que de les constater.

CONCLUSION. LES « NOUVELLES TECHNOLOGIES » : MIROIR AUX ALOUETTES POUR UNE SOCIÉTÉ EN MANQUE DE PROJET POLITIQUE ?

Les recherches sur les « jeux vidéo » pâtissent d'un manque de reconnaissance de la part du monde universitaire, où la thématique est souvent traitée avec désinvolture. Comme nous l'avons vu, peu d'études spécifiques leur sont consacrées (21). Celles qui le sont restent par ailleurs fréquemment sujettes à caution et, en dehors de ces productions, on va parfois en parler, succinctement, dans une perspective « globalisante » (en les associant aux autres loisirs des « jeunes »). De ce fait, en France, il est difficile pour un chercheur d'envisager de mener à terme un travail sur ce thème dans de bonnes conditions.

Une partie des reproches, à notre sens fondés, que l'on peut adresser aux travaux produits dans le domaine est leur manque de perspective. Ils se cantonnent souvent dans l'évocation de questions circonstancielles faisant débat sur les médias ou

dans l'opinion publique en perdant de vue la perspective « macro-sociale » qui, au-delà d'éléments conjoncturels, permet de comprendre pourquoi ces interrogations apparaissent, en quoi elles sont significatives de l'évolution des sociétés modernes et quels groupes sociaux ces phénomènes concernent plus particulièrement. Ainsi, notre recherche, effectuée au cours des années 1999 et 2000, prend place dans un contexte social très favorable au développement des nouvelles technologies et du multimédia. Cette conjoncture mérite d'être interrogée par le sociologue et nous concluons sur ce thème, car on peut craindre que l'ensemble ne joue quelque part le rôle de miroir aux alouettes. Dans le domaine scolaire, les classes seraient ainsi plus performantes par le simple fait d'être connectées à Internet et les propos les plus enthousiastes évoluent même des possibilités de remédiation : là où les pédagogies traditionnelles ont échoué, les nouvelles technologies réussiraient. Vu le lien quasi « magique » qui unirait « l'enfant » à l'ordinateur, il suffirait de le mettre devant la machine pour lui donner le goût d'apprendre, ou encore, on l'a vu, de l'amener à jouer à de « bons » jeux vidéo pour le faire progresser dans le domaine de la connaissance. Notre but n'est pas de contester toute pertinence à ces intentions, mais de les questionner (22), d'autant plus que les partisans du développement des nouvelles technologies à l'école mettent en avant des motifs liés à l'intérêt général et s'appuient sur un argument de poids : devant les inégalités remarquées, il ferait partie des missions actuelles de l'école de sensibiliser tous les jeunes aux usages de cet outil. Certes, et le projet apparaît louable. Mais une question demeure : si l'usage de l'informatique à l'école peut s'inscrire dans le cadre d'un projet pédagogique émancipateur, comment les citoyens vont-ils retrouver les nouvelles technologies quand ils auront quitté l'école ? Nous l'avons indiqué, les produits les plus performants restent chers et le marché qui se développe est générateur d'inégalités et de distinctions au niveau des pratiques : à l'évidence, tous les foyers ne pourront avoir accès au « multimédia » dans de bonnes conditions. Et peut-être devrait-on aussi songer aux désillusions faisant suite aux espoirs mis dans le développement de la télévision, aujourd'hui largement vouée au marché ? De plus, les études menées sur l'usage de l'informatique en entreprise montrent bien quels en sont les effets pervers : la pénibilité matérielle des tâches décroît,

