

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais – Wallis

---

LES JEUX VIDÉO DANS L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF :  
QUELLE UTILISATION PAR LES ÉDUCATEURS SOCIAUX ?

Réalisé par : Burgener Thomas

Promotion : Bach ES 13 TP

Sous la direction de : Solioz Emmanuel

Novembre 2017

## REMERCIEMENTS

En avant-propos, je tiens à remercier les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail de Bachelor :

- ◆ À Monsieur Emmanuel Solioz, directeur de ce travail de Bachelor, pour sa disponibilité et le suivi effectué, son soutien et ses réflexions avisées ;
- ◆ Aux six professionnels interviewés, pour leur participation et le partage de leurs représentations personnelles et professionnelles, ainsi que pour le temps accordé à ma démarche de recherche ;
- ◆ À mes proches, pour leur soutien et leurs conseils, Madame Célia Maceiras, Messieurs Pierre-Alain Burgener et Philippe Petigas.

## AVERTISSEMENT

Afin de faciliter la rédaction et la lecture de ce travail, la forme masculine a été privilégiée ;

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur ;

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Thomas Burgener

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche vise à éclairer l'utilisation faite des jeux vidéo par les professionnels de l'éducation sociale. Il est composé de deux axes principaux, à savoir le développement de concepts théoriques et la recherche empirique.

La première thématique développée dans le cadre conceptuel se rapporte aux jeux vidéo. Leurs caractéristiques et composantes sont précisées, leurs effets – tant positifs que négatifs – sont exposés et les joueurs adolescents suisses sont identifiés. La seconde thématique approfondie traite de l'adolescence, en termes de développement cognitif et d'accès au jugement moral, de développement identitaire et de socialisation. La troisième thématique évoquée concerne l'intervention socio-éducative, principalement en milieu institutionnel. Elle aborde les notions de placement institutionnel, d'accompagnement, de relation éducative ainsi que de projet éducatif. De ces approfondissements, la question de recherche a été ciblée. Celle-ci a été formulée de la manière suivante : « Quelle utilisation des jeux vidéo est faite par les éducateurs sociaux dans leur accompagnement éducatif ? »

La partie empirique donne la parole à six professionnels de l'éducation sociale, qui se positionnent concrètement sur l'utilisation qu'ils font des jeux vidéo, dans leur pratique professionnelle avec leurs bénéficiaires adolescents. Ces informations sont d'abord rapportées, puis analysées. Les principales découvertes sont que : 1) les moments de jeux vidéo partagés avec des bénéficiaires permettent aux professionnels de créer et/ou de développer le lien entretenu avec ceux-ci. 2) l'utilisation des jeux vidéo par les professionnels se fait généralement suite à la demande des bénéficiaires. 3) Les professionnels interviewés ont connaissance de l'existence d'une classification par âge et contenus des jeux vidéo et tous expriment concrètement l'utiliser dans leur pratique professionnelle. 4) La principale motivation des professionnels à utiliser les jeux vidéo avec leurs bénéficiaires est de partager un moment d'amusement et/ou de détente, permettant notamment de sortir du cadre éducatif. 5) Les professionnels sont conscients, à différents niveaux, des possibilités d'apprentissages qu'offrent les jeux vidéo, toutefois l'utilisation qu'ils en font ne se concentre globalement pas sur le développement de compétences des bénéficiaires accompagnés.

En conclusion de ce travail de recherche sont présentés les bilans méthodologiques et personnels de l'auteur quant au processus d'apprentissage effectué. Des pistes d'actions concrètes sont également développées. Ces dernières présentent en premier lieu les *Serious Games*, un nouveau type de jeux vidéo conçus pour favoriser les apprentissages des joueurs puis, en second lieu, des conseils et des recommandations sont décrits, de manière à utiliser les jeux vidéo de manière adéquate.

**Mots clés :** Education sociale ; intervention socio-éducative ; accompagnement éducatif ; pratique professionnelle ; adolescence ; jeux vidéo ; utilisation ; apprentissage.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>7</b>
1.1	Question de départ.....	7
1.2	Objectifs généraux.....	8
1.2.1	<i>Objectifs théoriques.....</i>	8
1.2.2	<i>Objectifs de terrain.....</i>	8
1.3	Motivations et liens avec le travail social .....	8
<b>2</b>	<b>CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>10</b>
2.1	Les jeux vidéo .....	10
2.1.1	<i>La classification des jeux vidéo.....</i>	12
2.1.2	<i>Les effets positifs des jeux vidéo.....</i>	14
2.1.3	<i>Les effets négatifs des jeux vidéo.....</i>	17
2.1.4	<i>Les adolescents joueurs de jeux vidéo en Suisse.....</i>	19
2.2	L'adolescence.....	21
2.2.1	<i>Le développement cognitif.....</i>	22
2.2.2	<i>L'accès au jugement moral .....</i>	22
2.2.3	<i>La quête d'identité.....</i>	24
2.2.4	<i>La socialisation .....</i>	26
2.3	L'intervention socio-éducative en milieu institutionnel.....	28
2.3.1	<i>Le placement en institution et la relation éducative .....</i>	28
2.3.2	<i>Le projet éducatif .....</i>	29
2.3.3	<i>L'accompagnement vers l'autonomie .....</i>	30
2.3.4	<i>La technologie dans l'accompagnement.....</i>	31
<b>3</b>	<b>PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>33</b>
3.1	Problématisation.....	33
3.2	Question de recherche .....	35
3.3	Hypothèses .....	36
<b>4</b>	<b>DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>38</b>
4.1	Méthode de récolte de données sélectionnée .....	38
4.2	Limites liées à la méthode de récolte de donnée choisie.....	38
4.3	Terrain d'enquête .....	39
4.4	Echantillon d'étude .....	39
4.4.1	<i>Profils des professionnels interviewés .....</i>	40
4.5	L'éthique au sein de la recherche.....	40
4.6	Déroulement des entretiens .....	41
4.7	Méthodologie de l'analyse des données recueillies .....	41

<b>5</b>	<b>ANALYSE DES DONNÉES</b>	<b>42</b>
5.1	Première hypothèse	42
5.1.1	<i>Le sens donné par les professionnels</i>	42
5.1.2	<i>Les apports aux professionnels</i>	43
5.1.3	<i>Les apports aux bénéficiaires selon les professionnels</i>	44
5.1.4	<i>Synthèse de l'hypothèse 1</i>	45
5.2	Deuxième hypothèse	47
5.2.1	<i>Les motivations des professionnels</i>	47
5.2.2	<i>La demande des bénéficiaires</i>	48
5.2.3	<i>La sélection des jeux vidéo utilisés</i>	48
5.2.4	<i>L'adaptation des activités en fonction des demandes des bénéficiaires</i>	49
5.2.5	<i>Synthèse de l'hypothèse 2</i>	50
5.3	Troisième hypothèse	52
5.3.1	<i>Les connaissances des professionnels</i>	52
5.3.2	<i>Les jeux vidéo utilisés avec les bénéficiaires</i>	53
5.3.3	<i>Les professionnels face aux règles institutionnelles</i>	54
5.3.4	<i>Les règles personnelles des professionnels</i>	55
5.3.5	<i>Synthèse de l'hypothèse 3</i>	56
5.4	Quatrième hypothèse	58
5.4.1	<i>Les représentations des professionnels</i>	58
5.4.2	<i>Le positionnement des professionnels</i>	59
5.4.3	<i>Synthèse de l'hypothèse 4</i>	60
5.5	Synthèse de l'analyse et réponse à la question de recherche	62
<b>6</b>	<b>PARTIE CONCLUSIVE</b>	<b>64</b>
6.1	Bilan du processus d'apprentissage	64
6.1.1	<i>Bilan méthodologique</i>	64
6.1.2	<i>Bilan personnel et professionnel</i>	65
6.2	Evaluation des objectifs personnels	66
6.3	Limites de la recherche	68
6.4	Pistes d'actions concrètes	69
6.4.1	<i>Les Serious Games</i>	69
6.4.2	<i>Jouer adéquatement aux jeux vidéo</i>	71
6.5	Conclusion	72
	<b>BIBLIOGRAPHIE ET CYBEROGRAPHIE</b>	<b>73</b>
	<b>ANNEXES</b>	<b>75</b>
A.	Formulaire de consentement	75
B.	Grille d'entretien simplifiée	76

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Types de jeux vidéo préférés des adolescents suisses.....	11
Tableau 2 - Descripteurs de classification PEGI.....	13
Tableau 3 - Pourcentage d'adolescents joueurs de jeux vidéo en Suisse.....	19
Tableau 4 - Dimensions de l'adolescence.....	21
Tableau 5 - Stades de Kohlberg .....	23
Tableau 6 - Sous-dimensions de l'estime de soi.....	25
Tableau 7 - Mécanismes psychologiques d'apprentissage de Baumrind.....	26
Tableau 8 - Profils des éducateurs interviewés .....	40
Tableau 9 - Récapitulatif des compétences annoncées par les professionnels.....	58
Tableau 10 - Sites internet pour une utilisation adéquate des jeux vidéo .....	72

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Carte conceptuelle des principaux genres de jeux vidéo.....	12
Figure 2 - Pictogrammes officiels PEGI .....	13

## TABLE DES ANNEXES

Annexe A - Formulaire de consentement.....	71
Annexe B - Grille d'entretien simplifiée .....	72

## 1 INTRODUCTION

Ce travail de recherche se rapporte à trois thématiques distinctes qui, dans le milieu du travail social, peuvent devenir étroitement liées. Celle-ci sont les jeux vidéo, l'adolescence et l'intervention socio-éducative en milieu institutionnel. En effet, dans ma fonction d'éducateur social en formation, j'accompagne des adolescents en situation de rupture placés au sein d'une institution. Dans le but d'enrichir ma pratique, je me suis questionné sur les jeux vidéo, qui constitue l'un des passe-temps appréciés par cette population. J'ai ainsi souhaité découvrir ses composantes, ses enjeux et ses possibilités en termes d'apprentissages. Plus généralement et en lien avec ma profession, je me suis questionné sur le sens accordé aux jeux vidéo par les éducateurs sociaux.

Dans un premier temps, j'ai exprimé l'origine de mon questionnement, les objectifs que je souhaitais atteindre par cette recherche ainsi que mes motivations personnelles à la réaliser. En second, j'ai énoncé mon cadre conceptuel, comprenant les différents concepts qui m'ont permis d'approfondir et de développer ma réflexion. Ensuite, j'ai formulé la problématique découlant de mes découvertes, qui m'a amené à formuler ma question de recherches et mes hypothèses. Quatrièmement, j'ai décrit la démarche méthodologique que je souhaitais réaliser pour cette recherche. Celle-ci comprend le terrain d'enquête, l'échantillon de l'étude et la méthode de recueil de donnée choisie. J'ai alors pu réaliser une analyse des informations récoltées, que j'ai synthétisée de manière à répondre à ma question de recherche. Finalement, j'ai développé la partie conclusive de mon travail, qui comprend mon bilan du processus d'apprentissage, l'évaluation de mes objectifs de recherche, l'énonciation des limites de ma recherche ainsi que la présentation de diverses pistes d'actions.

### 1.1 QUESTION DE DÉPART

---

Durant ma formation et plus particulièrement durant l'élaboration du projet de mon travail de Bachelor, je m'interrogeais grandement quant à la thématique des jeux vidéo et de leurs possibilités en termes d'apprentissage. Plus concrètement, je me demandais s'il était concevable de développer des compétences par le biais de l'utilisation des jeux vidéo et, si c'était le cas, d'identifier les moyens de réaliser ces apprentissages. Plus généralement, je m'interrogeais sur les représentations des jeux vidéo possédées par les professionnels du travail social, et plus particulièrement des éducateurs sociaux accompagnant des adolescents au sein de structures d'accueil.

J'ai ainsi énoncé ma question de départ comme suit :

*Quelles compétences un joueur peut-il développer par le biais des jeux vidéo ?*

Mon objectif consistait donc à traiter premièrement du concept de jeux vidéo et de ses composantes, ainsi que de leurs bienfaits et méfaits chez leurs joueurs. Les jeux étant principalement utilisés par les adolescents, il me paraissait pertinent d'approfondir la thématique de l'adolescence et de certains changements qu'elle implique chez l'individu. En

complément, mon troisième point d'intérêt consistait à identifier les enjeux d'une prise en charge éducative au sein de milieux d'accueil pour adolescent, en évoquant ses fondements et certains des outils éducatifs utilisés par les professionnels.

## 1.2 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

---

Les objectifs théoriques et de terrain présentés ci-après illustrent la trajectoire de ma réflexion, alimentée par les résultats de mes recherches tout au long de la rédaction de ce travail.

### 1.2.1 Objectifs théoriques

---

- ◆ Définir la notion de jeux vidéo et ses caractéristiques ;
- ◆ Définir les bienfaits et méfaits potentiels des jeux vidéo sur les joueurs ;
- ◆ Définir le concept d'adolescence et certains des changements qu'elle implique ;
- ◆ Définir le concept de prise en charge éducative d'une structure d'accueil d'adolescents ;
- ◆ Mettre en lien les différents concepts approfondis afin de définir une problématique me permettant d'affiner ma question de recherche.

### 1.2.2 Objectifs de terrain

---

- ◆ Recueillir les représentations de professionnels quant à l'utilisation des jeux vidéo durant un accompagnement éducatif avec des enfants et/ou des adolescents ;
- ◆ Connaître la valeur accordée aux jeux vidéo et leurs enjeux dans l'accompagnement effectué par les éducateurs sociaux ;
- ◆ Connaître les règles personnelles des professionnels concernant l'utilisation des jeux vidéo au sein de leur institution.

## 1.3 MOTIVATIONS ET LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

---

Je suis moi-même un joueur de jeux vidéo et ce depuis les fêtes de fin d'années de l'an 1997, où à l'âge de six ans, j'ai posé pour la première fois mes mains sur une console de salon. En grandissant, je me suis divertie par le biais de nombreux supports qui n'ont cessé de se diversifier et de s'affiner avec l'avancée technologique. Aujourd'hui encore, il m'arrive de m'accorder quelques moments dans les mondes virtuels des jeux vidéo, à titre personnel mais également professionnel.

Selon moi, le jeu peut permettre l'établissement d'un climat favorisant le partage et l'échange entre les joueurs. Durant ma prise en charge en tant qu'éducateur social, il m'arrive de



pratiquer cette activité avec un ou plusieurs jeunes. J'ai constaté que celle-ci peut enrichir le lien entre le professionnel et le bénéficiaire. Je trouve très intéressant d'observer les décisions d'un individu dans les différentes situations de réalité virtuelle des jeux vidéo, car elles sont révélatrices de sa personnalité. J'estime également pertinent de pouvoir interagir avec l'autre par le biais du jeu.

Or, dès ma première expérience professionnelle – réalisée en institution d'accueil pour adolescents en rupture – j'ai vite constaté que ce loisir pouvait être considéré négativement par certains professionnels, particulièrement par ceux n'ayant pas – ou du moins très peu – de connaissances sur le sujet.

Cela ne se limite évidemment pas au milieu du travail social. En effet, j'ai l'impression qu'une partie de notre société se rapporte aux publications souvent accusatrices des médias sur les effets des jeux vidéo et de leurs contenus, qui se focalise généralement sur des notions péjoratives, comme l'agressivité, l'addiction ou encore la dépression, par exemple.

Par ce travail, je souhaite, réaliser une recherche quelque peu novatrice et considérer une perspective plus nuancée des jeux vidéo, en m'intéressant tant aux aspects positifs que négatifs.

Mes motivations sont donc de nature personnelle mais aussi professionnelle. Ce travail de recherche représente à mon sens une opportunité de développer et de renforcer certaines connaissances qui me seront fortement utiles dans ma profession d'éducateur social. En particulier du fait que je souhaite continuer d'accompagner une population adolescente par la suite.

## 2 CADRE CONCEPTUEL

Cette partie m'a permis de développer et d'approfondir mes connaissances relatives aux thématiques et concepts liés à mes intérêts de départ et concrètement pour ma recherche. Le premier axe consiste en la clarification du terme de jeux vidéo et l'énonciation de ses composantes générales. Il m'a permis de définir les principaux aspects, positifs et négatifs, que peuvent induire les jeux vidéo chez les joueurs. Le second axe concerne la thématique de l'adolescence et des changements qu'elle implique chez l'individu. Celui-ci m'a permis de mieux comprendre certains des enjeux existants pour un adolescent joueur de jeux vidéo. Le troisième axe se rapporte à la profession d'éducateur social, et plus concrètement de la prise en charge socio-éducative réalisée au sein du milieu institutionnel. Il m'a permis d'approfondir la notion d'accompagnement et de ses enjeux principaux.

### 2.1 LES JEUX VIDÉO

---

Le dictionnaire en ligne Larousse définit ce terme comme un « *logiciel ludique, interactif, utilisable sur console ou sur ordinateur, faisant appel à des accessoires comme une souris, un joystick, un volant, un clavier, etc. pour interagir avec l'environnement du jeu* » (LAROUSSE, 2015).

L'élément primordial à souligner dans cette définition consiste en l'interaction existante entre le joueur et les jeux vidéo. Cette caractéristique distingue les jeux vidéo de certains autres médias, comme les livres, la télévision ou les films. À ce sujet, un article publié par l'Association Américaine de Psychologie affirme : « *Les joueurs ne peuvent pas s'abandonner à l'histoire d'un jeu vidéo. Les jeux vidéo sont conçus pour que les joueurs s'engagent activement dans leurs structures et pour que ces structures, en retour, réagissent aux comportements des joueurs* »<sup>1</sup> (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 67).

Il est également important de préciser qu'il existe des milliers de jeux vidéo. En effet, c'est ce qu'a pu montrer un internaute, dans son projet de référencement de tous les jeux vidéo existants, qui comprend plus de 42'000 entrées (DATA\_BASER, 2014). De ce fait, il me semble trop réducteur de qualifier l'ensemble des jeux vidéo en une simple et unique définition.

Toutefois, un jeu vidéo peut être joué en coopération ou en compétition, seul contre la machine, avec d'autres joueurs physiquement présents, ou avec des milliers d'autres joueurs en ligne. De multiples appareils permettent d'accéder aux jeux vidéo, comme une console de salon, un ordinateur, une tablette électronique ou un smartphone, par exemple. Plusieurs jeux vidéo diffèrent également sur d'autres dimensions, et de plus en plus, ces jeux peuvent être joués aussi bien de manière individuelle que collective, en coopération et en compétition (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 67).

---

<sup>1</sup> Traduit par mes soins

Les jeux vidéo peuvent être différenciés en fonction de thèmes et d'objectifs qu'ils poursuivent. L'étude JAMES 2016 illustre les préférences des adolescents suisses en matière de jeux vidéo. Elle propose un classement en fonction du genre et de la fréquence dont les jeunes Helvètes les ont cités.