mais l'ordinateur permet un meilleur contrôle sur le travail effectué par le salarié et est, de ce fait, fréquemment générateur de stress (Gollac, Volkoff 1996). Enfin, globalement, le monde du multimédia est porteur de références, d'idéologies, qui s'inscrivent souvent sans réserve dans le néolibéralisme ambiant. À s'en référer à l'enthousiasme qui domine actuellement par rapport à ces produits, on peut craindre qu'ils ne jouent le rôle de cheval de Troie dans une école résistant encore aux dérives de la mondialisation ou encore que l'investissement financier et intellectuel qui y sont consacrés ne s'inscrivent dans un mouvement, diffus mais bien réel, visant à faire « passer de mode » la critique se rapportant aux inégalités de réussite scolaire qui perdurent (en fonction du milieu social d'origine des élèves principalement). Comme le souligne Jean-Louis Derouet alors qu'il se livre à un bilan de la question (Derouet, 2001), si certains continuent de soutenir que le rôle premier de l'école est de contribuer à une démocratisation du savoir, et par voie de conséquence de la société – en favorisant notamment la mobilité sociale – cette perspective tend à passer au second plan du fait des échecs subis dans le domaine depuis la fin de la seconde guerre mondiale, malgré la mise en œuvre de politiques volontaristes (23). En ce sens, on peut émettre l'hypothèse que la multiplication des « questionnements » projetés sur l'école, occultant ou relativisant cette problématique, mais en promouvant d'autres (l'attrait pour les nouveautés technologiques par exemple), joue son rôle (24). En pratique, l'inclination peut même aller jusqu'à laisser la place au pragmatisme le plus cru au nom d'une

certaine conception de « l'intérêt général » : où l'on cherchera par exemple à former dans certains établissements des jeunes de quartiers défavorisés à des « emplois de proximité » afin d'éviter les risques d'explosion sociale liés au chômage, alors que pour d'autres, mieux nés, il s'agira de les intégrer dans des « réseaux européens » par la fréquentation de classes aux programmes aménagés, destinées à produire la technocratie de demain (cf. Derouet, *op. cit.*). Qu'advient-il dans ces conditions de l'idéal d'égalité, qui, à défaut de n'avoir pu être réalisé durant le vingtième siècle, semble être un peu vite jeté aux oubliettes aujourd'hui, ou à être remplacé par des succédanés ? Or, si cette perspective tend à « passer de mode » et à être relativisée par le politique, les acteurs restent très conscients des injustices (Dubet, 1992). On peut se demander jusqu'à quand ils le seront.

Au travers de notre étude, prenant pour objet les « jeux vidéo » et les questionnements dont ils sont l'objet, nous espérons avoir ouvert certaines pistes de réflexion, renvoyant à des problématiques plus générales, mettant en évidence la transposition des inégalités sociales et culturelles dans une sphère que certains décrivent comme uniquement structurée par l'hédonisme et la spontanéité des individus, celle des loisirs des « jeunes ». Bien évidemment, le processus n'est pas limité à la pratique des seuls jeux vidéo et mériterait des analyses complémentaires (25).

Laurent Trémel
Groupe d'études sociologiques
INRP

NOTES

- (1) Source : « Développement culturel », Ministère de la Culture et de la communication, n° 131, décembre 1999.
- (2) Source : « Développement culturel », n° 130, octobre 1999.
- (3) Il convient en effet de distinguer la pratique domestique de celle des salles de jeux d'arcade, ne rentrant pas en compte dans le cadre de notre étude.
- (4) Les prix indiqués ici ont été relevés entre septembre et décembre 2000.
- (5) Pikachu est un « Pokémon » dont l'image en 3 D décore ce modèle de Nintendo 64, présentant sinon les mêmes caractéristiques que l'ancienne 64.
- (6) C'est un peu moins vrai depuis le début 2000 : le succès des Imac a relancé le marché du jeu pour Macintosh et ce facteur a été combiné à la nécessité pour Microsoft de répondre aux injonctions des juges, visant à limiter leur monopole sur le marché de l'informatique, qui a abouti à une

aide directe à la société Macintosh, passant, entre autres, par la sortie de jeux sur support Mac dans un délai raisonnable après leur sortie.

- (7) Ce constat ressort à la fois des « grandes enquêtes » réalisées sur les activités de loisir (dans l'enquête du Ministère de la Culture citée en référence, 82 % des possesseurs de micro-ordinateurs étaient identifiés comme appartenant à des milieux aisés) ou de travaux plus spécifiques consacrés à l'usage de l'informatique (voir notamment Baron, Harrari 1994 : 10).
- (8) On constate ainsi de fortes différences en fonction du type de jeu : alors que Bruno démontre par exemple que la pratique des « wargames » fait appel à des capacités de réflexion et est quasi exclusivement masculine, il n'en sera pas de même des jeux de réflexion type *Lemmings*, à la pratique féminine forte, ou encore des « beat them all », jeux d'action violents faisant appel aux réflexes et à l'habileté, au public très majoritairement masculin (Bruno, 1993 : 22-34).

- (9) Typique de cette tendance est l'article de Patrick Longuet (1996) dont la principale conclusion, reposant sur une grossière erreur méthodologique, affirme que « *Les jeux vidéo ont la place d'un loisir de masse. À ce titre ils sont indifférents aux lignes de partage socio-économiques qui divisent la population en P.C.S. par exemple* ».
- (10) « *Laisser croire que les jeux vidéo ou les ordinateurs peuvent rendre épileptique n'a pas de sens médical* » (A. et F. Le Diberder, 1993 : 176).
- (11) La Fédération Nationale des Familles de France a ainsi obtenu l'interdiction « officielle » de la vente aux mineurs de sept titres entre février et juillet 1999.
- (12) Au-delà d'une critique, fondée mais un peu facile de « l'américanisation » des jeux vidéo, les auteurs, proches du monde de l'audiovisuel et du multimédia en appelaient aussi à une aide des États de l'Union Européenne en faveur des concepteurs et éditeurs de jeux vidéo français et européens (Le Diberder, 1993). De même on constatait certaines approximations dans l'analyse de produits (*Civilization*, jeu faisant preuve d'un ethnocentrisme redoutable (cf. Trémel, 2001b) était assez paradoxalement encensé).
- (13) Cette tendance était particulièrement sensible lors du dernier Salon de l'Education (Paris, Porte de Versailles, 22-26 novembre 2000). L'intention politique était d'ailleurs opportunément relayée par des sondages diffusés dans la presse au même moment (voir notamment « 80 % des parents plébiscitent Internet à l'école », *Le Parisien*, rubrique « vivre mieux », 22 novembre 2000).
- (14) En pratique, nous avons observé les interactions entre joueurs ou entre joueurs et vendeurs dans les boutiques, participé à des conversations avec ceux-ci sur différents thèmes (les jeux, les sorties, le marché, les idéologies présentes dans tel ou tel produit, etc.) et procédé au besoin à des entretiens plus approfondis. En tout, une cinquantaine d'individus furent interrogés au cours de ce travail. Pour plus de précisions, on peut se reporter à l'ouvrage issu de notre thèse, qui présente la méthode de façon plus approfondie : *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia* (PUF, 2001).
- (15) Ce montant comprend l'achat d'un ordinateur (souvent offert à l'occasion d'un anniversaire, d'une rentrée scolaire ou des fêtes de fin d'année), pour un montant d'environ 8 000 francs, l'achat d'un ou deux jeux neufs par mois (environ 6 000 francs par an), l'achat « d'extensions » à l'ordinateur (carte graphique, carte son, barrettes mémoire), pour environ 1 500 francs et tient compte de la revente de matériels qui s'opère, notamment au niveau des jeux. Ces prix correspondent à des données recueillies lors de l'enquête, qu'il conviendrait de réactualiser périodiquement, en fonction des évolutions perceptibles sur le marché.
- (16) Pour un « gamer » (joueur passionné), le fait de changer d'ordinateur au moins une fois par an (ou de changer des composants essentiels de sa machine) apparaît comme une obligation : les jeux nouveaux nécessitent des machines de plus en plus puissantes et « invitent à l'achat »...
- (17) Il ne s'agit pas tant là d'un constat de bon sens mais plutôt d'observations antérieures menées sur la pratique des jeux de rôles sur table (Trémel, 1999) qui montraient bien comment les « problèmes de socialisation » ou encore les « problèmes scolaires » rencontrés par un jeune, étaient souvent antérieurs à une pratique « excessive », qui servait en l'espèce de sorte de « refuge » et était incriminée par les parents.
- (18) Notons d'ailleurs sur ce point comment des projets éducatifs parentaux peuvent être détournés par les joueurs. Des pré-adolescents se voient ainsi parfois offrir un ordinateur « sous-condition », c'est-à-dire si le jeune accepte d'explorer quelques logiciels « éducatifs » en parallèle aux jeux. Les parents achètent donc les deux types de produits et, très tôt, les premiers se retrouvent dans les placards sans que cela n'entraîne de réaction (le plus souvent). Toutefois, le « pli est pris » et quelques mois plus tard, les parents ne poseront plus de conditions à l'achat d'un nouvel ordinateur (récits concordants de plusieurs joueurs).