Tableau 1 - Types de jeux vidéo préférés des adolescents suisses

Genre	Exemples	Fréquence en %
Jeux de tir (1 <sup>ère</sup> et 3 <sup>ème</sup> personne)	Call of Duty, Counter-Strike, Battlefield	20.9
Jeux de sport	FIFA, NHL, NBA	19.4
Jeux en monde ouvert	GTA, Minecraft, Watch Dogs	16.8
Jeux d'action / d'aventure	Assassin's Creed, Far Cry, Tomb Raider	9.6
Jeux de course	Need for Speed, Mario Kart, The Crew	6.0
Jeux de rôles	The Elder Scrolls, Fallout	4.6
MOBA <sup>2</sup>	League of Legends, Clash Royal, Overwatch	4.5
Jeux de simulation de vie	Les Sims, Hay Day, Animal Crossing	3.3
MMORPG <sup>3</sup>	World of Warcraft, Dofus, Clash of Clans	3.2
Jeux de plateforme	Mario Bros., Ratchet & Clank, Subway Surfers	3.1
Jeux de puzzles	Portal, Agar.io, Candy Crush Saga	1.9
Jeux de combat	Mortal Kombat, Super Smash Bros.	1.6
Jeux d'horreur / de survie	The Last of us, Dying light, Silent Hill	1.2
Jeux de stratégie en temps réel	Age of Empire, Total War, Plants vs. Zombies	1.0
Jeux musicaux	Just Dance, Piano Tiles, Geometry Dash	0.9
Jeux d'arcade	Slither.io, Fruit Ninja, Color Switch	0.8
Jeux de plateau / de cartes	Hearthstone, Solitaire, Uno	0.7
Party Game <sup>4</sup>	Wii Party, Nintendo Land, Mario Party	0.4
Jeux de quiz	QuizUp, Quizduell, Logo Quiz	0.3

(Waller, Willemsse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 62)

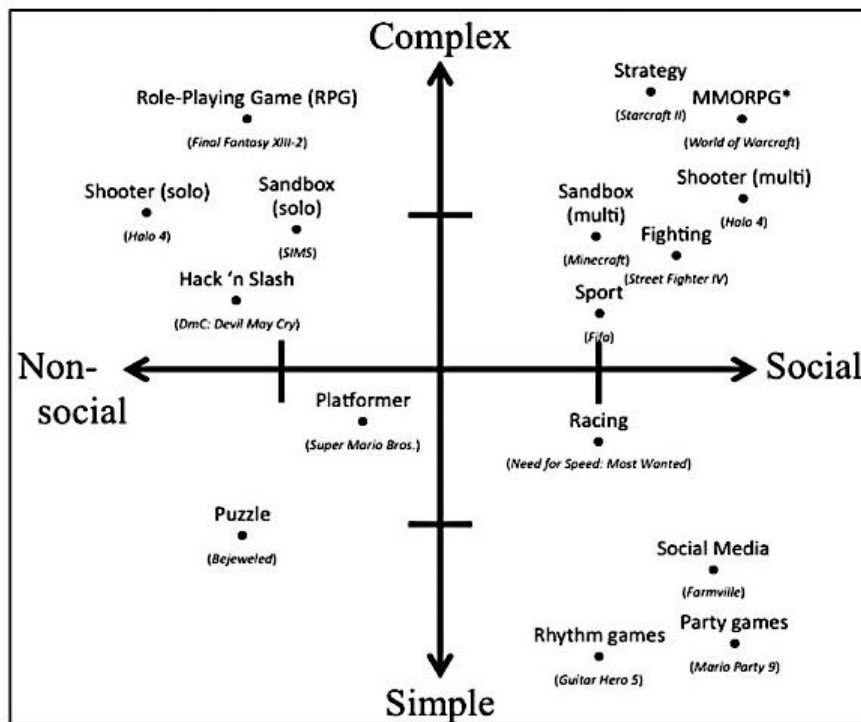
De leur côté, les auteurs (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 70), vont plus loin et proposent une carte conceptuelle de cette diversité selon deux dimensions importantes : l'importance des interactions sociales au sein de celui-ci (axe des abscisses) ainsi que le niveau de complexité du jeu (axe des ordonnées). Voir la figure 1 ci-après.

<sup>2</sup> MOBA : abréviation de *multiplayer online battle arena* en anglais, se rapporte à un type de jeux vidéo se jouant de manière multijoueur et en réseau, dans une arène de bataille.

<sup>3</sup> MMORPG : abréviation de *massively multiplayer online role-playing game* en anglais, se rapporte à un type de jeux vidéo de rôle, se jouant exclusivement de manière multijoueur et en réseau.

<sup>4</sup> Party games : se rapporte à un type de jeux vidéo se jouant en multijoueur et dont l'usage est de rassembler les foules autour d'un concept simple, amusant et accessible.

Figure 1 - Carte conceptuelle des principaux genres de jeu vidéo



(Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 70)

Cette représentation se veut une démonstration des différentes manières dont les jeux vidéo peuvent engager leurs utilisateurs. Certains genres en ont été volontairement exclus et le même jeu (Halo 4) est représenté à deux reprises de manière à illustrer la possibilité de certains jeux d'être joués de manière individuelle ou en multijoueur (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 70).

Nous retrouvons ainsi sur ce schéma les principaux genres de jeux vidéo, avec pour chacun d'eux un exemple concret. Il montre que les jeux vidéo divergent sur des aspects dépassant le simple genre. En effet, certains demeurent plus complexes et demandent beaucoup plus de réflexion que d'autres, par exemple. Nous pouvons également constater qu'il existe des jeux vidéo de genre similaire, mais qui se jouent différemment, c'est à dire soit de manière individuelle ou soit de manière collective.

### 2.1.1 La classification des jeux vidéo

La grande majorité des jeux vidéo actuels sont soumis à une classification par âge, instaurée et réglementée par la société *Pan European Game Information*. Lancée en mars 2003, elle est considérée comme un modèle d'harmonisation européen en matière de protection de l'enfance. Elle vise à indiquer aux consommateurs – et plus particulièrement aux parents – le contenu d'un produit donné. Cette classification est représentée par les cinq pictogrammes de la figure 2.

Figure 2 - Pictogrammes officiels PEGI



(PEGI S.A., 2014, p. 5)

Ces pictogrammes servent à donner une indication fiable quant au caractère adapté du contenu du jeu vidéo en termes de protections des mineurs. Cette classification par âge ne se réfère en aucun cas au niveau de difficultés ou aux aptitudes requises pour jouer au jeu. Notons également qu'un jeu recommandé pour la classe d'âge de 3 ans et plus peut être très complexe, alors qu'un autre plus adapté aux individus majeurs peut demeurer d'une simplicité déconcertante.

Afin d'explicitier les principaux motifs pour lesquels un produit s'est vu attribuer telle classification, huit descripteurs peuvent être ajoutés au dos de son emballage. Chacun d'eux possède une image symbolique, mettant en garde les utilisateurs sur des aspects précis. Ci-après dans le tableau 2, les différentes icônes et leur signification (PEGI S.A., 2015).

Tableau 2 - Descripteurs de classification PEGI

Icones	Signification
	<b>Violence</b> : ce jeu contient des scènes violentes
	<b>Langage grossier</b> : ce jeu contient des expressions grossières
	<b>Peur</b> : ce jeu risque de faire peur aux jeunes enfants
	<b>Sexe</b> : ce jeu montre des scènes de nudité et/ou des comportements ou des allusions de nature sexuelle
	<b>Drogue</b> : ce jeu illustre ou se réfère à la consommation de drogues
	<b>Discrimination</b> : ce jeu contient des images ou des éléments susceptibles d'inciter à la discrimination
	<b>Jeux de hasard</b> : ce jeu incite à jouer aux jeux de hasard ou enseigne leurs règles
	<b>Jeux en ligne avec d'autres personnes</b> : possibilité de jouer à ce jeu en ligne

(PEGI S.A., 2014, p. 5)

### 2.1.2 Les effets positifs des jeux vidéo

---

Jouer à des jeux vidéo peut présenter des aspects bénéfiques pour l'individu. Ces principaux effets se rapportent au développement de la cognition ; à l'accroissement de la motivation ; à l'apprentissage des émotions ; au développement de compétences sociales.

#### 2.1.2.1 Au niveau cognitif

Les jeux vidéo et leurs environnements virtuels peuvent constituer un apport au niveau de la cognition du joueur. Les effets les plus vigoureux de la performance cognitive résultent des jeux d'action de type shooter et non pas, par exemple, des jeux de rôle ou des puzzles (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 69). À ce sujet, ces auteurs précisent également :

*« Les développements de la cognition sont un produit des espaces tridimensionnels visuellement riche ainsi que du rythme rapide [de ce type de jeu], qui requiert une prise de décision en une fraction de seconde et une attention aiguë aux changements imprévisibles dans l'environnement »<sup>5</sup> (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 69).*

Des études ont montré que les joueurs de jeux vidéo de type shooter ont une répartition plus rapide et précise de l'attention, une plus haute résolution spatiale dans le traitement visuel ainsi que des capacités accrues de rotation mentale (C. S. Green & Bavelier, 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 68). D'autres recherches suggèrent également que ces joueurs filtrent davantage et de manière plus effective les informations non pertinentes présentes dans l'environnement virtuel (Bavelier, Achtman, Mani & Föcker, 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 68).

En plus des compétences liées au raisonnement spatial, des chercheurs ont également mis en évidence que les jeux vidéo représentent un excellent moyen de développer des compétences de résolution de problèmes (Prensky, 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 69). D'autres auteurs expriment que les jeux vidéo « *encouragent la résolution intuitive des tâches et les apprentissages par essai et erreur* » (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 159). Le joueur, n'étant jamais pénalisé par ses échecs, va ainsi progresser par la répétition de ses tentatives. « *Il ne s'agit pas de comprendre pour agir, mais d'agir pour comprendre* » (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 159).

En outre, de nouvelles évidences tendent à montrer que jouer à des jeux vidéo, peu importe leur catégorie, améliore la créativité (Jackson et al., 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 69).

---

<sup>5</sup> Traduit par mes soins

### 2.1.2.2 Au niveau motivationnel

Les jeux vidéo possèdent des caractéristiques qui tendent à promouvoir une motivation effective dans et hors des contextes de jeu (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 70).

Par exemple, « *chaque victoire comporte sa rétribution et incite à poursuivre l'aventure* » (Coulombe, 2010, p. 96). En effet, les retours immédiats et concrets offerts par les jeux vidéo – argent, équipement, expérience, point de sauvegarde, etc. – servent de récompenses aux continus efforts des joueurs (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71).

Les jeux vidéo utilisent également l'échec comme outil motivationnel, et offrent des chances irrégulières pour réaliser un succès à grande échelle. « *Être immergé dans ces environnements de jeu enseigne aux joueurs une leçon basique mais essentielle : persévérer face à l'échec amène une plus grande et valorisante récompense* »<sup>6</sup> (Ventura, Shute & Zhao, 2013, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71). En effet, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ces expérimentations de l'échec ne conduisent pas à la colère, à la frustration ou à la tristesse, même si les joueurs ressentent souvent ces émotions négatives par intermittence. En réalité, face à la défaillance, les joueurs demeurent hautement motivés à retourner à la tâche de gagner et restent implacablement optimistes pour atteindre leur objectif (Ventura & al. 2013, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71). De plus, les auteurs expriment également que : « *Les environnements des jeux vidéo peuvent effectivement cultiver un style motivationnel persistant. Celui-ci peut, à son tour, se généraliser aux cadres scolaire et professionnel* »<sup>7</sup> (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71).

Il reste à préciser que certaines catégories de jeux vidéo sont plus susceptibles de favoriser ces styles motivationnels sains, alors que d'autres ne le sont pas. De plus, les divergences individuelles liées à la personnalité des joueurs et à leurs préférences quant aux types de jeu peuvent également avoir un impact différentiel sur les résultats de la motivation (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71).

### 2.1.2.3 Au niveau émotionnel

Parmi les principales raisons pour lesquelles les individus recourent aux diverses formes de médias, celle la plus couramment citée relève de la gestion de leur humeur et de l'amélioration de leur état émotionnel (Ruggiero, 2000, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71). D'ailleurs, « *jouer peut être un des moyens les plus efficaces pour des enfants et des jeunes de générer des sentiments positifs* »<sup>8</sup> (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71). Les auteurs précisent également que certaines des plus intenses expériences émotionnelles positives sont déclenchées dans un contexte de jeux vidéo (McGonigal, 2011, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71). Un exemple d'émotion positive recherchée et expérimentée par les joueurs est la *transportation*. Elle correspond au moment où, plongé dans une activité

---

<sup>6</sup> Traduit par mes soins

<sup>7</sup> Traduit par mes soins

<sup>8</sup> Traduit par mes soins



intrinsèque enrichissante, le joueur ressent un sens élevé de contrôle tout en lui prodiguant un sentiment de perte de conscience de soi (Sherry, 2004, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 71).

Evidemment, les jeux vidéo n'apportent pas que des émotions positives. En effet, ils déclenchent également certaines sensations négatives, comme la frustration, la colère, l'anxiété et la tristesse. Seulement, le contexte des jeux vidéo semble suffisamment réel et sûr pour entraîner le contrôle et/ou la modulation de ces émotions négatives, permettant d'utiliser ces dernières dans l'accomplissement des objectifs poursuivis. Ces stratégies de régulation ont été liées à plusieurs reprises à une réduction de l'affect négatif et plus particulièrement à la diminution du niveau de symptômes dépressifs (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 72).

#### 2.1.2.4 Au niveau social

Une des différences majeures des jeux vidéo actuels, contrairement à leurs prédécesseurs d'il y a dix à vingt ans, reste leur caractère social envahissant. En effet, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la majorité des joueurs ne demeure pas socialement isolée lorsqu'ils jouent. « Plus de 70% des joueurs jouent à leurs jeux vidéo avec un ami, en coopération ou en compétition »<sup>9</sup> (Entertainment Software Association, 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73).

Avec l'arrivée d'internet notamment, les jeux vidéo sont devenus accessibles en ligne, permettant à des milliers de joueurs à travers le monde de jouer ensemble de manière simultanée (Craipeau, 2011, p. 26). Le jeu de rôle en ligne massivement multijoueur World of Warcraft, par exemple, comptait 12 millions de joueurs abonnés lors de l'apogée de sa popularité, en octobre 2010 (Activision Blizzard, 2016). Un second exemple, Farmville – l'une des applications disponibles sur le réseau social Facebook – hébergeait quotidiennement cinq millions de joueurs en 2012 (Gill, 2012, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73).

« [Dans les jeux en réseau] deux comportements y sont très répandus : l'altruisme, c'est-à-dire l'attitude qui a pour but ultime le bien-être d'autres individus, et la réciprocité sociale, c'est-à-dire la capacité d'un sujet d'interagir et de maintenir des échanges sociaux mutuels, par exemple en répondant à une action positive par une autre action positive » (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 160).

Ainsi, au vu de ces contextes sociaux immersifs, des auteurs proposent que les joueurs soient rapidement à même d'acquérir des compétences sociales, voir un comportement pro social qui pourrait se généraliser à leur entourage en dehors de l'environnement de jeu (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73). En effet, « la sociabilité dans le jeu de la majorité des joueurs se retrouve dans la vraie vie » (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 161). Les joueurs semblent acquérir des compétences pro sociales importantes lorsqu'ils jouent à des jeux qui

---

<sup>9</sup> Traduit par mes soins



sont spécifiquement conçus pour récompenser une coopération efficace, le soutien et les comportements d'aide (Ewoldsen et al., 2009, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73).

D'autre part, les compétences sociales pouvant être développées au sein des jeux vidéo se manifestent également dans le domaine de l'engagement civique. En outre, la capacité d'organiser des groupes et de diriger des personnes dans une cause sociale semblable est énoncée (Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73). Une étude américaine a montré par exemple que des adolescents ayant joué à des jeux comprenant des expériences civiques, étaient plus à même de s'engager dans des mouvements sociaux ou civiques dans leur vie quotidienne (Lenhart et al., 2008, cité par Granic, Lobel, & Engels, 2014, p. 73).

### 2.1.3 Les effets négatifs des jeux vidéo

---

Jouer aux jeux vidéo peut également amener certaines répercussions non souhaitables pour les utilisateurs. Dans ce chapitre, j'ai développé les thématiques les plus souvent citées en la matière, à savoir les troubles du sommeil et la pratique excessive des jeux vidéo.

#### 2.1.3.1 Les troubles du sommeil

Lorsque l'on joue aux jeux vidéo, il est indispensable de recourir à un périphérique de sortie vidéo – tel qu'un écran d'ordinateur, de télévision, d'une tablette numérique, etc. – pour pouvoir visualiser leurs contenus. À ce sujet, l'institut national français de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) rappelle l'impact de l'utilisation de ces écrans avant le coucher, sur l'endormissement. En effet, « *la lumière bleutée diffusée par les écrans LED [...] active cent fois plus les récepteurs photosensibles non visuels de la rétine que la lumière blanche* » (Cannard, 2010, p. 67).

Les sources lumineuses constituent ainsi des stimulants, au même titre que la caféine ou le tabac, qui inhibent la production de mélatonine (Cannard, 2010, p. 67). Cette dernière, également surnommée "l'hormone du sommeil", « *joue un rôle primordial dans l'organisation circadienne des fonctions biologiques, dont le sommeil* » (Cannard, 2010, p. 63).

Il ne faut pas non plus oublier que le contenu des émissions de télévision, des jeux vidéo ou des échanges numériques provoque également de l'excitation (Cannard, 2010, p. 67). L'usage de ces médias avant l'heure du coucher déplace la période du sommeil ainsi que le début de l'endormissement, mais favorise également une vivacité intellectuelle et une forte vigilance pouvant causer de nombreux réveils nocturnes (Lockley, Brainard & Czeisler, 2003 ; Carskadon et al., 1998 ; Lemola et al., 2014, cité par Cannard, 2015, p. 71).

Plus concrètement, les résultats d'une étude publiée en septembre 2012 démontrent que :

*« Les adolescents qui utilisent un ordinateur ont un temps de sommeil plus court (8h06 versus 8h50), de même ceux disposant d'un téléphone portable équipé d'Internet (7h59 versus 8h44) ou encore ceux regardant la télévision le soir dans leur chambre (8h16 versus 8h48) » (Cannard, 2015, p. 67).*

### 2.1.3.2 Le jeu excessif et la fuite de la réalité

La thématique de l'addiction est fréquemment présente dans la presse lorsque cette dernière évoque les jeux vidéo. Or, ce phénomène ne concerne qu'un pourcentage très faible allant de 1 à 3 pourcents de la population (Craipeau, 2011, p. 180). Seulement, *« déclarer que l'addiction ne concernerait qu'une partie infime de la population ne revient pas à sous-estimer la gravité des usages abusifs et préoccupants en termes de santé publique »* (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 130). L'académie de médecine préconise ainsi le terme de pratique excessive à celui d'addiction. Toutefois, cette utilisation reste ambiguë (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 130). En effet, les mêmes auteurs expriment :

*« Une utilisation intensive des écrans jugée excessive par rapport à la moyenne n'est pas forcément un comportement pathologique, et elle peut même constituer un support de création, de sociabilisation et d'enrichissement »* (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 131).

En d'autres termes, il existe plusieurs types d'utilisations possibles des médias, et notamment diverses façons de jouer aux mêmes jeux vidéo (Chou C., Hsiao M.C., 2000, cité par Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 131). Ainsi, *« L'isolement dans les écrans devient problématique s'il n'est pas utilisé pour trouver du plaisir, comme les activités distractives normales, mais pour fuir un déplaisir »* (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 131). Cette situation peut découler de trois séries de causes, à savoir un bouleversement insurmontable (deuil, rupture affective, etc.) ; un trouble mental débutant (dépression, phobie, etc.) ; l'angoisse de la crise adolescente suscitant une pratique intensive des jeux vidéo ou des réseaux sociaux.

Or, il faut également que cette fuite s'installe comme une conduite durable pour pouvoir être qualifiée de pathologie (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 131). Les auteurs précisent d'ailleurs que : *« S'il n'y a pas de conséquences négatives durables sur la vie de la personne (telles que absentéisme et/ou échec scolaire et retrait social), il est impossible de parler de pathologie »* (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 133).

Pourtant, les jeux vidéo peuvent être mis au service de l'évitement de relations sociales authentiques, voir de simplement éviter de penser. L'établissement d'un cercle vicieux en constitue le principal risque. En effet, *« l'investissement dans les jeux vidéo favorise le retrait social, et celui-ci encourage l'investissement dans les jeux vidéo »* (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 130). Egalement, le joueur cherchant refuge dans les mondes virtuels n'a plus comme objectif de gagner, ni même d'entrer en relation avec les autres joueurs, mais *« de se détourner de pensées ou de situations pénibles auxquelles il ne se sent pas capable de*

*faire face* » (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 162). Il convient alors de prendre en charge la souffrance psychique à l'origine du jeu excessif pour pouvoir ainsi supprimer le besoin de refuge du joueur (Bach, Houdé, Léna, & Tisseron, 2013, p. 163).

#### 2.1.4 Les adolescents joueurs de jeux vidéo en Suisse

Tous les deux ans, l'étude JAMES se penche sur l'utilisation des médias par les jeunes en Suisse et en présente un aperçu représentatif. L'échantillon net pour l'enquête de 2016 était de 1086 jeunes interrogés, âgés de douze à dix-neuf ans. (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 4).

En ce qui concerne les jeux vidéo, voici un tableau repris de l'étude JAMES 2016 indiquant le pourcentage de joueurs de l'échantillon global :

**Tableau 3 - Pourcentage d'adolescents joueurs de jeux vidéo en Suisse**

Caractéristiques		Joueuses et joueurs en %
Régions géographiques	Suisse alémanique	66
	Suisse romande	66
	Tessin	69
Tranche d'âge	12-13 ans	81
	14-15 ans	72
	16-17 ans	58
	18-19 ans	63
Sexe	Filles	42
	Garçons	91
Statut socio-économique	Inférieur	66
	Moyen	65
	Supérieur	70
Immigration (Origine)	Non (Suisse)	66
	Oui (Etrangère)	62
Type d'établissement scolaire	Prégymnasial	77
	Secondaire	74
	Court	71
Domicile / urbanisation	Ville	70
	Campagne	75

(Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 59)

L'examen de ces statistiques montre qu'environ deux tiers des adolescents de l'échantillon jouent aux jeux vidéo. La séparation par tranche d'âge nous permet également de remarquer

que le pourcentage de joueurs diminue à mesure que l'âge augmente. Du point de vue du genre, nous remarquons une différence entre le nombre plus élevé de garçons jouant aux jeux vidéo que de filles. Enfin, les quatre derniers sous-groupes ne démontrent pas de distinction notable. Ainsi, le pourcentage de joueurs adolescents en Suisse ne varie ni selon le statut socio-économique des individus, ni selon leur origine, leur niveau d'étude ou encore leur domicile (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 59).