- (19) Même si ces jeunes évoluent dans des familles qui font preuve d'une certaine aisance matérielle, nous pensons que leurs groupes d'appartenance renvoient bien aux « classes moyennes », telles qu'elles sont sociologiquement définies (c'est-à-dire cherchant à se distinguer des classes populaires sans pour autant intégrer les traditions culturelles et le mode de vie de la bourgeoisie).
- (20) Les joueurs interrogés percevaient en général cette figure contemporaine de la façon suivante : le *hacker*, pirate informatique « jeune » et « doué », finissait par être « pris » et, après avoir fait de la prison, était souvent embauché à prix d'or par une « grande société » afin de s'assurer de la fiabilité de ses systèmes de protection... Précisons que notre propos n'est pas de juger de la véracité de cette représentation, pouvant heurter certains « observateurs » dont les travaux font parfois preuve de complaisance par rapport aux *hackers* (supposés être des sortes de « Robin des bois » modernes), mais il nous est paru sociologiquement intéressant de relever « l'image » que ces personnages généraient auprès de « jeunes », banals, jouant simplement à des jeux vidéo.
- (21) Signalons, en complément des titres présentés dans cet article, la parution récente de deux publications issues de démarches universitaires : un ouvrage collectif coordonné par Elisabeth Fichez et Jacques Noyer (2001) et un livre présentant une sorte « d'état des savoirs » sur le rapport des jeunes aux médias (Langouët (dir.), 2000) où la question de la pratique des jeux vidéo est abordée (notamment dans l'article rédigé par Georges-Louis Baron).
- (22) Dans cette perspective, on pourra également se référer aux travaux conduits par l'équipe de Georges-Louis Baron (voir notamment Baron, Bruillard, 1996) qui montrent bien que le développement efficace de l'usage des nouvelles technologies à l'école est soumis à conditions.
- (23) Si l'école ne peut pas agir directement sur la répartition des positions au sein du monde du travail, en revanche pourrait-on attendre qu'elle contribue à une égalité sociale en son sein. Or, chacun sait que tel n'est pas le cas, que les élites continuent à se reproduire par des stratégies de distinction, en fréquentant les meilleures écoles (Euriat, Thélot, 1995), les plus pessimistes évoquant même les « effets de leurre » liés à la démocratisation (appelée ici massification) au travers du phénomène des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, Champagne, 1992).
- (24) Notons, à titre indicatif que, dans un récent sondage, commandité par le SNUIPP et le SNES à la SOFRES, 73 % des jeunes enseignants du secondaire et 54 % des enseignants du primaire doutent désormais de la possibilité de faire réussir tous les élèves à l'école (cf. *POUR, Revue de la Fédération Syndicale Unitaire*, n° 73, mai 2001).
- (25) En ce sens, nous avons esquissé une sorte de « programme » sur ce thème lors de notre communication au colloque s'étant déroulé récemment à l'Université de Lyon II : « De l'utilisation des savoirs « savants » dans les productions destinées aux « jeunes » : critique et/ou relativisme ? » (Colloque « Les politiques des savoirs », Lyon, 28-29 juin 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- BARON G.-L. (dir.), HARRARI M. (dir.) (1994). – **Le point de vue des élèves de collège à l'égard de l'informatique**. Rapport final de synthèse pour la Direction des Lycées et Collèges. Paris : INRP, mars 1994.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**. Paris : PUF
- BARON G.-L. (2000). – Ordinateur et pratiques privées de jeunes. L'informatique dans l'enseignement : quelle intégration ?, *in* G. Langouët (dir.), **Les jeunes et les médias en France**. Paris : Hachette.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction**. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1992). – Les exclus de l'intérieur. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 91-92, mars.
- BROUGERE G., FONTAINE G., « Magic, a Postmodern Plaything and the Community Meaning », Communication au 2^e colloque International sur le jouet (The 2nd International Toy Research Conference), Halmstad University (Suède), 14-21 juin 1999, à paraître dans les actes.