La comparaison de l'étude JAMES 2016 avec celles des années précédentes montre que la seule modification de l'utilisation des jeux vidéo par les adolescents concerne leur tendance à davantage jouer en ligne avec d'autres personnes. En effet, « *en 2012, 28% des jeunes profitaient tous les jours ou plusieurs fois dans la semaine de la possibilité de jouer en ligne avec d'autres personnes, en 2014, c'était 35% et en 2016, 43%* » (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 61).

## 2.2 L'ADOLESCENCE

Venant du terme latin *adolescencia*, de *adolescere* qui signifie « grandir vers », l'adolescence constitue le temps de transition séparant l'enfance de l'âge adulte, le passage entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 2). Les repères définissant l'entrée et la sortie de cette période transitoire varient en fonction de la dimension choisie :

Tableau 4 - Dimensions de l'adolescence

Dimension de l'adolescence	Critères de début	Critères de fin
<b>Biologique</b>	Début de changements sexuels physiques	Capacité de faire un enfant
<b>Cognitive</b>	Apparition des premiers raisonnements abstraits	Maîtrise de la pensée formelle
<b>Emotionnelle</b>	Premières tentatives pour affirmer son intimité, pour garder ses secrets et pour affirmer ses choix individuels	Capacité de se définir en tant que personne indépendante, d'affirmer et d'assumer son identité et ses choix personnels
<b>Juridique</b>	Période où les parents peuvent laisser le jeune seul à la maison pour quelques heures sans être considéré comme négligents selon la Loi sur la protection de la jeunesse (12 ans)	Âge de la majorité impliquant par exemple l'accession au droit de vote
<b>Sociale</b>	Apparition des comportements de participation autonome aux rôles collectifs (travail, engagements personnels, etc.) et construction d'un réseau social personnel indépendant de la famille	Accession à la maîtrise de soi avec l'exercice des pouvoirs et des responsabilités que cela comporte envers les autres (autodiscipline, réciprocité, etc.)

(Cloutier & Drapeau, 2008, p. 2)

Ces dimensions impliquent donc de nombreux changements chez l'individu, en ce qui concerne la transformation de son corps, l'apparition des pulsions sexuelles, la modification de la perception de soi et des autres, la formation d'une identité sociale externe à la famille, etc. L'adolescence est caractérisée par cette diversité de changements qu'elle apporte et par l'intensité de ces derniers (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 2).

En termes de pertinence des liens pouvant être réalisés avec le thème des jeux vidéo précédemment développé, il me paraît nécessaire de me centrer principalement sur les dimensions cognitive, identitaire et sociale de l'adolescence.

### 2.2.1 Le développement cognitif

---

L'adolescence amène à la maturation cérébrale et par implication au développement cognitif. La théorie de Piaget<sup>10</sup> fait référence en matière d'explication des changements de l'appareil conceptuel au cours de la période adolescente. Selon lui, « *l'individu se construit dans l'interaction avec l'environnement* » (Cannard, 2010, p. 89), et plus concrètement par une adaptation entre l'organisme et son milieu. En complément à la fonction d'adaptation se trouve la fonction d'organisation, qui permet de structurer les mécanismes internes nécessaires à l'adaptation. « *En s'adaptant au milieu, le sujet s'organise, il articule son fonctionnement autour de structures de conduites de plus en plus différenciées. Ce faisant, il augmente sa capacité d'adaptation au milieu* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 58). Une connaissance des plus adéquates implique ainsi une adaptation davantage efficace.

À la base de cette fonction d'adaptation se trouvent deux mécanismes, l'assimilation et l'accommodation. La première consiste en l'appropriation du milieu par l'individu tandis que la deuxième relève de l'action que le milieu va induire chez l'individu. Ce processus se produit à tous les âges et, au fil du développement, s'organise en structures mentales dont la complexité va croissant. Il s'achève par l'accès à la pensée formelle (Cannard, 2010, p. 89). Apparaissant vers les douze ans environ, elle constitue l'une des plus importantes acquisitions de l'adolescence. En effet, la pensée formelle permet à l'individu d'établir des relations entre le réel et le possible, ouvrant l'accès à de nouvelles stratégies de résolution de problème. Il va ainsi pouvoir élaborer des hypothèses et vérifier leur véracité, puis en tirer une conclusion appropriée (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 61).

### 2.2.2 L'accès au jugement moral

---

Le développement cognitif permettant le raisonnement logique et la capacité d'imaginer plusieurs possibilités induit le développement de la pensée morale. Elle correspond à « *l'ensemble des critères utilisés par une personne pour juger du caractère juste ou injuste, bon ou mauvais des comportements* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 74). En effet, grâce à ses compétences cognitives, l'adolescent va pouvoir découvrir les principes et les valeurs de la société mais surtout, il va pouvoir les remettre en question. Cette analyse va lui permettre de conserver ou non les apprentissages qu'il a jusque-là effectués, de manière à pouvoir construire son identité (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 74).

Selon la théorie du développement moral de Kohlberg<sup>11</sup>, les capacités cognitives des enfants et adolescents peuvent être définies en trois niveaux, chacun constitué de deux stades moraux distincts (Cannard, 2010, p. 131).

---

<sup>10</sup> Jean William Fritz Piaget est un biologiste, logicien, épistémologue et psychologue suisse, connu pour ses recherches et ses travaux dans le domaine de la psychologie du développement et de l'épistémologie.

<sup>11</sup> Lawrence Kohlberg est un psychologue américain, connu pour ses recherches et ses travaux dans le domaine de l'éducation, du raisonnement et du développement.

Voici une représentation synoptique des différents stades établis par Kohlberg, tirée de l'ouvrage de Cloutier & Drapeau, 2008 :

**Tableau 5 - Stades de Kohlberg**

Niveau de jugement	Stade	Caractéristiques
<b>Pré-conventionnel</b>	1. L'obéissance simple (de 4 à 7 ans env.)	Le bien correspond à ce qui est récompensé et le mal, à ce qui est puni. L'individu se soumet au pouvoir de l'autorité et juge les actes suivant leurs conséquences.
	2. L'utilitarisme (de 7 à 11 ans env.)	L'action juste est celle qui peut satisfaire les besoins personnels et, à l'occasion, les besoins des autres si cela s'avère avantageux. La réciprocité prend la forme d'un « donnant-donnant » pragmatique.
<b>Conventionnel</b>	3. La bonne concordance interpersonnelle (de 12 à 16 ans env.)	La bonne action correspond à ce qui est approuvé par l'entourage, à ce qui est conforme aux attentes du milieu. La personne est capable d'empathie et considère les intentions lorsqu'elle juge la conduite des autres.
	4. La loi et l'ordre social (de 17 à 20 ans env.)	La bonne action correspond à ce qui est conforme aux lois et à ce qui protège l'ordre social, indépendamment des influences contextuelles.
<b>Post-conventionnel</b>	5. Le contrat social	L'action juste correspond à ce qui est conforme aux principes sur lesquels s'appuient les lois ; ces dernières sont utiles et doivent être respectées, mais elles peuvent être améliorées en conformité avec les règles morales plus fondamentales, garantes d'une plus grande justice entre les êtres humains.
	6. L'éthique universelle	Les principes universels qui gouvernent l'action résultent de choix individuels et transcendent les lois, mais la conscience personnelle est le juge le plus sévère à l'action.

(Cloutier & Drapeau, 2008, p. 78)

En compléments de ce tableau, il est important de noter que « *les âges associés à chacun des stades de Kohlberg sont très approximatifs et plusieurs stades peuvent être discernés dans une même population d'adolescents* » (Ward, 1989, cité par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 79).

L'élément fondamental à relever et retenir de la théorie de Kohlberg se rapporte à l'importance de considérer le développement cognitif, l'âge et les différents niveaux de jugement moral auxquels les individus se réfèrent dans leur comportement moral. En effet, l'éducation accompagne l'adulte en devenir vers une morale authentique et autonome, lui permettant de remettre en question les situations rencontrées (Cannard, 2010, p. 151).



### 2.2.3 La quête d'identité

---

Durant la période adolescente, le processus de construction personnelle s'intensifie et s'accélère. Les jeunes cherchent des réponses satisfaisantes à l'interrogation centrale : qui suis-je ? L'autonomisation de l'individu étant l'une des finalités de l'adolescence, elle exige cependant que cet individu sache qui il est et qui il n'est pas. En effet, « *le sentiment d'être un tout unifié et celui de vivre en continuité avec soi-même dans le temps, voilà les deux piliers centraux de l'identité personnelle* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 152).

Selon Erikson<sup>12</sup>, l'évolution de trois composantes sont dépendantes du développement identitaire de l'adolescent : l'intégrité, la continuité et l'interactivité. Ainsi, l'adolescent doit répondre à des questions propres de lui-même, par une introspection mais aussi grâce à l'environnement social des individus et des interactions effectuées avec autrui (Cannard, 2010, p. 189). La représentation que les individus ont d'eux-mêmes – l'identité personnelle – évolue donc au contact de la réalité et cette évolution perdure jusqu'à la fin de la vie (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 154).

La complexité de ce processus identitaire et a été définie par Erikson en huit stades, allant de la naissance à la vieillesse. Le cinquième, traitant de l'adolescence, est caractérisé par le conflit de l'identité et de la confusion des rôles :

*« Les transformations/pubertaires accompagnent l'adolescent d'un ensemble de questionnements par rapport à lui-même et aux nouveaux rôles qui l'attendent. À ce stade, l'adolescent doit intégrer toutes ses expériences dans le but de construire un sentiment identitaire stable et cohérent. Cela sous-entend qu'il est en mesure de se différencier des autres, de prendre ses distances par rapport aux normes établies, aux valeurs véhiculées par ses différents milieux de vie et aux pressions de toutes sortes »* (Cannard, 2010, p. 190).

L'adolescence est donc une période permettant à l'individu d'expérimenter et de s'identifier à différents rôles, de les intégrer et, en finalité, de se forger une identité qui le différencie d'autrui (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 153). En effet, « *c'est à l'adolescence que le sujet devient un acteur autonome, qu'il acquiert les moyens physiques, sexuels, intellectuels, sociaux et professionnels pour s'établir de façon indépendante dans la vie* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 155).

En matière de connaissance de soi, il est nécessaire d'évoquer deux notions, celle de concept de soi et celle d'estime de soi. La première correspond à la description qu'un individu fait de lui-même par ses propres représentations et les représentations que les autres possèdent de lui (Cannard, 2010, p. 201). La seconde se rapporte à l'évaluation de ces représentations, c'est-à-dire au degré de satisfaction, d'acceptation et de respect qu'un individu possède de lui-même (Harter, 1998, cité par Cannard, 2015, p. 204).

---

<sup>12</sup> Erik Homburger Erikson est un psychanalyste et psychologue germano-américain, connu pour ses recherches et ses travaux dans le domaine du développement psychosocial.



Il est important de préciser qu'un adolescent peut posséder différentes estimes de sa personne en fonction de situations bien spécifiques. En effet, l'estime de soi globale est l'addition de différentes estimes de soi spécifiques à plusieurs domaines (Harter, 1998, cité par Cannard, 2015, p. 206). Une échelle française d'estime de soi destinée aux adolescents de douze à vingt ans a été établie de la manière suivante :

**Tableau 6 - Sous-dimensions de l'estime de soi**

<b>Sous-dimensions de l'estime de soi</b>	<b>Caractéristiques</b>	<b>Exemples d'item</b>
<b>Le soi émotionnel</b>	Représentations du contrôle des émotions et de la maîtrise de l'impulsivité.	<i>Je suis souvent anxieux</i>
<b>Le soi social</b>	Représentations des interactions avec autrui et du sentiment d'être reconnu socialement	<i>J'aime qu'on me remarque et qu'on me reconnaisse dans un groupe</i>
<b>Le soi scolaire</b>	Représentations des comportements et des performances dans le cadre scolaire	<i>Je me décourage facilement en classe</i>
<b>Le soi physique</b>	Représentations de l'apparence corporelle, représentations vis-à-vis du regard d'autrui, représentations des aptitudes physiques et sportives et le désir de plaire	<i>Je me trouve trop maigre</i>
<b>Le soi futur ou projectif</b>	Représentation des rôles d'adultes, représentations sur l'avenir. Elles sont supposées différentes des représentations actuelles	<i>Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible</i>

(Oubrayrie, de Léonardis & Safont, 1994, cité par Cannard, 2015, p. 206)

Les sous-dimensions d'estime de soi ainsi que l'estime de soi globale ne demeurent pas figées et sont à même d'évoluer en fonction de la perception que l'individu fait des événements vécus et expérimentés. Les expériences de vie modèlent donc cette estime de soi, en la renforçant ou en l'affaiblissant (Cannard, 2010, p. 215).

Les jeux vidéo constituent un moyen pour les individus – et particulièrement pour les adolescents – de favoriser ce processus identitaire. Par le biais des personnages endossés, il est possible pour le joueur d'éprouver des émotions et des sensations extrêmes sans les risques réels qui y sont liés. Les choix possibles des personnages existants ou à créer permettent au joueur de devenir quelqu'un qu'il souhaiterait lui-même être (Cannard, 2010, p. 217). D'ailleurs, « *autant d'allers-retours entre le soi réel et le soi idéal sont autant de pratiques qui s'inscrivent dans le processus identitaire... pour peu là aussi que ce soit transitoire* » (Cannard, 2010, p. 219).

Comme énoncé dans le chapitre précédent, la fuite de la réalité peut être procurée par le biais des jeux vidéo. Elle représente également un risque dans la construction identitaire. Ennuyé ou apeuré par sa réalité, le joueur peut considérer le personnage joué comme un compagnon imaginaire qu'il ne veut plus abandonner. Ceci implique que sa vie virtuelle prenne davantage d'importance à sa vie réelle, entravant son développement identitaire (Cannard, 2010, p. 217).

## 2.2.4 La socialisation

Cette notion se définit comme « *le processus d'acquisition des comportements, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'adaptation sociale de l'individu* » (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 128). Elle se rapporte donc à un apprentissage constant, car elle débute dès les premiers contacts avec autrui et peut perdurer toute la vie. L'adolescence ne représente donc pas le point de départ de la socialisation, or les modifications physiques et mentales qu'elle produit mènent à une intensification du rythme de l'évolution sociale (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 128).

Baumrind<sup>13</sup> propose cinq mécanismes psychologiques d'apprentissage, qu'elle situe à la base de la socialisation :

**Tableau 7 - Mécanismes psychologiques d'apprentissage de Baumrind**

Mécanismes	Caractéristiques
Renforcement	Récompense ou punition consécutive au comportement de la personne et qui en augmente ou diminue la probabilité d'apparition.
Identification	Mécanisme par lequel une personne intègre dans son comportement les modes de conduite des personnes avec lesquelles elle vit une relation importante.
Eveil cognitif	Développement de la pensée et acquisition de nouvelles notions permettant une compréhension plus approfondie du monde physique et social.
Adoption réciproque des rôles	Mécanisme d'interdépendance dans la répartition des rôles au sein d'une cellule sociale. Le choix des rôles est conditionné par les rôles que jouent les personnes importantes de l'entourage.
Réactivité psychologique	Mécanisme par lequel la motivation de l'individu face à une liberté ou un privilège est augmentée en fonction de la menace (réelle ou imaginaire) de perdre cette liberté ou ce privilège.

(Baumrind, 1975, 1991, cité par Cloutier & Drapeau, 2008, p. 129)

Ayant le besoin de se trouver de nouvelles références externes à la famille, l'adolescent va alors se désinvestir des objets parentaux et privilégier les contacts avec des groupes d'individus de son âge ou auprès d'autres adultes (Cannard, 2010, p. 261).

Le groupe possède une fonction socialisante dans le cas où l'adolescent y recherche un soutien dans l'accession à son autonomisation. Cependant, le groupe se doit d'être transitoire puisqu'il est paradoxal à la notion même d'autonomie. En effet, « *Il [le groupe] a un rôle socialisateur à un moment de l'histoire où l'individu a besoin d'un allié pour lutter contre ses angoisses, mais il n'est socialisateur que si l'on en sort* » (Cannard, 2010, p. 263).

<sup>13</sup> Diana Baumrind est une psychologue clinique et développementale américaine, connue pour ses recherches et ses travaux sur les méthodes d'éducation parentale.

En lien avec le chapitre précédent, le groupe est également bénéfique dans la quête d'identité dans le sens où il demeure davantage aisé pour un adolescent qui ne sait pas encore qui il est de se définir par l'identité même du ou des groupes auxquels il appartient. L'adolescent va donc exister par le biais du regard des autres membres et des valeurs véhiculées au sein du groupe. « *C'est dans la conformité qu'il retrouve un nouvelle identité* » (Cannard, 2010, p. 266).

La socialisation peut également se développer par le biais d'autres agents, comme certaines activités extra-scolaires et Internet, notamment. En effet, pour les adolescents, cette technologie constitue un outil permettant de rester en lien avec le monde, et plus particulièrement avec leur propre réseau social (Cloutier & Drapeau, 2008, p. 136).

Selon l'étude JAMES 2016, 94% des jeunes Suisses possèdent un compte sur au moins une plateforme de réseau social, avec une utilisation fréquente via un ordinateur ou leur smartphone (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 47). Cette enquête indique également des différences en fonction de l'utilisation faite des réseaux sociaux selon les tranches d'âges. Les plus jeunes (dès 12 ans) préfèrent les fonctionnalités de jeu plutôt que les plus âgés (18-19 ans), qui se préoccupent davantage de mettre des contacts en réseau (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 52).

Internet permet aux adolescents de conserver leur univers relationnel à l'intérieur même du domicile familial, leur permettant de constituer peu à peu une sphère d'autonomie relationnelle au sein de la famille (Cannard, 2010, p. 274).

## 2.3 L'INTERVENTION SOCIO-ÉDUCATIVE EN MILIEU INSTITUTIONNEL

---

De manière globale, l'intervention sociale correspond au processus par lequel des professionnels fournissent un accompagnement et une aide aux individus rencontrant des difficultés sociales. (Rullac & Ott, 2015, p. VIII). L'intervention socio-éducative se rapporte spécifiquement aux trois types de fonctions définies comme suit (Fablet, 2007, p. 127) :

- 1) Les professionnels assurant une fonction éducative complémentaire de l'action éducative familiale, à savoir les enseignants, les éducateurs de la petite-enfance, les animateurs socio-culturel, etc.
- 2) Les professionnels apportant un soutien au groupe familial pour assurer ses tâches éducatives, à savoir l'action éducative en milieu ouvert (AEMO).
- 3) Les professionnels œuvrant en milieu institutionnel ou en service de placement familial assumant de manière temporaire l'essentiel des tâches éducatives pour pallier aux difficultés parentales.

Un des enjeux centraux de cette intervention concerne cette notion d'*accompagnement*. En effet, elle implique une certaine posture professionnelle très spécifique, qui suppose de faire confiance à l'autre et de croire en ses capacités à tracer le cheminement de son avenir. Il est ainsi question d'un concept fédérateur engageant des pratiques qui s'opèrent sur le terrain de la reconnaissance de l'autre comme sujet (Rullac & Ott, 2015, p. 2).

### 2.3.1 Le placement en institution et la relation éducative

---

Correspondant au troisième type de l'intervention socio-éducative présenté dans le point précédent, le placement en milieu institutionnel constitue « *une prise en charge d'une durée variable de jour et de nuit par un lieu spécifique d'enfants et d'adolescents devant être protégés temporairement* » (Rullac & Ott, 2015, p. 366).

Un placement avec mandat peut être ordonné par les Autorités de protection de l'enfance (Office pour la protection de l'enfant, Service de protection des mineur-e-s, etc.) ou par une Autorité judiciaire (Tribunal des mineurs, Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant, etc.). Ces deux types de placement, respectivement civil et pénal, impliquent un retrait du droit de garde et, plus rarement, un retrait de l'autorité parentale. En ce qui concerne les placements sans mandat, à savoir les placements de type public, la décision est négociée avec les parents, qui possèdent toujours l'autorité parentale et le droit de garde (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 36).

De ce fait, les raisons amenant à un placement sont diverses et varient en fonction du contexte. Il s'agit alors pour le travailleur social d'identifier et de nommer ces motifs de placement, de les comprendre – non pas de les justifier – et d'instiller une dynamique de changement (Rullac & Ott, 2015, p. 366). Concrètement, un placement occasionne de nombreux changements chez l'individu, dont le principal est la séparation avec l'environnement originel, comme la famille, les amis, l'école, par exemple. La vie en

collectivité implique un quotidien partagé avec autrui au travers de multiples interactions, dont l'objectif est la recherche de la stabilité et la mise en œuvre d'un suivi sur la base d'un projet personnalisé (Rullac & Ott, 2015, p. 369).

Pour pouvoir accompagner un individu en difficulté à entrer dans une dynamique de changement, il est nécessaire pour le professionnel de savoir établir un lien de confiance avec lui, et d'en assurer la continuité. Effectivement, le professionnel et l'utilisateur se retrouvent impliqués dans l'action, côte à côte, dans le *faire ensemble*. Cette position, qui suppose une certaine égalité sans pour autant nier la relation asymétrique existante entre les deux parties, ouvre le cheminement vers la confiance et permet de renouveler le regard que chacun porte sur l'autre (Rullac & Ott, 2015, p. 179).

Le quotidien d'une institution d'accueil favorise l'établissement de cette relation éducative entre l'équipe de professionnels et les bénéficiaires. En effet, les temps partagés lors de repas, les moments de soutien scolaire et les activités institutionnelles, par exemple, représentent des moyens de développer et d'entretenir cette relation. « *Les équipes éducatives arriment les séquences du quotidien à la professionnalité éducative qui reste toujours en arrière-fond des interactions* » (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 127).

### 2.3.2 Le projet éducatif

---

Dès l'amorce d'une procédure d'admission dans un foyer d'accueil, la notion de projet éducatif est déjà présente. Elle permet à chaque partie de se mettre d'accord sur les termes du placement, pour en définir les intérêts à la fois propres et convergents, de manière à nourrir la confiance suffisante à ce que les termes définis soient respectés par l'ensemble des parties (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 74).

Le travail par projet chez les enfants et les adolescents leur permet notamment de se confronter à la réalité, de se décentrer et de se projeter dans l'avenir. Egalement, réaliser un projet semble apporter du sens à des tâches pouvant être considérées comme contraignantes, en stimulant le développement personnel de l'individu. Dans un milieu institutionnel, le suivi éducatif par projet permet la modification du rapport de pouvoir entre le professionnel et le bénéficiaire, dans la mesure où les idées, les envies et les attentes de ce dernier sont considérées (Sengès, 2002, cité par Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 75).

De manière générale, les projets mis en place comprennent trois objectifs principaux sous-jacents : 1) la réinsertion par l'acquisition d'une formation scolaire et/ou professionnelle ; 2) l'amélioration et le développement des relations intrafamiliales ; 3) le réajustement des comportements de l'individu. En supplément de ces trois axes d'accompagnement principaux, les professionnels peuvent proposer d'autres objectifs secondaires, communément appelés *objectifs opérationnels*. Ceux-ci sont liés à la problématique rencontrée par le jeune accueilli et constituent un moyen de progresser graduellement. Il est important de préciser que tous ces objectifs ne demeurent pas figés. Effectivement, ils sont conçus de sorte à pouvoir être

évalués et réajustés au fil de l'accompagnement éducatif, en fonction des difficultés rencontrées et des progrès effectués et perçus (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 76).

*« L'évaluation intermédiaire, programmée et réalisée, prend tout son sens lorsqu'elle permet de faire le point sur les finalités et les objectifs poursuivis, de les comparer à l'action réalisée, et de réinterroger l'engagement de chacun dans le projet. [...] Si les écarts sont vécus et mesurés comme trop importants, il convient soit de réorienter la pratique, soit de changer le projet, et de s'orienter vers un projet plus réaliste, plus adapté aux circonstances, et plus en accord avec les désirs des personnes qui s'y investissent »* (Rouzel, 2014, pp. 48-49).

Généralement, l'atteinte des objectifs compris dans le projet ne signifie toutefois pas la possibilité pour le bénéficiaire de quitter l'institution. En effet, d'autres objectifs peuvent être proposés et définis au cours de la prise en charge éducative. Il est également tout à fait probable que l'individu termine son placement et quitte l'institution sans avoir atteint la totalité de ses objectifs (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 77).

La logique de prise en charge par projet éducatif et par objectifs personnels des institutions d'accueil induit quatre enjeux. Premièrement, elle porte sur les progrès à venir du bénéficiaire. Deuxièmement, cette démarche permet le positionnement et le remaniement de la ligne éducative à suivre. Troisièmement, cette logique constitue un moyen de délimiter le périmètre d'action qui demeure légitime pour la prise en charge institutionnelle. Enfin, quatrièmement, elle permet de se focaliser sur l'avenir du bénéficiaire, et ce indépendamment de sa situation personnelle antérieure et des motifs ayant nécessité le placement (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, pp. 79-80).

### 2.3.3 L'accompagnement vers l'autonomie

---

*« La notion d'autonomie est l'horizon éducatif des équipes professionnelles, toujours soucieuses de renforcer le pouvoir d'agir des jeunes placés »* (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 139).

Bien éloignée de sa définition étymologique de *se gouverner par ses propres lois*, l'autonomie en travail social se réfère à la capacité d'un individu de gérer ses propres dépendances, qu'elles soient physiques, psychiques et/ou sociales, dans le cadre d'une socialisation qui impose des lois, des normes et des mœurs. Cette notion représente ainsi *« l'acceptation de perdre sa liberté fondamentale d'être humain afin d'acquérir une liberté relative, en tant qu'individu socialisé »* (Rullac & Ott, 2015, p. 38).

Du point de vue des équipes éducatives, l'autonomie ne correspond pas à un statut ou à un état, mais plutôt à un processus d'apprentissage, à une transition. (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 140). Ce travail d'accompagnement vers l'autonomie *« consiste donc à un deuil de la toute-puissance du désir individuel, par la soumission à la loi du groupe et à l'intégration des valeurs permettant le bien commun »* (Rullac & Ott, 2015, p. 38). Pour y arriver, le

professionnel – ainsi que le parent d’ailleurs – se doit de dire *non* à son usager, au nom des normes sociétales, afin qu’un *oui* puisse potentiellement lui être accordé, dans le cas où cet individu accepte de se soumettre aux règles et fonctionnements sociaux (Rullac & Ott, 2015, p. 39).

Selon Join-Lambert Milova<sup>14</sup>, deux aspects complémentaires sont constitutifs de cette notion d’autonomie. Selon elle, il est pertinent de différencier l’*autonomie de la volonté* et l’*autonomie matérielle*. La première se rapporte à la capacité d’un individu à faire des choix tandis que la deuxième est relative à la capacité d’un individu à subvenir à ses besoins. Celle-ci demeure également parmi les préoccupations de la plupart des professionnels œuvrant en milieu d’accueil (Join-Lambert Milova, 2006, p. 10).

Une étude des interactions entre professionnels et usagers effectuée au sein de milieux institutionnels de trois pays européens distincts met en évidence le lien existant entre l’apprentissage de cette autonomie matérielle et la participation aux tâches de la vie quotidienne de ces adolescents. Concrètement, « *la participation des jeunes à la répartition et à l’exécution de ces travaux collectifs peut être utilisée comme un outil d’apprentissage de l’autonomie matérielle* ». Concernant l’apprentissage de l’autonomie de la volonté, il est précisé être développé par la participation des usagers aux décisions les concernant, par l’exercice de la négociation individuelle ou en groupe. Cette participation relève alors de la responsabilisation de l’individu (Join-Lambert Milova, 2006, p. 11).

#### 2.3.4 La technologie dans l’accompagnement

---

La comparaison des résultats de l’étude JAMES 2014 à ceux de l’édition 2016 montre une augmentation d’environ 25% du temps que les jeunes Suisses passent *en ligne*. La durée moyenne de l’utilisation quotidienne de divers médias s’élève désormais à 2h30 en semaine, et à 3h40 durant le week-end. Une explication de cette augmentation est éventuellement liée à la multiplication des prestations d’abonnement forfaitaires proposées par les entreprises de télécommunications. En effet, certains abonnements n’étant plus soumis à une limite d’utilisation des données cellulaires, ils permettent un accès quasiment illimité à l’Internet mobile. Concrètement, les jeunes Suisses possèdent maintenant tous – presque sans exception – un smartphone personnel (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 71).

Toutefois, la considération de cette *culture multimédia* ne semble pas prédominante au sein des cursus de formation des travailleurs sociaux en devenir. Certains professionnels commencent toutefois à savoir intégrer cet aspect dans leur accompagnement. Or, cette volonté relève majoritairement d’une initiative personnelle plutôt que d’un choix institutionnel (Rullac & Ott, 2015, p. 139).

Parmi la multitude d’appareils faisant partie de notre quotidien, ceux qui embarquent du numérique sont toujours plus présents et répandus. Pour les jeunes-gens ces objets demeurent

---

<sup>14</sup> Hélène Join-Lambert Milova est une sociologue, enseignante et chercheuse, connue pour ses travaux et recherches dans le domaine de la science de l’éducation.



naturels, alors que les adultes essaient encore de les comprendre. La société s'est numérisée certes, mais certains milieux l'ont mal compris. Le monde scolaire, par exemple, s'est doté d'espaces numériques de travail et ont ainsi renvoyés aux enseignants la responsabilité de trouver leurs propres voies. (Devauchelle, 2016, p. 196).

Il en est de même pour les éducateurs sociaux, dont les compétences et connaissances du numérique proviennent d'un apprentissage personnel et non pas d'un développement professionnel. De ce fait, « *investir professionnellement l'écran est peut-être un des enjeux du travail social à venir* » (Rullac & Ott, 2015, p. 140).



## 3 PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre se veut la mise en lien des différents concepts développés et approfondis précédemment, dans l'optique d'en ressortir les enjeux sous-jacents. Il m'a notamment permis de définir une question de recherche, pour laquelle j'ai émis des hypothèses et des sous-hypothèses. Ces dernières seront affirmées ou infirmées dans le chapitre d'analyse des données recueillies lors d'entretiens.

### 3.1 PROBLÉMATISATION

---

Pour pouvoir se positionner vis-à-vis de l'influence de l'utilisation des jeux vidéo, il est nécessaire pour le joueur de prendre conscience des aspects positifs et négatifs que les jeux vidéo induisent sur sa personne. Les apprentissages pouvant être effectués par le biais des jeux vidéo doivent être intégrés dans la réalité quotidienne du joueur par la mise en pratique des compétences développées.

La dextérité, les réflexes et la précision sont des compétences nécessaires dans certaines disciplines sportives, tout comme dans bon nombre de professions. Le raisonnement logique, la mémoire, la représentation spatiale, la maîtrise des langues vivantes représentent des compétences facilitatrices pour les études ou le développement professionnel.

Pourtant, il ne faut pas considérer le jeu vidéo comme un vecteur prodigieux d'apprentissage, car il n'ouvre pas les joueurs à la réalité mais tend à les insérer dans une logique de développement de compétences qui demeure difficilement évaluable. Il serait d'ailleurs destructeur pour un individu de consacrer l'intégralité de son temps libre aux jeux vidéo car l'excès est nocif et le *plaisir* procuré peut devenir réellement addictif.

Il est indiqué que chaque joueur réalise une autocritique, en s'interrogeant sur les fondements de son *besoin* de jouer et des finalités recherchées. Cette introspection, combinée à une utilisation raisonnée des jeux vidéo et à la prise de conscience de leur influence sur l'individu l'amène à s'ouvrir à la réalité et à mieux se connaître (Chambler-Dubosson, 2009).

En cela demeure l'une des principales quêtes adolescentes, à savoir la construction identitaire. Effectivement, l'adolescent ressent le besoin de se définir en tant qu'individu. Pour se faire, il lui faut apprendre à se connaître et à connaître les autres, par des interactions avec son environnement. L'adolescent va ainsi développer sa connaissance de lui-même.

Cette connaissance de soi possède deux notions, celle de concept de soi et celle d'estime de soi. La première correspond à la description qu'un individu fait de lui-même par ses propres représentations et les représentations que les autres possèdent de lui. La seconde se rapporte au degré de satisfaction, d'acceptation et de respect qu'un individu possède de lui-même.

Le groupe est bénéfique pour l'adolescent en quête identitaire. Il permet à l'adolescent d'exister en son sein, au travers du regard des autres membres et des valeurs véhiculées au sein du groupe. Sa nouvelle identité se retrouve ainsi dans la conformité au groupe.

Les nouvelles pratiques via les réseaux sociaux et/ou les jeux vidéo s'inscrivent dans ce processus de construction identitaire. Concrètement, il est possible pour un adolescent de devenir quelqu'un d'autre, d'endosser de nouveaux rôles, de communiquer de façon authentique et/ou fictive, etc. Les allers-retours effectués entre le réel et le virtuel – entre le soi réel et le soi idéal – développent une compétence narrative apportant une meilleure connaissance de soi.

Le développement cognitif et l'accès à la pensée formelle permet à l'adolescent de se familiariser avec les différentes formes de raisonnement. En effet, de nouveaux outils de pensée se développent et permettent l'exploration de nouvelles dimensions physiques et sociales. Ces nouvelles capacités induisent une modification de la vision de l'adolescent sur autrui et sur le monde. En soi, elles apportent un sens critique et lui permettent de se positionner et de prendre des décisions éclairées (Cannard, 2010).

En lien avec le développement moral, certains jeux vidéo proposent aux joueurs une expérience empli de choix moraux ayant une influence directe sur leur *gameplay*<sup>15</sup> et/ou sur le déroulement du scénario. Pour une même situation, plusieurs possibilités de résolution sont ainsi proposées au joueur. Ces décisions morales sont explicitement présentées au joueur et s'insèrent dans le cadre évolutif du personnage. Un procédé communément appelé la *fin récapitulative* permet de signifier au joueur les conséquences des actions qu'il a commises et leur implication sur le scénario (Astay, 2016).

De même, cette capacité de réflexion est souhaitée par les professionnels des milieux institutionnels. Soucieux de renforcer le pouvoir d'agir des individus accueillis, les éducateurs sociaux attendent des bénéficiaires qu'ils se positionnent sur leurs idées, leurs envies et leurs attentes, tout au long de leur accompagnement éducatif. Leur autonomisation restant centrale dans leur projet, la volonté est de les confronter à la réalité et de les faire se projeter dans l'avenir.

L'autonomie matérielle des bénéficiaires est développée par leur participation aux diverses tâches quotidiennes liées à la vie en communauté. L'autonomie de la volonté est quant à elle approfondie par le positionnement et la participation des bénéficiaires aux décisions les concernant.

L'accueil d'enfants et d'adolescents en milieu institutionnel vise, comme objectif premier, leur réinsertion au sein de la société. Pour se faire, ces structures s'appuient sur des règlements internes relatifs aux conduites et aux comportements attendus en leur sein. Volontairement similaire aux normes et valeurs sociales attendues à l'extérieur, dans *la réalité*, elles permettent aux individus accueillis de l'expérimenter dans un cadre défini et sécurisant.

---

<sup>15</sup> Gameplay : terme anglais définissant la *jouabilité*, c'est-à-dire la façon de jouer à un jeu vidéo.

Or, ces réglementations sont établies et définies selon les représentations et les convictions des professionnels en charge de l'accompagnement. De ce fait, elles ne correspondent pas forcément à *la réalité* de la société mais se rapportent à la subjectivité des membres des équipes éducatives. En effet, les différents contextes (environnemental, culturel, économique, transgénérationnel, etc.) dans lesquels ils ont vécu et cheminé peuvent amener des disparités qui ne correspondent pas forcément à celles de leurs bénéficiaires.

Comme démontre l'étude JAMES 2016 (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016), 99% des jeunes Suisses possèdent et utilisent quotidiennement un smartphone pour *se socialiser* et se divertir. Qu'en est-il de l'utilisation des technologies numériques dans un accompagnement éducatif ? Concrètement, est-ce que les enfants et les adolescents placés en milieu institutionnel ont cette même possibilité d'accès et d'utilisation que les jeunes non institutionnalisés ? Est-ce que les représentations et les compétences individuelles des professionnels accompagnant influencent la possibilité d'utilisation des bénéficiaires ? Comment les institutions gèrent-elles l'utilisation de ces nouvelles pratiques ?

Au sujet des jeux vidéo spécifiquement, plus de 65% de l'échantillon déclare y jouer, dont l'estimation du temps de jeu moyen est d'une heure par jour en semaine et de deux heures par jour durant le week-end. À nouveau, qu'en est-il des possibilités d'accès aux jeux vidéo au sein d'un milieu institutionnel ? Quelles sont les réglementations définies à ce sujet ? Comment ce loisir est-il utilisé et considéré par les professionnels éducateurs sociaux ? Telles sont les principales interrogations qui me sont apparues lors de l'approfondissement et de l'élaboration de la partie conceptuelle de ce travail.

### 3.2 QUESTION DE RECHERCHE

---

À mon sens, la démarche de recherche souhaitée vise à interroger la pratique des professionnels. Plus concrètement, elle cherche à comprendre les valeurs données aux représentations et aux choix de ces professionnels en matière d'utilisation des médias numériques au sein de leur lieu de fonction. De ma problématisation, j'ai formulé la question de recherche suivante :

#### **Quelle utilisation des jeux vidéo est faite par les éducateurs sociaux dans leur accompagnement éducatif ?**

Par le discours et le comportement des professionnels, je souhaite recueillir les fondements de leurs valeurs, de leurs pensées, de leurs actions et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour les réaliser. Ma démarche de recherche se veut donc *compréhensive* (Cadière, 2013).

### 3.3 HYPOTHÈSES

---

Dans ce point, je vais énoncer et expliciter les différentes hypothèses que j'émetts en lien avec ma question de recherche.

À mon sens, la fonction des professionnels de l'intervention sociale se rapporte à l'accompagnement d'individus requérant un soutien ou une aide. Pour se faire, elle nécessite une certaine posture professionnelle permettant notamment l'établissement d'un lien de confiance entre le bénéficiaire et le professionnel. Dans le cas des institutions notamment, le quotidien et les moments de vie partagés avec les bénéficiaires représentent un moyen pour les professionnels de favoriser l'établissement de cette relation éducative (OSSIPOW, Berthod, & Aeby, 2014, p. 74). Les jeux vidéo constituant l'un des passe-temps appréciés par les adolescents (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 59), je suppose qu'ils font partie de ces temps permettant la création et le développement de cette relation de confiance. De ce fait, j'émetts ma première hypothèse comme suit :

**1. Pour les professionnels, jouer à des jeux vidéo avec un bénéficiaire constitue un moyen de créer et/ou d'entretenir une relation utile à l'accompagnement éducatif.**

Par cette hypothèse, je souhaite approfondir le sens accordé aux jeux vidéo par les professionnels, ainsi que leurs motivations les amenant à les utiliser dans leur accompagnement éducatif. Par ailleurs, je pourrai vérifier si les jeux vidéo s'inscrivent bel et bien dans cette dynamique.

En lien avec les éléments énoncés, je crois que les activités organisées et réalisées par les éducateurs sociaux se rapportent généralement aux intérêts et aux loisirs des bénéficiaires accompagnés. En effet, l'accompagnement éducatif implique un partage avec autrui au travers de multiples interactions (Rullac & Ott, 2015, p. 369). Je considère que c'est également le cas des jeux vidéo, c'est pourquoi je formule ma deuxième hypothèse comme suit :

**2. C'est par adaptation aux loisirs et aux intérêts des bénéficiaires que les professionnels accordent une place aux jeux vidéo dans leur accompagnement.**

À mon sens, l'objectif est de découvrir si les professionnels réalisent effectivement une adaptation des activités réalisées avec les bénéficiaires en fonction des attraits de ces derniers. Ainsi, je pourrai constater si c'est également le cas pour les jeux vidéo.

Partant du principe que « *l'on ne connaît que les choses que l'on apprivoise* »<sup>16</sup>, je suis d'avis que les professionnels réalisent préférablement avec les bénéficiaires des activités qu'ils connaissent eux-mêmes. En effet, par mon expérience professionnelle, j'ai appris que l'anticipation est réellement importante, surtout lorsque l'on accompagne une

---

<sup>16</sup> Phrase énoncée par *Le Renard* dans le chapitre XXI de l'œuvre *Le petit Prince*, réalisée par Antoine de Saint-Exupéry.

population adolescente rencontrant des difficultés de comportement. Aussi, je pense qu'il est préférable d'adapter certaines composantes des activités réalisées en fonction justement des problématiques des participant. Je me demande si c'est également le cas pour d'autres professionnels, c'est pourquoi je formule ma troisième hypothèse comme suit :

**3. Les professionnels utilisant les jeux vidéo dans leur accompagnement possèdent des connaissances sur leurs contenus et adaptent ces derniers en fonction des bénéficiaires.**

Je souhaite par ce biais découvrir les réglementations usuelles que les professionnels se doivent de respecter lors de l'utilisation des jeux vidéo avec des bénéficiaires, et notamment pouvoir constater s'ils réalisent une adaptation en fonction de ces derniers.