- BRUNO P. (1993). – **Les jeux vidéo**, Paris : Syros.
- BRUNO P., TREMEL L., (1995). – La pratique des jeux vidéo. Approche d'un loisir de masse médiatisé. **Ethnologie Française**, Vol. XXV, 1.
- DEROUET J.-L. (parution en 2001). – La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique. **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 1, 2000.
- DUBET F. (1992). – Massification et justice scolaire ; à propos d'un paradoxe. *In* J. Affichard et J.-B. de Foucauld (dir.), **Justice sociale et inégalités**. Paris : Éditions Esprit.
- EURIAT M., THELOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire en France. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI-3, juillet-septembre.
- FICHEZ E., NOYER J. (coord.) (2001). – **Construction sociale de l'univers des jeux vidéo**. Lille : Presses de l'Université de Lille 3.
- GABRIEL E. (1994). – **Que faire avec les jeux vidéo ?** Paris : Hachette Éducation.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école**. Paris : Grasset.
- GOLLAK M., VOLKOFF S. (1996). – Citius, altius, fortius. L'intensification du travail. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 114.
- JAVEAU C. (coord.) (1994). – Enfances et sciences sociales. **Revue de l'institut de sociologie**, numéro spécial.
- LANGOUËT G. (dir.) (2000). – **Les jeunes et les médias en France**. Paris : Hachette.
- LE DIBERDER A., LE DIBERDER F. (1993). – **Qui a peur des jeux vidéo ?** Paris : La Découverte.
- LONGUET P. (1996). – Les enfants et les jeux vidéo. **Revue française de pédagogie**, n° 114, p. 67-83.
- MONTANDON C., OSIEK F. (1997). – La socialisation du point de vue des enfants. **Revue française de pédagogie**, n° 118, janvier-février-mars.
- PERRIAULT J. (1996). – **La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- RAYOU P. (1999). – **La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines**. Paris : PUF.
- SIROTA R. (coord.) (1998 et 1999). – Sociologie de l'enfance. **Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation**, n° 2-1998 et n° 3-1999.
- TREMEL L. (1999). – **Les faiseurs de mondes. Essai socio-anthropologique sur la pratique des jeux de simulation**. Thèse de doctorat de sociologie. Paris : EHESS.
- TREMEL L. (2000). – De la diffusion des connaissances dans les jeux de simulation. Analyse d'un espace de socialisation. **Agora**, n° 19.
- TREMEL L. (2001). – **Jeux de rôles, jeux vidéo, multi-média : les faiseurs de mondes**. Paris : PUF.
- TREMEL L. (à paraître, 2001). – Une histoire du monde anglo-saxonne : l'exemple des jeux vidéo. *In* **Recherches Valenciennes**, Actes du Colloque « Loisirs et société britannique au XX^e siècle », Université de Valenciennes, 21-23 octobre 1999.

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris cedex 17 France – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 2001, 42-2

ISBN 2-7080-992-3

Affiliations et désaffiliations en banlieue Réflexions à partir des exemples de Saint-Denis et d'Aubervilliers	Marie-Hélène BACQUÉ Yves SINTOMER
La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné	Marie DURU-BELLAT Annick KIEFFER Catherine MARRY
Mutations socio-économiques et conditions de vie des ménages ruraux au Cameroun	Camille EKOMO ENGOLO
Politique salariale, régulation et échange social	Dominique EUSTACHE
Encastremets et découplages dans les relations science-industrie	Michel GROSSETTI Marie-Pierre BÈS
Don de sang et don d'organes : le marché et les marchandises « fictives »	Philippe STEINER

LES LIVRES

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 2001 - France : 420 FF (4 numéros trimestriels / *four quarterly issues*)

- Étranger / *Abroad* : 580 FF (4 numéros trimestriels + numéro supplémentaire en anglais /
four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

130 FF le numéro trimestriel / *for each quarterly issue*

180 FF la sélection anglaise / *for the English selection*

Soit par correspondance à / *either by post (or mail) to*

Éditions OPHRYS

BP 87

05003 GAP cedex France

04 92 53 85 72

Post check : CCP Marseille 636 09 E