Enfin, j'ai découvert par mes recherches que les jeux vidéo permettent à leurs joueurs de développer des capacités et des compétences au niveau de la cognition, de la motivation, des émotions, ou encore au niveau social (Granic, Lobel, & Engels, 2014). En lien avec l'accompagnement éducatif, le développement des compétences des bénéficiaires demeure central pour les professionnels, particulièrement celle de l'autonomie qui correspond à un processus d'apprentissage (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 140). Ainsi, je suppose que le potentiel qu'offre les jeux vidéo en termes de développement de compétences demeure important pour les professionnels. Je pense même qu'ils sélectionnent les types de jeux vidéo utilisés en fonction de ce qu'ils souhaitent faire développer à leurs bénéficiaires. Ainsi, je formule ma quatrième hypothèse comme suit :

**4. Les professionnels choisissent les jeux vidéo qu'ils utilisent avec les bénéficiaires en fonction des compétences pouvant être développées par leur biais.**

L'objectif recherché est de découvrir premièrement si les professionnels sont globalement conscients que les jeux vidéo permettent de faire développer des capacités à leurs joueurs, et deuxièmement de vérifier si le développement de ces compétences demeure central à l'utilisation des jeux vidéo par les professionnels.

## 4 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre vise à présenter et à expliciter différents aspects liés à ma recherche de terrain. Il présente la méthode de récolte de donnée utilisée, le terrain d'enquête choisi ainsi que l'échantillon d'étude sélectionné pour répondre à ma question de recherche. Il vise également à rappeler les normes éthiques nécessaires à la bonne réalisation de la recherche.

### 4.1 MÉTHODE DE RÉCOLTE DE DONNÉES SÉLECTIONNÉE

---

Au vu de la problématique présentée dans le chapitre précédent, il me paraissait indispensable de réaliser une analyse qualitative car ma recherche tend à éclairer la pratique concrète de professionnels de l'éducation sociale, et plus particulièrement de l'utilisation que ces derniers font des jeux vidéo dans leur accompagnement. J'ai ainsi recouru à une démarche de recherche par entretiens semi-directifs enregistrés, dont la durée moyenne varie entre 45 et 60 minutes. Par ce biais, j'ai pu, par des questions relativement ouvertes, obtenir la parole et les ressentis d'éducateurs sociaux qui souhaitaient me partager leur expérience professionnelle et le sens qu'ils donnaient à leurs actions.

### 4.2 LIMITES LIÉES À LA MÉTHODE DE RÉCOLTE DE DONNÉE CHOISIE

---

À mon sens, la difficulté principale liée à l'entretien semi-directif se rapporte à la qualité du climat d'échange mis en place par l'intervieweur. Effectivement, l'objectif de cette démarche vise à recueillir la parole de l'interviewé de manière à ne pas le freiner dans son partage. De ce fait, j'ai veillé à prendre le temps nécessaire au début de chaque entretien pour exposer aux professionnels l'objectif de ma recherche et ses enjeux. Egalement, j'ai construit une grille d'entretien comprenant majoritairement des questions ouvertes, permettant à la personne interviewée d'être guidée plutôt qu'entravée. En cas de retenue de la part du professionnel, j'avais également préparé des interrogations de relance, permettant l'approfondissement de leurs propos.

Ma principale appréhension relevait de mon intérêt à obtenir des réponses sincères et fondées, basées sur l'expérience professionnelle des éducateurs sociaux interviewés. À ce titre, j'ai pris des dispositions de manière à pouvoir établir un climat de confiance, permettant ainsi à ceux-ci de se sentir suffisamment en confiance pour me partager des situations personnelles vécues. Le temps et le lieu de chaque entretien étaient également prévus à cet effet, car je souhaitais que l'échange ne soit aucunement interrompu par une obligation ou une tierce personne.

Les entretiens semi-directifs appelant à ma subjectivité d'interprétation des propos des personnes interviewées, j'ai veillé tout au long de la retranscription et de l'analyse à respecter la parole des professionnels, en n'émettant aucun jugement.

Enfin, pour éviter que les explications et les descriptions des professionnels ne soient inexploitable dans mon analyse, j'ai fait en sorte d'exposer mes questions de manière limpide et compréhensible.

### 4.3 TERRAIN D'ENQUÊTE

---

Pour la sélection de mon terrain d'enquête, il me semblait intéressant de considérer certains critères dans le choix des professionnels à interviewer.

Cherchant à obtenir les récits de la pratique et des expériences des professionnels, il m'a premièrement paru évident de privilégier des individus ayant une certaine expérience sur le terrain, c'est pourquoi j'ai souhaité que les professionnels interviewés aient au moins trois ans de pratique professionnelle post Bachelor.

Deuxièmement, il m'a semblé plus pertinent que les professionnels interviewés œuvrent dans des institutions ou des Services liés à la jeunesse. Ce critère me paraissait indispensable dans le sens où, selon moi, il accroîtrait mes chances de trouver des professionnels utilisant les jeux vidéo dans leur pratique car ils constituent l'un des passe-temps privilégiés de cette population.

Troisièmement, concernant la géolocalisation du terrain d'enquête, j'ai orienté ma quête de professionnels au sein du canton du Valais. Ce choix est simplement dû à ma volonté de pouvoir renforcer et développer mes connaissances du réseau d'intervenants sociaux valaisan. Je n'étais pas certain, au départ, d'arriver à trouver suffisamment de professionnels intéressés par ma démarche et qui répondent à mes critères de recherche. De ce fait, je restais prêt à étendre mon terrain d'enquête aux autres cantons romands. Cela n'a finalement pas été nécessaire.

### 4.4 ECHANTILLON D'ÉTUDE

---

Selon les critères de recherches que je m'étais fixés, j'ai interviewé six professionnels de l'éducation sociale, ayant au minimum trois ans d'expérience post Bachelor, accompagnant des enfants et/ou des adolescents, en institution ou en assistance personnelle. Le point suivant présente un tableau récapitulatif de leur profil respectif.

#### 4.4.1 Profils des professionnels interviewés

Tableau 8 - Profils des éducateurs interviewés

Nom	Sexe <sup>17</sup>	Année de naissance	Années de fonction <sup>18</sup>	Type de prestation du lieu de fonction	Caractéristiques des bénéficiaires accompagnés
R1	M	1982	9	Foyer d'accueil	Population mixte, 15-20 ans
T2	M	1982	10	Foyer d'accueil	Population masculine, 15-18 ans
B3	M	1986	7	Foyer d'accueil	Population mixte, 7-15 ans
C4	M	1971	19	Foyer d'accueil	Population mixte, 7-15 ans
G5	F	1989	4	Soutien à domicile	Population mixte, 1-20 ans
S6	M	1977	8	Service social	Population mixte, 10-22 ans

#### 4.5 L'ÉTHIQUE AU SEIN DE LA RECHERCHE

J'ai veillé durant l'entier de cette recherche à respecter les aspects éthiques indispensables à sa bonne réalisation. Ce point se rapporte au formulaire de consentement (*Annexe A*) que j'ai produit et présenté aux professionnels interviewés au préalable de chaque entretien.

Plus concrètement, j'ai respecté les personnes interviewées en leur garantissant l'anonymat et la confidentialité des propos énoncés durant les entretiens. J'ai également veillé à n'utiliser les données récoltées que dans le strict cadre de ce travail de recherche et en détruisant les enregistrements effectués dès la remise de la version finale de ce document.

De plus, j'ai pris soin de permettre aux personnes interrogées, en fonction de leurs besoins, de ne pas répondre à une ou plusieurs questions, de stopper l'entretien en cours ou de se retirer du projet.

J'ai également prévu de transmettre la version finale de ce travail à l'ensemble des professionnels ayant participé à ma démarche.

Enfin, considérant la démarche d'entretien avec des professionnels comme un partenariat, j'ai privilégié un formulaire à double signature, de manière à ce que l'engagement des deux parties soit présent et considéré à valeur égale.

<sup>17</sup> « M » pour masculin et « F » pour féminin.

<sup>18</sup> Nombre d'années de fonctions effectuées par le professionnel depuis la prise de fonction de son poste actuel.



## 4.6 DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

---

Les professionnels interviewés étaient tous des individus rencontrés durant ma formation d'éducateur social, durant mes expériences professionnelles préalables ou membres du réseau de mon lieu de fonction actuel. De ce fait, je les connaissais tous à différent degré au préalable des entretiens. Cet aspect a, selon moi, favorisé l'échange et le partage des professionnels car la relation avec chacun d'eux était déjà quelque peu amorcée.

Les six entretiens effectués ont été réalisés en dehors de mes heures de travail ainsi que de celles des professionnels. En effet, cette condition était primordiale pour moi afin de garantir que le temps d'échange défini ne soit aucunement perturbé par une quelconque obligation ou tierce personne. Chacune des rencontres a été enregistrée par un enregistreur vocal et les données ont été stockées sur un disque-dur externe privé et protégé.

En tant qu'introduction aux entretiens, je présentais aux professionnels le formulaire de consentement qu'il nous fallait agréer et signer. Je m'assurais ensuite de bien expliciter l'objectif de ma recherche, ses enjeux, ainsi que le déroulement de l'entretien prévu. Lorsque les professionnels s'étaient familiarisés avec ma démarche, je débutais alors les entretiens, par des questions personnelles sur leur année de naissance, leurs formations, leur lieu de fonction actuel ainsi que sur le nombre d'années effectuées au sein de celui-ci.

Une fois les entretiens terminés, il était courant qu'une discussion informelle se poursuive avec les professionnels au sujet de ma thématique de recherche. De manière générale, les professionnels interviewés demeuraient intéressés de connaître les résultats de mon analyse et la plupart d'entre eux m'ont demandé de leur transmettre une copie de la version finale du travail produit.

## 4.7 MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

---

En prémices de l'analyse des données recueillies, il m'a fallu retranscrire par écrit et de manière anonyme l'intégralité des entretiens enregistrés. De la sorte, il m'a été possible de revivre une seconde fois chacun de ces derniers avec un certain recul. Cette étape m'a permis de déceler davantage d'éléments pertinents pour l'analyse. J'ai construit celle-ci par étape et de manière progressive. En effet, j'ai premièrement repris l'ensemble des entretiens et j'ai élaboré un résumé des propos émis par chacun des professionnels pour chacune des questions posées, de manière à ce que je rapporte l'ensemble de leurs dires. Ensuite, j'ai développé ces informations sous forme de thématiques, que j'ai réparties dans chacune des quatre hypothèses énoncées, en fonction de leur lien avec celles-ci. Par la suite, j'ai réalisé une synthèse des éléments énoncés par les professionnels, à laquelle j'ai apporté mes constats en fonction des thèmes présentés dans mon cadre conceptuel et/ou de ma pratique professionnelle. Par ce biais, j'ai pu confirmer ou infirmer les hypothèses découlant de ma question de recherche. Enfin, l'ensemble des données obtenues ont été synthétisées et utilisées pour répondre à ma question de recherche.

## 5 ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre se veut la présentation des données recueillies durant les six entretiens réalisés avec les professionnels de l'éducation sociale. Il constitue le dénouement de ce travail de recherche puisqu'il présente les résultats obtenus et permet de répondre aux hypothèses avancées et à la question de recherche énoncée. Pour ce faire, j'ai préféré premièrement rapporter les dires des professionnels que j'ai regroupé en diverses thématiques et par hypothèse, pour ensuite y ajouter mes interprétations personnelles et mes constats, en lien avec les éléments développés dans mon cadre conceptuel.

### 5.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE

---

Ma première hypothèse se rapporte à l'approfondissement du sens que les professionnels accordent aux jeux vidéo dans leur accompagnement éducatif. Elle a été formulée comme suit :

**« Pour les professionnels, jouer à des jeux vidéo avec un bénéficiaire constitue un moyen de créer et/ou d'entretenir une relation utile à l'accompagnement éducatif. »**

Elle vise premièrement à connaître les représentations des six professionnels interviewés au sujet de ce qu'ils considèrent comme pertinent tant dans leur accompagnement que pour les bénéficiaires accompagnés.

#### 5.1.1 Le sens donné par les professionnels

---

En ce qui concerne l'avis des professionnels interviewés quant à l'utilisation des jeux vidéo avec des bénéficiaires, les informations recueillies montrent premièrement que, pour les professionnels R1, T2, B3, C4 & G5, les jeux vidéo permettent aux bénéficiaires de sortir momentanément du cadre éducatif posé. *« Je dirais que c'est un moment pour lâcher la soupape s'il y a trop de pression pour le jeune »* (Entretien 2, T2). Cette activité permet ainsi aux professionnels de partager un moment de détente et d'amusement avec les bénéficiaires.

Deuxièmement, les professionnels T2, B3 & S6 expriment utiliser les jeux vidéo pour mieux connaître leurs bénéficiaires. *« Ça permet de découvrir aussi un petit peu le jeune, simplement au niveau de son univers, de ses intérêts, mais aussi certaines habiletés, des réflexes, ou dans son tempérament aussi, est-ce que le jeune va se mettre à criser quand il perd, est-ce qu'il va exploser la manette... ouais, je pense que ça permet d'apprendre à le connaître »* (Entretien 6, S6).

Troisièmement, les six personnes interviewées considèrent les jeux vidéo comme un moyen de favoriser et de renforcer la création du lien entre eux et leurs bénéficiaires. *« Je dirai que c'est vraiment pour faire du lien. C'est vraiment un moment privilégié que... moi personnellement je ne joue pas forcément avec plusieurs jeunes en même temps, c'est*

*vraiment avec un, sur des moments en soirée généralement... et ça me permet de faire les choses différemment* » (Entretien 3, B3). À ce sujet, les professionnels C4 & S6 ont partagé deux situations comparables où ils ont utilisé les jeux vidéo pour désamorcer la relation qu'ils entretenaient avec un bénéficiaire.

*« Ça m'est arrivé de créer du lien avec un jeune après 4 à 5 mois que je travaillais déjà avec lui. Le lien était difficile et j'avais convenu de faire des entretiens plus courts avec lui. Pendant un entretien, il nous restait cinq minutes, le jeune m'a proposé de faire une partie de Playstation. [...] Le jeune était surpris que je sache vraiment jouer et après cette partie, ce jeune était beaucoup plus à l'aise, avec moi et dans le lien... on n'a pas dû limiter les entretiens suivants et c'est d'ailleurs lui qui m'a dit que la durée des entretiens suivants serait comme j'avais l'habitude de procéder »* (Entretien 6, S6).

Enfin, les professionnels G5 & S6 indiquent utiliser les jeux vidéo avec les bénéficiaires qu'ils accompagnent pour réaliser de la prévention et potentiellement d'induire certains changements quant à la manière dont jouent les bénéficiaires. *« Si le jeune présente une problématique liée aux jeux vidéo, je vais essayer de travailler cela en jouant avec lui et par le fait de lui apprendre à jouer autrement... je suis convaincue que d'interdire ne sert à rien donc j'essaie de les accompagner au mieux là-dedans, en jouant avec eux si j'ai la possibilité »* (Entretien 5, G5). Pour le professionnel S6, il est également intéressant de réaliser un parallèle entre ce que le bénéficiaire vit dans le jeu et ce qu'il ressentirait si cela se produisait dans la réalité :

*« J'essaie de tourner le truc de manière avantageuse, en discutant et en questionnant le jeune sur ce que ça induit chez lui. Je demanderai des trucs comme qu'est-ce que tu as vu ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que t'en penses ? Et dans le monde réel, qu'est-ce que ça serait ? On peut vite dériver sur pleins de choses, parler de sexualité, de prévention, 'fin ce genre de choses »* (Entretien 6, S6).

### 5.1.2 Les apports aux professionnels

---

En termes d'apports de l'utilisation des jeux vidéo dans leur accompagnement éducatif, les six professionnels reviennent à nouveau sur la possibilité offerte par les jeux vidéo pour créer du lien avec leurs bénéficiaires.

Certains expriment notamment que *« c'est un temps donné pour le jeune, avec lui, et pour l'éduc' aussi »* (Entretien 1, R1). À ce propos, les professionnels R1, T2, B3 & S6 vont plus loin et précisent que les moments de jeux vidéo qu'ils partagent avec des bénéficiaires sont propices à la discussion, surtout au sujet de la situation personnelle et sensible des jeunes. *« C'est souvent durant ces moments de jeux vidéo, principalement en individuel, que j'ai pu avoir des discussions portant sur la sphère intime du jeune »* (Entretien 2, T2). Un professionnel complète en disant : *« des fois c'est plus léger quand tu joues aux jeux vidéo, c'est un moment ludique qui permettra peut-être au jeune de revenir sur certaines choses, ou*

*d'être plus à l'aise pour en discuter avec toi... et donc euh... tu peux aborder des sujets un peu plus compliqués avec lui »* (Entretien 3, B3). Par ma pratique, je peux affirmer que les discussions informelles sont parfois plus intéressantes pour échanger avec un bénéficiaire. En effet, je trouve que le cadre formel d'un entretien officiel réalisé dans un bureau peut véritablement freiner le bénéficiaire dans son partage. Je pense que les jeux vidéo, puisqu'ils font partie de l'univers des adolescents, constituent un milieu où ces derniers se sentent à l'aise et en confiance, ce qui peut donc favoriser leur ouverture et l'échange avec les professionnels.

Un second apport concerne l'apprentissage des professionnels et la découverte de nouveautés. En effet, les individus T2, C4 & S6 avouent avoir déjà connu certains jeux par le biais des jeunes accompagnés. *« Un ancien référé est arrivé une fois avec un de ses jeux préférés qu'il nous a proposé, et bah finalement on l'a pas mal utilisé et pour dire j'ai même décidé de l'acheter car je le trouvais vraiment sympa »* (Entretien 4, C4). Le professionnel S6 précise notamment avoir obtenu des conseils et des explications de la part d'un bénéficiaire. *« Il y a des choses que je savais pas faire, des objets que je savais pas construire, je ne savais pas où il fallait aller... et ça m'est arrivé à la fin d'un entretien que je demande au jeune de me montrer [...] et c'était génial parce que le jeune m'a redemandé si j'avais réussi et je lui ai fait des photos pour lui prouver... ce qui est génial c'est l'échange de connaissances dans la discussion avec les jeunes »* (Entretien 6, S6).

À ce propos, je peux faire un parallèle avec la notion d'estime de soi. Effectivement et par ma pratique, j'observe qu'il est très gratifiant pour un bénéficiaire de pouvoir "enseigner" ou partager des connaissances avec les professionnels. C'est un échange des rôles qui est, selon moi, hautement bénéfique pour la relation éducative et le lien partagé.

### 5.1.3 Les apports aux bénéficiaires selon les professionnels

Pour les professionnels, partager un temps de jeux vidéo amène également des apports aux bénéficiaires.

Le premier concerne la manière dont les jeunes perçoivent les éducateurs. En effet, les professionnels R1, T2, C4, G5 & S6 sont d'avis qu'un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire démystifie le rôle de l'éducateur. *« Le jeune peut avoir une autre vision de toi, parce que dans ces moments l'éduc' se permet entre guillemet de... d'être plus humain et moins modèle... Et puis ils peuvent voir aussi qu'on n'est pas non plus des machines et puis qu'on peut faire des trucs marrant comme eux »* (Entretien 1, R1).

En lien avec le paragraphe précédent, les professionnels R1, C4 & G5 vont plus loin et expliquent qu'ils estiment que les bénéficiaires peuvent apprendre à jouer autrement, par l'identification et/ou la reproduction des comportements qu'ils observent chez les éducateurs. Effectivement, *« si tu es pris dans le jeu et que tu t'énerves, et bah le jeune il peut voir comment toi tu fais et comment tu la gères, cette frustration... tu n'es plus seulement*

*l'éducateur qui tient le cadre, tu deviens l'éducateur qui sait aussi rigoler, jouer, s'énerver »* (Entretien 4, C4).

Les professionnels B3, G5 & S6 partagent l'avis que les bénéficiaires peuvent trouver une certaine valorisation en jouant aux jeux vidéo avec les adultes. Concrètement, ils expliquent que *« les jeux vidéo peuvent être une belle récompense... par exemple si la journée s'est bien passée, ça devient éducatif parce que c'est une récompense pour le jeune de pouvoir jouer... dans la compétition aussi parce que ça les gratifie des fois de gagner »* (Entretien 3, B3).

En lien avec une de mes propres observations, le professionnel S6 avance d'autre part la valorisation par un échange de rôle entre le professionnel et le bénéficiaire. À ce sujet, il raconte :

*« Je me rappelle à l'époque que dans un jeu de baston à la mode genre Tekken ou StreetFighter, un jeune maîtrisait le combo ultime où il fallait appuyer sur vingt touches. Il était tout fier de me montrer. Moi j'y comprenais rien, mais j'essayais quand même... je trouvais ça très chouette parce que ça inverse un petit peu les rôles, c'est pas simplement l'éducateur qui est là et qui donne des conseils. Il est aussi là pour recevoir et puis le jeune il peut donner surtout »* (Entretien 6, S6).

Un cas comme celui-ci implique une certaine égalité entre le professionnel et le bénéficiaire, qui progressent chacun par les connaissances de l'autre. À ce sujet, la professionnelle G5 revient sur les propos qu'elle a tenu à un bénéficiaire qui jouait régulièrement aux jeux vidéo. *« Bah moi je sais pas vraiment y jouer, alors apprends-moi... tu sais des choses que moi je sais pas et puis inversement, et l'idée c'est qu'on s'entraide »* (Entretien 5, G5).

#### 5.1.4 Synthèse de l'hypothèse 1

---

Au vu des éléments évoqués par les professionnels, je peux faire les constats suivants :

L'activité de jeux vidéo que les professionnels réalisent avec les bénéficiaires permet à ces derniers de momentanément sortir du cadre éducatif et de partager un moment d'amusement. À mon sens, cette possibilité est fondamentalement liée à la terminologie du mot *jeu*, qui se rapporte à l'exercice d'une activité en vue de se divertir (Chambler-Dubosson, 2009, p. 16).

À travers ce moment de partage, les professionnels et les bénéficiaires peuvent se découvrir l'un et l'autre et se percevoir différemment qu'à l'accoutumée. De plus, les bénéficiaires peuvent observer les actions et les réactions des professionnels pendant le jeu, pour ensuite potentiellement les assimiler et les reproduire. Ce mécanisme d'apprentissage, l'identification, se produit lorsqu'un individu *« intègre dans son agir les modes de conduite des personnes avec lesquelles il partage une relation suffisamment importante »* (Baumrind, 1975, 1991, cité par Cloutier & Drapeau, 2008, p.129).

Certains professionnels utilisent également cette activité pour effectuer de la prévention auprès des bénéficiaires et de leurs parents. Concrètement, ils visent, d'une part, à accompagner les bénéficiaires dans leur manière de jouer aux jeux vidéo et, d'autre part, à pouvoir sensibiliser les parents sur certains contenus des jeux vidéo.

Au niveau des apports décrits par les professionnels interviewés, ceux-ci citent notamment qu'un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire permet de passer un moment en individuel. Ils décrivent ce temps comme favorable à l'échange et à la discussion. Les jeux vidéo peuvent ainsi offrir aux professionnels un cadre permettant d'aborder certains sujets plus sensibles avec les bénéficiaires. Je constate également que les jeux vidéo constituent une activité permettant au professionnel et au bénéficiaire de se retrouver impliqués, côte à côte, dans une activité institutionnelle (OSSIPOW, Berthod, & AEBY, 2014, p. 127). Cette position permet la création et/ou le développement de la relation de confiance, favorise l'échange entre les individus et permet de renouveler le regard que chacun porte sur l'autre (RULLAC & OTT, 2015, p. 179).

Egalement, les professionnels estiment qu'un moment de jeux vidéo permet aux bénéficiaires d'être valorisés. Les procédés évoqués sont le mérite de pouvoir accéder à cette activité, la réussite des objectifs internes au jeu ou encore les bienfaits de pouvoir transmettre au professionnel des connaissances sur les jeux vidéo.

L'ensemble des professionnels interviewés ont explicitement exprimé pouvoir favoriser la création et l'entretien du lien de confiance avec leurs bénéficiaires au travers d'un moment de jeux vidéo avec ceux-ci. De ce fait et au vu des éléments évoqués, je considère cette première hypothèse comme étant confirmée.

## 5.2 DEUXIÈME HYPOTHÈSE

---

Ma deuxième hypothèse se focalise sur la découverte des raisons amenant les professionnels à utiliser les jeux vidéo avec un bénéficiaire. Elle a été formulée comme suit :

**« C'est par adaptation aux loisirs et aux intérêts des bénéficiaires que les professionnels accordent une place aux jeux vidéo dans leur accompagnement éducatif. »**

Elle vise concrètement à connaître les motivations des professionnels à jouer aux jeux vidéo et permet de constater si les professionnels s'adaptent aux demandes de leurs bénéficiaires.

### 5.2.1 Les motivations des professionnels

---

En termes de motivations, les professionnels T2, B3, C4, G5 & S6 énoncent la volonté de prendre un temps en individuel avec leur bénéficiaire. Ils évoquent également la possibilité de créer et d'entretenir le lien avec ceux-ci. *« Ça me permet de faire du un pour un, ça fait partie de nos deux générations de passer par ces moments car ça... ça ouvre des portes quoi, dans le lien je veux dire »* (Entretien 2, T2).

Les professionnels R1, T2, B3, C4 & S6 avancent également l'aspect récréatif d'un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire. *« C'est des bons moments de déconnade ou de décompression, ça permet de sortir du cadre éducatif... je trouve que c'est bon enfant »* (Entretien 4, C4). Ceux-ci offrent aux bénéficiaires ainsi qu'aux professionnels un intervalle ludique et bénéfique. Aussi, les professionnels T2 & S6 vont plus loin et reviennent sur la possibilité d'échanger des connaissances avec les bénéficiaires. *« Des fois c'est le jeune qui a un jeu que je n'ai pas ou que je connais pas et ça m'intéresse que lui me l'explique »* (Entretien 6, S6).

Une motivation singulière est apparue durant les entretiens avec les professionnels R1 & T2. Ceux-ci expliquent qu'ils utilisent parfois les jeux vidéo pour séparer le groupe de bénéficiaires accompagnés, dans le cas où un événement particulier le nécessite. *« Si par exemple dans le foyer c'est un peu délicat, tu divises les jeunes qui vont plutôt bien et tu descends en salle de jeux pour décompresser. Ça permet surtout de temporiser s'il y a des tensions »* (Entretien 1, R1). Je peux également faire un lien avec la notion de récompense évoquée dans l'hypothèse précédente. Effectivement, les professionnels valorisent fréquemment le comportement adéquat des bénéficiaires en leur accordant un temps de jeux vidéo.

Enfin, les professionnels R1, G5 & S6 expriment également jouer aux jeux vidéo avec des bénéficiaires simplement pour répondre à la demande de ces derniers. *« C'est lui montrer un peu de l'intérêt, de rentrer un peu dans son sens à lui, de lui montrer que je ne suis pas qu'une moralisatrice et que je suis pas là pour lui dire que tout ce qu'il fait dans sa vie et tout ce qu'il aime c'est mal »* (Entretien 5, G5). Cet aspect lié à l'intérêt que porte le professionnel au bénéficiaire est davantage développé dans le point suivant.



### 5.2.2 La demande des bénéficiaires

---

Face à la demande des bénéficiaires de pouvoir jouer aux jeux vidéo, la première moitié des professionnels interviewés indique y jouer afin de répondre à leur demande et la deuxième moitié exprime en sus que cette activité peut aussi bien découler de leur propre initiative.

Effectivement, selon les propos des professionnels R1, T2 & C4, l'activité de jeux vidéo se fait généralement suite à la demande des bénéficiaires et moins de leur propre initiative. « *Pour moi c'est plutôt parce que les jeunes le demandent, c'est surtout que j'y pense pas forcément et que je trouve qu'il y a d'autres choses à faire aussi* » (Entretien 1, R1). À ce sujet, l'individu C4 partage un positionnement personnel : « *Les jeux vidéo pour moi, à partir du moment que c'est cadré, accompagné et que l'éducateur fait avec, comme toute activité, ça devient intéressant. Si c'est juste pour mettre devant l'écran et être tranquille, le bien-fondé est clairement à discuter* » (Entretien 4, C4).

Les professionnels B3, G5 & S6 considèrent que cette activité découle autant de la demande des bénéficiaires que de leur initiative personnelle, en fonction de la situation et de leurs intérêts. « *C'est assez partagé. Tout dépend des jeunes aussi parce que certains aiment pas du tout les jeux vidéo, on en a deux cette année, donc ça dépend. Mais globalement ils aiment les jeux vidéo et donc c'est aussi un canal qu'on utilise* » (Entretien 3, B3). À ce sujet, le professionnel G5 précise que « *ça dépend du sens recherché, soit je lui propose moi afin de travailler quelque chose de spécifique avec lui, soit j'accepte sa demande à lui et dans ce cas je pense que j'aurai clairement besoin qu'il m'apprenne comment jouer* » (Entretien 5, G5). De son côté, le professionnel S6 reste toutefois dépendant de sa planification d'entretien. En effet, il explique : « *c'est en fonction de l'opportunité et du temps que j'ai à disposition... actuellement dans mon travail ça se fait de plus en plus rare car j'ai de moins en moins de temps à disposition* » (Entretien 6, S6).

J'observe donc que, de manière générale et pour les six professionnels interviewés, l'activité de jeux vidéo provient de la demande des bénéficiaires. En ce qui concerne les professionnels proposant eux-mêmes à leurs bénéficiaires de jouer aux jeux vidéo, je suis d'avis que les individus B3 & S6 portent un intérêt personnel aux jeux vidéo et, de ce fait, ont du plaisir à partager un temps de jeu avec leurs bénéficiaires. Pour la professionnelle G5, en revanche, je pense qu'elle considère plutôt le support comme un outil utilisable, car celle-ci a précédemment indiqué concrètement ne pas avoir d'intérêt particulier pour les jeux vidéo.

### 5.2.3 La sélection des jeux vidéo utilisés

---

En ce qui concerne le choix des jeux vidéo employés avec des bénéficiaires, le professionnel C4 considère qu'il doit préférablement être fait par l'éducateur. « *C'est moi qui choisis, déjà en fonction de l'âge et par le jugement que j'ai sur le jeu. S'il est excitant ou pas, au niveau des contenus aussi. Je m'imagine souvent comment je vais devoir gérer par après et ça peut*



*induire mon choix* » (Entretien 4, C4). Les professionnels R1, T2, B3, G5 & S6 en revanche, avouent laisser généralement aux bénéficiaires le choix des jeux vidéo utilisés.

D'après les propos émis par les professionnels, je constate que l'individu C4 promeut davantage l'anticipation des comportements potentiels des bénéficiaires, tandis que les cinq autres professionnels indiquent plutôt intervenir en fonction des actions des bénéficiaires. Effectivement, le professionnel R1 exprime : « *si ça se passe mal, tu recadres ou bien tu peux aussi arrêter l'activité* » (Entretien 1, R1).

Les individus R1, T2 & B3 précisent cependant devoir respecter les normes et/ou règlements institutionnels en vigueur, en termes d'âge et de contenus des jeux vidéo utilisés. « *On a un panel de jeux qui est plutôt limité au niveau du PEGI, ça se résume à du FIFA, du Mario Kart ou euh... tout autre jeu du genre quoi* » (Entretien 2, T2). À ce sujet, l'individu C4 ne fait aucune précision supplémentaire.

Les professionnels G5 & S6 expliquent être moins concernés par l'âge ou les contenus mais évoque toutefois devoir utiliser les jeux possédés par leurs bénéficiaires. « *Actuellement comme je travaille avec des jeunes qui sont plus âgés que précédemment, c'est souvent eux qui vont me faire une proposition parmi ceux qu'ils ont* » (Entretien 6, S6).

Je constate par ces propos que les professionnels œuvrant en institution doivent respecter les règles propres au cadre éducatif de l'établissement d'accueil. Tandis que les professionnels intervenant hors-mur et notamment au domicile des bénéficiaires doivent s'adapter à certaines contraintes liées au milieu d'intervention.

#### 5.2.4 L'adaptation des activités en fonction des demandes des bénéficiaires

Les six professionnels interviewés expriment qu'ils essaient globalement d'adapter les activités réalisées avec les bénéficiaires en fonction de leurs demandes.

Pour l'individu T2, « *c'est leur demande et leur volonté, je les oblige le moins possible, j'essaie plutôt de les motiver. On fonctionne plutôt semaine par semaine, on demande les envies et si c'est possible on fait en fonction* » (Entretien 2, T2).

Les professionnels R1, B3, C4, G5 & S6 émettent toutefois certaines précisions, basées sur des critères personnels ou des obligations professionnelles :

Pour l'individu R1, la notion de mérite est à évaluer et à prendre en compte. « *C'est pas général, ça dépend du contexte du groupe, comment il va. Si j'accepte volontiers leurs demandes c'est que la journée ou la semaine s'est bien passée... après je peux aussi imposer si c'est pas le cas* » (Entretien 1, R1).

Pour le professionnel B3, les notions de confiance et de développement de la relation avec le bénéficiaire sont deux facteurs importants. « *Je dirai qu'au début du placement c'est nous qui choisissons, par rapport à nos centres d'intérêts, et puis d'une fois qu'on connaît mieux les*

*jeunes, qu'on est au clair avec leurs difficultés individuelles, on essaie dans la mesure du possible à s'adapter aussi à leurs centres d'intérêts » (Entretien 3, B3).*

L'individu C4 précise quant à lui qu'il réalise principalement des activités qu'il maîtrise et qu'il apprécie. *« Je pars du principe que si tu es passionné, que tu aimes faire ces choses-là, et bah tu passes des bons moments et eux aussi. J'essaie de leur faire découvrir des activités très variées pour qu'ils puissent découvrir de nouvelles choses, qu'ils puissent apprendre des nouvelles choses et peut-être trouver de nouveaux centres d'intérêts aussi » (Entretien 4, C4).*

Enfin, pour les professionnels G5 & S6, la marge de manœuvre peut être limitée par le mandat qui leur est attribué ou le lieu d'intervention. *« Dans mon métier, j'ai l'occasion de faire certaines activités avec eux. Il y a aussi certaines choses que je me sens moyennement à l'aise de faire parce que c'est chez les parents. Par contre si j'estime que le jeune me propose quelque chose d'intéressant, je vais m'organiser pour pouvoir le faire » (Entretien 5, G5).*

Au vu de la diversité des réponses obtenues, j'observe ici que la subjectivité des individus est présente et qu'elle influence l'action de chacun, en fonction par exemple de ses valeurs, de ses représentations ou encore de sa manière de fonctionner.

### 5.2.5 Synthèse de l'hypothèse 2

---

En lien avec la première hypothèse, je constate que les possibilités récréatives offertes par les jeux vidéo constituent l'une des motivations principales des professionnels à vouloir partager un temps de jeux vidéo avec des bénéficiaires. En effet, cet aspect a été évoqué par cinq professionnels sur six durant les entretiens. Cela ne m'étonne guère puisque le terme de *jeu*, venant du latin *jocus*, signifie plaisanterie ou badinage (Chambler-Dubosson, 2009, p. 16). À mon sens, il aurait été plutôt surprenant que cet aspect soit absent des propos des professionnels interviewés. Concrètement, les résultats d'une étude montrent que sur 6000 joueurs de jeux vidéo européens interrogés, 72% indiquent jouer pour s'amuser, 57% pour stimuler l'imagination et 45% expriment que le jeu les fait réfléchir<sup>19</sup> (Interactive Software Federation of Europe, 2008).

Aussi je remarque que pour cinq professionnels sur six, la possibilité de partager du temps en individuel avec des bénéficiaires et, plus particulièrement d'enrichir la relation de confiance entretenue avec ces derniers constitue également l'une de leurs principales motivations. Je suis d'avis, par mes recherches et mon expérience professionnelle, qu'il est capital d'entretenir et de préserver le lien de confiance existant entre professionnel et bénéficiaire, de manière à pouvoir renforcer la prestation d'accompagnement (Chambler-Dubosson, 2009, p. 179).

Toujours pour cinq professionnels sur six, la demande de jouer aux jeux vidéo reste principalement émise par les bénéficiaires, qui en font la proposition aux éducateurs. Selon mon point de vue, cela est dû à l'intérêt porté par les adolescents à ces logiciels divertissants.

---

<sup>19</sup> Traduit par mes soins.

En effet, comme déjà indiqué précédemment, environ deux tiers des jeunes-gens jouent régulièrement aux jeux vidéo en Suisse, sans distinction de leur statut socio-économique, leur origine, leur niveau d'étude ou encore du domicile de ceux-ci (Waller, Willemse, Genner, Suter, & Suss, 2016, p. 59).

En ce qui concerne la sélection des jeux vidéo utilisés avec des bénéficiaires, la majorité des professionnels interviewés laissent le choix à ces derniers. Toutefois, je peux remarquer que les bénéficiaires placés en institution d'accueil doivent généralement s'adapter aux jeux vidéo proposés par les institutions, qui veillent à respecter la classification d'âge. Pour les individus réalisant des assistances personnelles à domicile, en revanche, c'est aux professionnels de recourir à la collection des jeux vidéo possédés par les bénéficiaires, ce qui implique que les jeux vidéo ne sont pas forcément adaptés aux bénéficiaires.

Globalement, les professionnels interviewés montrent la volonté d'adapter les activités réalisées avec des bénéficiaires en fonction de la demande de ces derniers. Je constate que les représentations des professionnels œuvrant en institution pèsent toutefois dans la balance. Effectivement, trois individus sur quatre ont énoncé certains critères qu'ils prennent en considération pour les activités réalisées. Ceux-ci demeurent divers, tels que le mérite du bénéficiaire, la confiance accordée à celui-ci ou encore la maîtrise de l'activité par le professionnel, par exemple. Pour les deux professionnels intervenant en milieu non-institutionnel, le critère pouvant limiter l'adaptation des activités réalisées se rapporte à la marge de manœuvre accordée par leur lieu de fonction.

Ces éléments m'amènent à penser que, de manière globale, les professionnels interviewés tendent à vouloir réaliser des activités faisant partie des intérêts des bénéficiaires accompagnés. Or, ce n'est pas forcément toujours le cas. En ce qui concerne les jeux vidéo, je constate que les professionnels utilisent ces derniers pour diverses raisons. Répondre à la demande des bénéficiaires en est une, notamment pour la moitié des individus interviewés, mais il y en a également plusieurs autres que je ne peux ignorer. Ainsi et au vu des éléments évoqués, je considère cette deuxième hypothèse comme étant partiellement confirmée.

## 5.3 TROISIÈME HYPOTHÈSE

---

Ma troisième hypothèse concerne les connaissances des professionnels sur le contenu des jeux vidéo utilisés et se rapporte également aux règlements en vigueur en matière d'utilisation des jeux vidéo. Elle a été formulée comme suit :

**« Les professionnels utilisant les jeux vidéo dans leur accompagnement éducatif possèdent des connaissances sur leurs contenus et adaptent ces derniers en fonction des bénéficiaires. »**

Elle vise à connaître la marge de manœuvre des professionnels en termes d'utilisation des jeux vidéo ainsi que leurs règles personnelles en la matière.

### 5.3.1 Les connaissances des professionnels

---

Lors des entretiens menés avec les professionnels, je leur ai demandé de réaliser une autoévaluation spontanée des connaissances qu'ils estimaient posséder des jeux vidéo et de leurs contenus.

Les individus T2, B3, C4 & S6 considèrent avoir un bon niveau d'information et d'expériences en la matière. Ils précisent avoir acquis ces connaissances par leur propre moyen et au vu de leur intérêt pour les jeux vidéo. Les professionnels B3 & S6 énoncent également avoir pu profiter d'échanger avec certains membres de leur entourage qui possédaient eux aussi un attrait pour ce loisir. Seul le professionnel S6 exprime avoir développé ses connaissances par le biais d'échanges avec des bénéficiaires qu'il accompagnait.

Le professionnel R1, quant à lui, exprime être plutôt moyennement informé, car il estime ne plus être à suffisamment à jour sur le sujet. « *Etant de 1982, on a tous joué à Mario Kart ou d'autres trucs donc je dirais que je connais un peu. Après je connais moins les jeux de maintenant, c'est sûr* » (Entretien 1, R1).

Enfin, la professionnelle G5 qualifie son degré de connaissance comme faible, en précisant que les jeux vidéo ne font globalement pas partie de ses centres d'intérêts personnels. Elle précise : « *j'y ai joué un peu pour rigoler mais c'est pas quelque chose dans lequel j'excelle forcément et je trouve ça vite ennuyant pour être honnête... j'ai d'autres priorités on va dire* » (Entretien 5, G5).

En ce qui concerne la classification européenne d'âge et de contenu de divers médias, réalisé par la société *Pan European Game Information* (PEGI), l'ensemble des six professionnels interviewés expriment avoir connaissance de l'existence de ce système et de son utilité en termes de protection de l'enfance. Les professionnels R1 & G5 avouent toutefois ne pas connaître la dénomination de cette classification. « *J'avais déjà vu ça sur les boîtes de jeux et sur les films aussi mais je ne savais pas que ça s'appelait PEGI* » (Entretien 1, R1).

Concernant les différents pictogrammes et descripteurs utilisés, les six professionnels interviewés demeurent conscients de leur sens et de ce qu'ils induisent en termes de contenus. « *Ça indique l'âge conseillé et il y a aussi des symboles au verso qui indiquent le langage violent, la sexualité, etc.* » (Entretien 3, B3).

Je remarque que le niveau de connaissances possédées par les professionnels n'influence pas forcément l'adaptation des jeux vidéo utilisés avec les bénéficiaires. En effet, les six professionnels ont exprimé connaître la classification par âge et l'utiliser lors de temps de jeux vidéo avec des bénéficiaires.

### 5.3.2 Les jeux vidéo utilisés avec les bénéficiaires

---

Pour les six professionnels interviewés, le critère commun influençant le choix des jeux vidéo utilisés avec des bénéficiaires demeure l'âge recommandé affiché sur les différents boîtiers.

D'ailleurs, le professionnel S6 explique se réserver le droit de mettre une réserve supplémentaire dans le cas où il serait en désaccord avec cette classification. « *Il y a certains jeux qui étaient autorisés pour les jeunes de quatorze ans, mais je disais non parce que je connaissais le jeu et ça ne m'allait pas, je le trouvais pas adapté* » (Entretien 6, S6).

Egalement, le professionnel C4 se soucie de l'effet que certains jeux vidéo peuvent provoquer sur le comportement des bénéficiaires. Il évoque notamment le genre de jeux de combat. « *Pour moi, ils induisent trop d'excitation, même si l'âge est adapté, je trouve que ça apporte pas grand-chose. Une fois j'ai dû amener un jeune aux urgences parce qu'avec un autre, ils s'étaient fait des prises dans les escaliers en remontant sur le groupe après avoir joué et ça a mal fini. Du coup, j'ai arrêté* » (Entretien 4, C4).

Davantage lié aux préférences et aux intérêts personnels, les professionnels R1, T2 & B3 indiquent apprécier certaines caractéristiques spécifiques dans les jeux vidéo. En effet, le premier exprime préférer les jeux amenant de la compétitivité. Pour le deuxième professionnel, il est important que le jeu vidéo possède une certaine interactivité et qu'il ait un aspect ludique. De son côté, le troisième montre un attrait pour les jeux vidéo permettant aux joueurs de coopérer dans la quête de leurs objectifs. « *Il faut avancer ensemble, du coup on ne peut pas laisser le plus faible derrière et ça c'est important je trouve* » (Entretien 3, B3).

La professionnelle G5 n'a, quant à elle, évoqué aucun critère supplémentaire que celui du respect de l'âge conseillé.

J'observe que malgré la classification par âge, certains professionnels se réfèrent à leur propre vision du jeu et notamment à l'opinion qu'ils ont de celui-ci pour l'utiliser ou non avec des bénéficiaires. La subjectivité des professionnels est donc fondamentalement impliquée dans la sélection des jeux vidéo employés. De plus, je pense que la professionnelle G5 n'a pas davantage détaillé ce point au vu de son niveau de connaissance des jeux vidéo, qu'elle-même qualifie de *faible*.

### 5.3.3 Les professionnels face aux règles institutionnelles

En ce qui concerne les attentes institutionnelles quant à l'utilisation des jeux vidéo avec des bénéficiaires, les professionnels R1, T2, B3 & C4 indiquent devoir respecter les indications de la classification PEGI. Effectivement, « *on est à cheval sur l'âge par nécessité car on doit respecter les droits de l'enfant, les normes de sécurité, les normes de prévention, tout ça* » (Entretien 2, T2).

Pour le professionnel C4, la notion de mérite prônée par la politique institutionnelle de son lieu de fonction pèse également dans la balance. En effet, les bénéficiaires étant momentanément sanctionnés pour une quelconque raison n'ont pas la possibilité d'accéder aux jeux vidéo. « *C'est logique que tu ne laisses pas, c'est par principe de modèle, c'est dans le règlement, les jeunes qui décadrent et qui sont sanctionnés ne vont pas en salle de jeux, c'est comme ça* » (Entretien 4, C4).

Les professionnels G5 & S6, quant à eux, indiquent ne dépendre d'aucun règlement institutionnel. Ils expriment cependant rester attentif à l'âge conseillé par la classification PEGI ou encore utiliser leur bon sens et leurs connaissances des contenus des jeux vidéo. « *Les jeunes avec qui je travaille aujourd'hui, je fais quand même gaffe à l'âge. Je peux être tolérant mais y'a certains jeux qui moi me dérangent. Les GTA<sup>20</sup> par exemple, c'est peu politiquement correct, voir par du tout, et là ça me dérangerait plus* » (Entretien 6, S6).

Interrogés sur l'application des attentes institutionnelles, certains professionnels avouent avoir déjà passé outre les règlements en vigueur. Selon les dires des individus B3 & S6, il est acceptable d'ignorer l'âge recommandé, dans le cas où ils jugent les contenus convenables. « *C'était un jeu de sport extrême et il y avait pas vraiment de violence, je m'étais renseigné sur le net et le jeu était déconseillé au moins de seize ans à cause du langage mais du coup pour moi c'était ok* » (Entretien 3, B3).

Pour le professionnel T2, c'est l'attitude et le comportement du bénéficiaire qui peut certaines fois l'amener à être davantage permissif :

*« Un de nos anciens jeunes était très mature, capable d'avoir une grande sociabilité, de s'adapter à la vie de tous les jours, que ce soit pour ses devoirs, les tâches quotidiennes, pour les moments de vie. Il était capable de se gérer, il était autonome quoi. Je lui ai permis sur des week-ends de jouer un peu à ses jeux, que normalement il aurait pas vraiment droit. Mais du coup on a pu en discuter aussi, et ça je trouve intéressant et concrètement je voyais pas de répercussions négatives sur lui, parce qu'il avait suffisamment de recul je pense »* (Entretien 2, T2).

De leurs côtés, les professionnels R1, C4 & G5 expriment mettre une importance au respect de l'âge recommandé par PEGI. Pour les individus R1 & G5, cette résolution est liée à leur statut de professionnel. « *En tant qu'adulte et en tant que référence éducative en l'occurrence, je trouve que c'est bien de suivre les recommandations des experts, et puis c'est*

<sup>20</sup> Grand Theft Auto (GTA) est une série de jeux vidéo où le joueur incarne un criminel cherchant à développer sa notoriété. Cette série fait souvent polémique au vu de son contenu adulte et de ses thèmes liés à la violence.



*à nous de poser un cadre aussi, et cet aspect, c'est important pour moi » (Entretien 5, G5). Pour le professionnel C4, le fait qu'un éducateur autorise un jeu vidéo à un bénéficiaire n'ayant pas l'âge adapté ne peut arriver que par désintérêt. « C'est qu'il connaît pas le jeu, qu'il n'a pas envie de s'embêter. Pour moi c'est la seule raison possible à partir du moment où l'institution s'est mise d'accord de respecter l'âge conseillé. C'est purement pour avoir la paix et je trouve ça vraiment dommage » (Entretien 4, C4).*

Je remarque encore une fois que la subjectivité des professionnels entre en ligne de compte. Celle-ci peut notamment les amener à déroger aux attentes institutionnelles, en fonction de critères découlant principalement de leur propre positionnement et de leur vision.

### 5.3.4 Les règles personnelles des professionnels

---

En parallèle des attentes institutionnelles mentionnées dans le point précédent, les professionnels évoquent également certains critères qu'ils estiment nécessaire que les bénéficiaires respectent durant un temps de jeux vidéo.

Le premier se rapporte au comportement général de ceux-ci. En effet, les professionnels R1, T2, B3, C4 & S6 évoquent les notions de gestion de l'agitation et de gestion de la frustration. Selon eux, les bénéficiaires montrant un autocontrôle insuffisant doivent cesser l'activité. *« Moi j'arrête le jeu si par exemple deux jeunes commencent à s'engueuler car ils supportent pas la frustration de perdre » (Entretien 1, R1).*

Le vocabulaire utilisé par les bénéficiaires durant un moment de jeux vidéo est également un critère attendu par les professionnels R1, T2, B3, C4 & S6. En effet, ceux-ci expriment notamment : *« Je remarque souvent que l'excitation de tous les gamins monte pendant le jeu, la mienne aussi ça peut arriver. J'essaie surtout de limiter le langage car des fois ils s'emportent un peu trop et ça amène des insultes et d'autres noms d'oiseaux. Mais après si ça ne va pas je stoppe et on sort » (Entretien 2, T2).*

Le professionnel C4 accorde une importance particulière au respect du matériel de l'institution. Il évoque notamment la notion de responsabilité des bénéficiaires à ce sujet. *« Bien sûr que c'est déjà arrivé qu'un jeune casse une manette de Playstation sur le coup de l'énervement. Du coup avant de pouvoir rejouer il a dû la payer par des services pour l'institut » (Entretien 4, C4).*

Un autre critère concerne le temps de jeu. En effet, aux yeux de la professionnelle G5, il faut veiller à ce que les moments de jeux vidéo aient une durée convenable et que les bénéficiaires restent ouverts aux autres loisirs. *« Je pense que je suis assez stricte sur le temps de jeu parce que j'ai un peu l'impression que les jeunes d'aujourd'hui ont plus tendance à jouer à l'intérieur, enfin plutôt à ne plus savoir comment s'amuser autrement, j'ai l'impression que ça se perd un peu » (Entretien 5, G5). Aussi, pour le professionnel S6, il est primordial de réaliser des pauses durant un temps de jeu prolongé. Il exprime également que, selon lui, il*

faut espacer le moment où les bénéficiaires peuvent jouer aux jeux vidéo et l'heure du coucher de ces derniers.

*« Durant les soirées Playstation, s'il y avait plus de quarante-cinq minutes de jeu, je les obligeais de faire une pause. C'était important pour moi, surtout qu'après ils allaient dormir. Donc j'essayais aussi qu'il y ait quand même un quart d'heure voire une demi-heure entre le moment où ils éteignaient le jeu et le moment où ils allaient dormir » (Entretien 6, S6).*

### 5.3.5 Synthèse de l'hypothèse 3

---

En ce qui concerne les connaissances globales des professionnels sur les jeux vidéo, je remarque que l'intérêt accordé à cette activité influence le degré des connaissances que les individus estiment posséder. En effet, les deux tiers des professionnels interviewés, qui estiment avoir un bon niveau en la matière, ont précisé encore y jouer et apprécier les jeux vidéo de manière générale. En revanche, le tiers restant considère avoir un niveau de connaissance moyen, voir faible, car l'intérêt porté au jeux vidéo s'est atténué avec le temps ou n'a jamais été très conséquent.

Pourtant, la classification PEGI est connue des six professionnels interviewés, indépendamment du degré de connaissances estimées par ceux-ci. À mon sens, il est compréhensible que les quatre professionnels ayant des connaissances sur les jeux vidéo connaissent l'existence de cette classification et de ses objectifs. Pour les deux professionnels étant en revanche moins intéressés par les jeux vidéo, je suppose que leur connaissance de la classification PEGI provient de la médiatisation de cette dernière. En effet, avant chaque bande-annonce et publicité présentant un jeu vidéo, l'icône précisant l'âge conseillé est affiché à l'écran. La classification est donc diffusée au public et accessible pour tout un chacun.

Concrètement et selon les résultats présents dans une étude européenne, le système de classification d'âge PEGI est connu par 56% de l'échantillon de personnes ayant répondu au sondage en ligne se rapportant à la Suisse. En ce qui concerne la classification des contenus présentés par les pictogrammes au verso des boîtiers de jeux vidéo, le rapport indique que 33% sont conscients de leur signification (Ipsos MediaCT, 2012, p. 30). Je suppose que de manière générale, les professionnels du travail social demeurent peut-être davantage sensibilisés puisque les principes et les valeurs de cette profession se rapportent étroitement à la politique sociale, aux droits de l'enfance et aux réglementations fédérales et cantonales en termes de protection de l'enfance. Effectivement, et comme indiqué par les professionnels interviewés, les règles institutionnelles appellent généralement au respect des indications sur l'âge conseillé. Selon moi, c'est concrètement pour cette raison que le critère principal de sélection des jeux vidéo utilisés avec des bénéficiaires demeure, pour l'ensemble des professionnels interviewés, le respect de l'âge recommandé. Je peux également attester que le réflexe de contrôler l'âge conseillé est plutôt répandu parmi les professionnels que j'ai côtoyés durant ma pratique professionnelle.



Je constate par ailleurs que les individus considérant avoir des connaissances globales sur les jeux vidéo se permettent d'intensifier le contrôle des contenus, en fonction de leurs appréciations personnelles. Je remarque également que ces professionnels peuvent rechercher certaines caractéristiques spécifiques dans les jeux vidéo utilisés, comme la compétition ou la coopération, par exemple. Je suis d'avis que les connaissances possédées par les professionnels constituent un avantage conséquent pour l'utilisation et l'exploitation de la variété de jeux vidéo existants, notamment dans le cas où ces professionnels souhaiteraient utiliser l'activité pour développer un aspect précis, tel que la valorisation par la victoire ou le développement du travail d'équipe, par exemple. Les connaissances des professionnels peuvent également les amener à déroger aux règles institutionnelles ou aux recommandations de l'âge conseillé. Dans ce cas, je constate que les professionnels se basent également sur leur degré de connaissance des bénéficiaires. Effectivement, certains individus interviewés ont avoué avoir autorisé *un jeune en particulier* à passer outre certaines attentes institutionnelles, car il montrait un comportement suffisamment adéquat.

Un constat supplémentaire m'apparaît lorsque les professionnels interviewés évoquent leurs règles et leurs attentes personnelles lors d'un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire. En effet, ils énoncent divers critères qu'ils estiment nécessaire de leur faire respecter. Ceux-ci concernent, par exemple, le vocabulaire utilisé, la gestion de la frustration ou encore le respect du matériel. Selon mon expérience professionnelle, ces critères sont étroitement liés au cadre institutionnel et, plus concrètement, aux règlements internes des institutions d'accueil. J'estime d'ailleurs qu'ils se rapportent à la notion d'accompagnement par projet, notamment à son troisième objectif visant le réajustement et la modification des comportements de l'individu placé (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 76). Ainsi, je suis d'avis que les moments de jeux vidéo partagé avec des bénéficiaires s'inscrivent dans le quotidien institutionnel et font partie des moyens utilisés par les professionnels pour amener les bénéficiaires à entrer dans une dynamique de changement.

À mon sens, les points découlant de cette troisième hypothèse dénotent l'importance de la subjectivité des individus interviewés. Au vu des éléments évoqués, je considère cette troisième hypothèse comme étant confirmée pour les six professionnels interrogés. En effet, l'ensemble d'entre eux demeure conscients de l'existence de la classification par âge et contenus des jeux vidéo et tous expriment concrètement l'utiliser dans leur pratique professionnelle.

## 5.4 QUATRIÈME HYPOTHÈSE

Ma quatrième hypothèse se rapporte aux compétences pouvant être développées par les joueurs de jeux vidéo. Elle a été formulée comme suit :

« Les professionnels choisissent les jeux vidéo qu'ils utilisent avec les bénéficiaires en fonction des compétences pouvant être développées par leur biais. »

Elle vise à découvrir quelles sont les représentations des professionnels quant aux compétences pouvant être développée en jouant aux jeux vidéo. Aussi, elle aborde le positionnement des professionnels sur l'importance qu'ils accordent au développement de ces compétences.

### 5.4.1 Les représentations des professionnels

En ce qui concerne les représentations des professionnels quant aux compétences pouvant être développées par les jeux vidéo, ceux-ci expriment diverses possibilités. Le tableau ci-après reprend de manière synthétique les éléments énoncés par chacun des individus lors des entretiens.

Tableau 9 - Récapitulatif des compétences annoncées par les professionnels

Compétences développées par le biais des jeux vidéo	Evoqué par les professionnels					
	R1	T2	B3	C4	G5	S6
Réflexion	✓	✓	✓			✓
Dextérité		✓	✓		✓	✓
Autonomisation	✓	✓				
Adaptation	✓	✓	✓			
Résolution de problèmes	✓	✓				✓
Attention		✓	✓			
Réflexes	✓		✓		✓	✓
Mémoire					✓	✓
Langue	✓		✓		✓	✓
Lecture						✓
Créativité		✓			✓	
Gestion de la frustration			✓	✓		
Gestion de conflit			✓	✓		
Coopération				✓		
Partage				✓		
Empathie				✓		
Coordination			✓	✓		
Estime de soi				✓		
Socialisation		✓			✓	✓
Orientation professionnelle		✓				

Ce tableau montre que les professionnels R1, T2, G5 & S6 considèrent davantage les possibilités d'apprentissages cognitifs des jeux vidéo. L'individu C4, de son côté, énonce plutôt des apprentissages liés au savoir-vivre et au comportement des bénéficiaires. Le professionnel B3, quant à lui, évoque globalement ces deux dimensions.

Je suis d'avis que les réponses obtenues proviennent des représentations des professionnels interviewés. La variété des résultats découle ainsi, selon moi, de la subjectivité et de l'opinion de chacun.

D'autre part, le positionnement du professionnel C4 est dû, à mon avis, à une interprétation différente de sa part du terme de *compétence*. En effet durant notre entretien, j'ai remarqué à sa réponse qu'il était focalisé sur les objectifs principalement travaillés avec les bénéficiaires au sein de l'institution dans laquelle il travaille. Je pense qu'il n'a pas forcément songé à d'autres possibilités, comme celles exprimées par les professionnels R1, T2, B3, G5 & S6.

#### 5.4.2 Le positionnement des professionnels

---

Malgré tous les éléments que les professionnels estiment pouvoir être développé par les jeux vidéo, ceux-ci avouent toutefois ne pas vraiment tenir compte des possibilités d'apprentissage lorsqu'ils jouent aux jeux vidéo avec des bénéficiaires. En effet, à la question « *Est-ce que vous choisissez les jeux vidéo en fonction des compétences pouvant être développées par les bénéficiaires ?* », les individus R1, T2, B3, G5 & S6 répondent par la négative.

À mon sens, cela peut être principalement lié à la complexité de l'évaluation des moyens d'apprentissages ainsi que de la validation des acquis. Effectivement, comme je l'ai évoqué dans ce travail, les jeux vidéo tendent à insérer les joueurs dans une logique de développement de compétences qui demeurent difficilement évaluable et il est nécessaire de mettre en pratique, dans la réalité quotidienne, les aptitudes pouvant être développées grâce aux jeux vidéo (Chambler-Dubosson, 2009, p. 45).

Suite à cette interrogation, les professionnels T2 & B3 justifient brièvement leur réponse en évoquant les attentes des bénéficiaires : « *Alors honnêtement non. Ces temps c'est souvent FIFA parce qu'ils ont envie de faire un match ou simplement de se défouler, donc euh... non* » (Entretien 2, T2). « *Non pas forcément, c'est plus en fonction de leurs désirs et des miens* » (Entretien 3, B3).

L'individu R1, quant à lui, exprime simplement ne pas penser à ces possibilités d'apprentissage. « *Non, vraiment pas. Je ne me pose pas vraiment la question* » (Entretien 1, R1).

La professionnelle G5 explique qu'elle pourrait être amenée à le faire dans le cas unique où le bénéficiaire qu'elle accompagne présente une problématique liée aux jeux vidéo. « *Si par exemple, comme je disais avant, le jeune est accro' et n'arrive pas à lâcher son écran, j'essaierais peut-être de travailler cela avec lui. Mais à part ce cas précis, je ne pense pas vraiment* » (Entretien 5, G5).

Enfin, le professionnel S6 partage toutefois une anecdote où il se souvient qu'un jeu vidéo a été utilisé pour faire développer les compétences de lecture à l'un de ses anciens bénéficiaires :

*« Pas nécessairement, non. Par contre, on l'a eu fait, en choisissant le jeu façon de parler mais ça rejoint un peu ça... c'était un jeune qui avait des difficultés à lire, il aimait pas trop ça. Et sur un des Pokémons, il fallait vraiment lire beaucoup de choses pour comprendre où trouver les trucs importants ou pour avancer dans l'histoire... et c'est vrai que le jeune, bah ça l'embêtait au début parce qu'il comprenait pas tout, pis petit à petit il a pu avancer avec ça, et en fait il se donnait de la peine pour lire parce que c'était un jeu qui lui plaisait » (Entretien 6, S6).*

Concernant le professionnel C4, je constate que, comme énoncé précédemment, le terme de *compétence* a été interprété différemment. En effet, selon moi, il évoque les compétences que les bénéficiaires peuvent acquérir et/ou renforcer durant un placement en institution. *« C'est au cas par cas. Il y a des jeunes que je ne vais pas jouer avec car ils ont d'autres choses à travailler en premier lieu. Ça peut dépendre de beaucoup de choses pour moi »* (Entretien 4, C4). Ainsi, j'estime que l'individu C4 ne s'est pas prononcé suffisamment clairement en lien avec la question, c'est pourquoi j'ai préféré ne pas inclure ses propos dans le premier paragraphe de ce point.

L'ensemble des six professionnels interviewés avouent plutôt considérer la notion de *plaisir* comme étant l'enjeu principal d'un moment de jeux vidéo avec un bénéficiaire. En effet, questionnés sur leurs intérêts, les individus B3 & C4 espèrent également pouvoir trouver une certaine compétitivité dans cette activité. *« Le plaisir de jouer et la compétition, suivant les jeux que l'on joue »* (Entretien 3, R3). Pour la professionnelle G5, il est important que ce temps demeure propice au partage avec le bénéficiaire. *« Je dirais l'échange avec le jeune, et puis le plaisir car il ne faut pas non plus se mentir »* (Entretien 5, G5). Les professionnels R1, T2 & S6 répondent brièvement : *« C'est de passer du bon temps, tout simplement »* (Entretien 1, R1).

#### 5.4.3 Synthèse de l'hypothèse 4

Je constate premièrement que l'ensemble des six professionnels interviewés considèrent que les jeux vidéo permettent aux joueurs de développer des compétences. En effet, chacun d'eux a mentionné diverses possibilités. Selon moi, ces dernières découlent de leurs intérêts et affinités personnels. En effet, *« la différence des prédispositions intellectuelles des joueurs va influencer leur choix de ludiciel<sup>21</sup>, car il paraît normal de cultiver ses talents personnels en priorité, par rapport aux domaines pour lesquels l'on n'a aucune disposition »* (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 37).

<sup>21</sup> Ludiciel : contraction des mots *ludique* et *logiciel*, que les auteurs utilisent pour qualifier les jeux vidéo.

Pour cinq professionnels sur six, les jeux vidéo permettent de développer des compétences se rapportant à la cognition des joueurs. À mon sens, cette tendance se comprend par certaines aptitudes exigées par la majorité des types de jeux vidéo. En effet, quel que soit le type de jeu vidéo, le joueur est confronté à une succession d'épreuves nécessitant une réaction de sa part. Ainsi, progresser dans un jeu vidéo relève de la réflexion du joueur et, concrètement, de sa prise de décisions appropriées. De plus, le laps de temps accordé au joueur pour réagir pouvant être relativement court, il lui faut donc réfléchir juste mais également réfléchir vite (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 31).

Toujours en lien avec les aptitudes requises par les jeux vidéo, je remarque également que les habiletés manuelles liées à la dextérité des joueurs sont évoquées par quatre professionnels sur six. À mon sens, elle est observable par le biais de l'utilisation des contrôleurs externes de la machine – manettes, claviers, pad, etc. – et demeure améliorable avec de l'entraînement. Aussi, la difficulté du jeu augmentant généralement de manière graduelle au fil de la progression du joueur, les apprentissages effectués deviennent proportionnels à cette dernière (Ossipow, Berthod, & Aeby, 2014, p. 32)

En second, je remarque à nouveau que certaines compétences citées par deux professionnels sont étrangement similaires aux attentes institutionnelles en termes de comportement des bénéficiaires. En effet, particulièrement pour le professionnel C4, les compétences pouvant être développées par les joueurs se rapportent aux notions de gestion de la frustration, de gestion de conflit, de coopération, de partage, d'empathie. Selon moi, comme évoqué dans l'hypothèse précédente, ce professionnel s'est focalisé sur le comportement que lui-même attend des bénéficiaires lors de moments de jeux vidéo.

Je constate finalement que, malgré la quantité et la diversité de compétences énoncées par les professionnels interviewés, ces derniers expriment que les possibilités d'apprentissages pour les bénéficiaires ne demeurent pas une priorité. Effectivement, comme évoqué dans les développements des deux précédentes hypothèses, le choix des jeux vidéo est principalement lié à la demande des bénéficiaires et en fonction des recommandations d'âge indiquées par PEGI. De plus, j'ai également constaté précédemment que, pour les professionnels et les bénéficiaires, les motivations principales se rapportent à la création du lien par le partage d'un moment de détente. De ce fait et au vu de ces éléments, je considère cette quatrième hypothèse comme étant infirmée.

## 5.5 SYNTHÈSE DE L'ANALYSE ET RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

---

À la suite de cette analyse et grâce aux données théoriques et empiriques récoltées, je suis désormais à même de pouvoir répondre à ma question de recherche, qui était la suivante :

### *Quelle utilisation des jeux vidéo est faite par les éducateurs sociaux dans leur accompagnement éducatif ?*

- ◆ De manière générale, les professionnels recourent aux jeux vidéo pour pouvoir partager un moment récréatif avec les bénéficiaires, permettant à ces derniers de sortir du cadre éducatif posé par l'institution ou le mandat d'accompagnement ;
- ◆ Les professionnels utilisent les jeux vidéo par adaptation aux intérêts des bénéficiaires accompagnés et notamment pour répondre à la demande de ces derniers d'y jouer ;
- ◆ Les temps de jeux vidéo partagés avec les bénéficiaires permettent aux professionnels de développer et d'enrichir la relation de confiance qu'ils entretiennent, particulièrement lors de moment en individuel ;
- ◆ Les professionnels utilisent également le moment informel offert par cette activité pour favoriser l'échange et la discussion avec les bénéficiaires accompagnés, notamment concernant des sujets pouvant être sensibles et se rapportant à leur situation personnelle ;
- ◆ Lorsqu'un événement particulier survient au sein du groupe éducatif, certains professionnels utilisent les jeux vidéo pour séparer les bénéficiaires et ainsi favoriser la résolution de la situation ;
- ◆ Les jeux vidéo demeurent également employés par les professionnels pour valoriser les bénéficiaires accompagnés, notamment pour récompenser leur comportement adéquat ou la réussite des objectifs internes au jeu ;
- ◆ Les moments de jeux vidéo partagés avec les bénéficiaires accompagnés sont également exploités par les professionnels comme amorce à un travail de prévention réalisé auprès des bénéficiaires accompagnés ou encore de leurs parents.

À travers cette analyse, j'ai également fait les constats suivants :

- ◆ Durant les temps de jeux vidéo, certains professionnels attendent des bénéficiaires un comportement adéquat et respectueux envers autrui, de ce fait ces moments sont employés pour évaluer et développer l'autogestion des bénéficiaires accompagnés ;

- ◆ Les professionnels interviewés sélectionnent et adaptent convenablement les jeux vidéo utilisés avec les bénéficiaires accompagnés, en se référant à la classification européenne PEGI en termes d'âge et de contenus des jeux vidéo. Ils demeurent sensibilisés par leur profession et leurs lieux de fonction sur les enjeux liés à la protection de l'enfance ;
- ◆ Les professionnels sont conscients, à différents niveaux, des possibilités offertes par les jeux vidéo en termes d'apprentissages, toutefois l'utilisation faite des professionnels ne se concentre globalement pas sur le développement de compétences des bénéficiaires accompagnés.

## 6 PARTIE CONCLUSIVE

Ce dernier chapitre comprend premièrement le bilan du processus d'apprentissage effectué, notamment au sujet de la méthodologie de travail utilisée et des éléments que je retiens de ce travail de recherche. En second, elle présente l'évaluation des objectifs théoriques et de terrain que je m'étais fixés au départ. Troisièmement, les limites du processus de recherche entrepris sont indiquées. Finalement et avant de conclure ce travail, je présente certaines pistes d'action concrètes que j'estime pertinentes et à considérer en lien avec la recherche effectuée.

### 6.1 BILAN DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

---

#### 6.1.1 Bilan méthodologique

---

L'objectif principal de ce travail demeurait de me familiariser avec la méthodologie requise pour effectuer un travail de recherche, en veillant à respecter les étapes fondamentales d'un tel processus. Pour ma part, je considère que l'horizon de la thématique choisie a été induit par les thématiques traitées durant les différents modules suivis tout au long de ma formation d'éducateur social. En effet, j'ai participé à bons nombres de cours en lien avec, par exemples les enjeux du développement technologique, la population infantile et adolescente, les réseaux numériques de communication ou encore les fondements de l'éducation sociale. Ces différents apports ont renforcé mes connaissances globales sur ces sujets, et je pense qu'ils ont notamment éveillé ma curiosité. Pourtant, je dois avouer qu'il m'a été difficile de me focaliser sur une composante en particuliers, les jeux vidéo, car mes intérêts se rapportaient également à d'autres accessoires et/ou appareils numériques, comme les Smartphones, les réseaux sociaux, les relations interpersonnelles aux pairs à l'adolescence, etc. C'est finalement un article d'un quotidien dénonçant les méfaits et le potentiel addictifs des jeux vidéo qui m'a amené à me questionner sur les jeux vidéo, et plus particulièrement sur leurs apports.

C'est sur ce sujet que j'ai orienté le développement de ma partie conceptuelle et des différents axes théoriques de mon travail. Par la lecture d'ouvrages et d'articles pertinents, j'ai pu notamment renforcer mes connaissances et cibler les éléments ayant du sens pour ma recherche. La confrontation des découvertes effectuées et de ma pratique professionnelle m'a amené à l'énonciation de ma question de recherche. Celle-ci comprenait ma volonté d'obtenir les représentations et les positionnements de plusieurs professionnels de l'éducation sociale, de manière à pouvoir les mettre en parallèle avec ma propre pratique et ainsi en tirer des apprentissages.

La recherche terrain a également constitué une étape enrichissante pour moi, par la discussion et l'échange avec des professionnels œuvrant en milieu institutionnel et/ou intervenant hors-murs. J'ai apprécié la diversité des opinions émises par ces derniers et j'ai notamment pu approfondir certaines pratiques liées à mon action professionnelle d'éducateur social.



Toutefois, j'ai remarqué que le premier entretien fictif réalisé m'a permis de mieux visualiser mes attentes à l'égard de ma recherche et, de ce fait, j'ai pu apporter certaines modifications à ma grille d'entretien initiale. J'ai également remarqué que, dans le but de ne pas influencer les réponses des professionnels, je devais privilégier la discussion seulement après avoir réalisé l'entretien.

Durant la réalisation de ce travail de recherche, une institution d'accueil pour adolescents en rupture m'a proposé d'intégrer l'une de ses équipes éducatives dans le but de remplacer un collaborateur sur une durée déterminée. Ce changement, combiné aux heures de fonction qu'il m'incombait de réaliser, a retardé l'élaboration de ce travail de recherche. J'ai d'ailleurs dû modifier mon cursus de formation, et ainsi passer du mode *plein temps* à celui de *temps partiel*. Il m'a notamment fallu revoir l'organisation initialement prévue et retrouver un rythme de travail propice au bon développement de cette recherche. Je suis très satisfait d'avoir osé saisir cette opportunité, car elle m'a permis de faire mes preuves au sein de cette institution qui, au final, m'a fait une proposition d'engagement de durée indéterminée à la fin du remplacement. Durant la deuxième partie de ce travail de recherche, j'ai donc pu mieux me rendre compte de la pratique des éducateurs sociaux et ainsi mieux concevoir certains aspects liés à ma recherche. Je suis d'avis que le réseau de professionnels avec lequel j'ai collaboré dans ma pratique, de manière quotidienne ou épisodique, m'a facilité les rencontres et la prise de contact pour la réalisation des entretiens.

À l'issue de ce travail, je ressens une certaine fierté au regard du cheminement parcouru. Concernant le processus, je regrette peut-être de ne pas avoir osé réaliser cette démarche en binôme, toutefois je pense que c'est finalement une bonne chose vu les changements survenus.

### 6.1.2 Bilan personnel et professionnel

---

Je porte de l'intérêt aux jeux vidéo depuis maintenant plus d'une quinzaine d'années. Comme beaucoup d'autres activités, je considère en avoir personnellement retiré certains enseignements, notamment en termes d'ouverture d'esprit, de construction de soi, de résolution de problèmes ou encore d'acceptation d'autrui. Pourtant, je suis persuadé que c'est la réalisation de ce travail de recherche qui m'a permis de percevoir et de comprendre ces apprentissages. En effet, par l'approfondissement de mes concepts théoriques et une autocritique, je me suis rendu compte que les compétences développées dans les jeux vidéo ne sont pas forcément limpides aux yeux des joueurs. Je suis d'avis que l'apprentissage se réalise sur le long terme, par le jeu et au sein de celui-ci.

Toujours d'un point de vue personnel, l'approfondissement de la thématique de l'adolescence m'a notamment amené à mieux comprendre ce que je recherchais dans les jeux vidéo à cette période. Effectivement, j'ai pu réaliser certains constats me concernant, par la mise en parallèle de mon parcours de vie et des éléments énoncés dans les œuvres littéraires parcourues. Cet apport de sens est, selon moi, aussi pertinent que bénéfique en termes d'identité personnelle. J'estime que le principal *outil* des travailleurs sociaux découle et

demeure lié à leur propre personne. Je pense donc en tirer également un apport pour mon action en tant qu'éducateur social.

Et effectivement, d'un point de vue professionnel, je suis d'avis que la réalisation de ce travail de recherche a constitué une opportunité d'enrichir ma pratique et ma posture professionnelle. Je considère l'approfondissement des différents concepts comme un apport enrichissant concernant les enjeux de l'accompagnement que je réalise actuellement au sein d'une institution d'accueil pour enfants et adolescents en rupture. Cette population m'intéresse grandement et ce travail de recherche m'a permis de mieux distinguer leurs attentes et leurs besoins en termes de développement personnel. La recherche de terrain et l'obtention des représentations de six professionnels me permet d'une part de concevoir différemment l'accompagnement d'un éducateur social et, d'autre part, d'en tirer des apprentissages par la critique de ma propre action professionnelle.

De plus, la réalisation de ce travail représente l'aboutissement de mon parcours de formation car il m'a permis de participer à une démarche de recherche. J'ai grandement apprécié réaliser ce processus car il m'a donné envie de poursuivre l'approfondissement de différents thèmes et concepts que je rencontrerai dans ma pratique future. Je demeure conscient de l'importance de renforcer continuellement mes connaissances car cela permet d'affiner ma réflexion et de me remettre en question moi-même ainsi que mon action.

## 6.2 EVALUATION DES OBJECTIFS PERSONNELS

---

Dans ce point, je présente l'autocritique des objectifs que je me suis personnellement fixés au début du processus de recherche :

- ◆ *Définir la notion de jeux vidéo et ses caractéristiques*

Selon moi, la large palette de jeux vidéo existants se distinguent selon des aspects propres à leurs contenus et à leurs objectifs, qui sont également dépendants de leur programmation. J'estime avoir su, par le biais de mes recherches, énoncer et présenter les principales caractéristiques de ces logiciels, en termes de type de jeu et des différentes manières dont ils peuvent impliquer leurs utilisateurs.

- ◆ *Définir les bienfaits et méfaits potentiels des jeux vidéo sur les joueurs*

Comme je l'ai présenté dans le développement de la thématique des jeux vidéo, les principaux aspects bénéfiques pour les joueurs se rapportent concrètement au développement de la cognition, à l'accroissement de la motivation, à l'apprentissage des émotions ou encore au développement de compétences sociales. En termes de répercussions négatives, j'ai énoncé les aspects couramment rencontrés dans mes lectures, à savoir les troubles du sommeil et la dépendance caractérisée par l'utilisation excessive des jeux vidéo. J'estime de la sorte avoir pu atteindre mon objectif.

Je tiens à préciser que je souhaitais également développer un point se rapportant à *la violence*, or mes recherches ont montré que, contrairement à l'image véhiculée par les médias, aucune étude n'a pu à ce jour démontrer que l'usage des jeux vidéo était susceptible de favoriser les comportements criminels des joueurs (Fournis, et al., 2015, p. 578).

◆ *Définir le concept d'adolescence et certains des changements qu'elle implique*

Le développement du deuxième concept, se rapportant à la thématique de l'adolescence, a été effectué de manière globale au départ, puis a été centré sur les caractéristiques pouvant être mises en lien avec le concept des jeux vidéo. J'ai de ce fait privilégié l'approfondissement des dimensions cognitive, identitaire et sociale se rapportant à la période adolescente. Je considère avoir atteint mon objectif.

◆ *Définir le concept de prise en charge éducative d'une structure d'accueil d'adolescents*

À mon sens, cet objectif est également atteint au vu des éléments évoqués dans le troisième concept approfondi. Effectivement, j'ai premièrement su présenter l'intervention socio-éducative et ses types de fonctions. En second, je me suis concentré sur le placement en institution et la relation éducative nécessaire pour la réalisation d'un suivi. Troisièmement, j'ai pu énoncer les possibilités offertes par un accompagnement par projet ainsi que ses enjeux. Quatrièmement, j'ai su expliciter l'horizon éducatif des professionnels accompagnants, se rapportant au développement de l'autonomie des bénéficiaires. Enfin, j'ai pu mettre en lumière une question actuelle au sujet de l'intégration du multimédia dans la formation professionnelle des travailleurs sociaux et donc de sa considération dans l'accompagnement et la prise en charge éducative.

◆ *Mettre en lien les différents concepts approfondis afin de définir une problématique me permettant d'affiner ma question de recherche*

Cet objectif a pu être réalisé dans l'élaboration du troisième chapitre de mon travail, à savoir celui de la problématique. J'ai effectivement pu mettre en lien plusieurs éléments compris dans les différentes thématiques approfondies et, de la sorte, faire émerger certaines interrogations personnelles se rapportant aux jeux vidéo et aux adolescents placés en institution. Ces dernières m'ont fait cheminer vers l'énonciation de ma question de recherche. De ce fait, j'estime avoir pu atteindre mon objectif.

◆ *Recueillir les représentations des professionnels quant à l'utilisation des jeux vidéo durant un accompagnement éducatif avec des enfants et/ou des adolescents*

En lien avec ma question de recherche, cet objectif se rapporte à mon souhait d'interroger la pratique des professionnels. Concrètement, je voulais recueillir les fondements de leurs pensées et de leurs actions et donc réaliser une recherche *compréhensive*. J'estime avoir su atteindre cet objectif au vu des éléments amenés tout au long de l'analyse et de ceux présentés dans la synthèse de cette dernière.

- ◆ *Connaître la valeur accordée aux jeux vidéo et leurs enjeux dans l'accompagnement effectué par les éducateurs sociaux*

En lien avec l'analyse effectuée pour la première hypothèse, je peux dire que les professionnels considèrent principalement les jeux vidéo comme favorables pour : faire de l'individuel avec le bénéficiaire, créer et entretenir le lien, aborder des sujets sensibles, sortir du cadre éducatif, se découvrir l'un et l'autre, partager des connaissances, amener un intérêt commun, apprendre à jouer convenablement. De ce fait et au vu des éléments présentés, je considère cet objectif comme également atteint.

- ◆ *Connaître les règles personnelles des professionnels concernant l'utilisation des jeux vidéo au sein de leur institution*

Cet élément demeure important à mes yeux, car il découle principalement des représentations des professionnels. J'ai donc souhaité le définir comme dernier objectif et l'inscrire dans ma grille d'entretien. Je souhaitais effectivement recueillir, par le biais des propos des professionnels, leurs *manières de faire* vis-à-vis des jeux vidéo, afin de pouvoir potentiellement en tirer des apprentissages personnels et peut-être pouvoir apporter des nouveautés au fonctionnement de mon lieu de travail actuel. Au vu des éléments exposés dans l'analyse de la troisième hypothèse, je considère mon objectif comme atteint.

### 6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

---

Durant le processus de recherche effectué, j'ai pu repérer certaines limites :

Premièrement, la méthode de récolte de données choisie, l'entretien semi-directif, engage d'une part ma propre subjectivité et d'autre part, celle des professionnels interviewés. En effet, la communication pouvant être, selon moi, biaisée par l'interprétation portée à mes propos et à mes questions. Par exemple, j'ai concrètement remarqué, après l'entretien avec l'individu C4, que certains termes utilisés ont été interprétés différemment que ce que j'imaginai. En effet, lorsque nous avons évoqué *les compétences* pouvant être développées par le biais des jeux vidéo, ce professionnel s'est apparemment référé à celles travaillées quotidiennement par les bénéficiaires au sein de l'institut.

Deuxièmement, au vu du nombre restreint de personnes interviewées et à la subjectivité invoquée par la méthode de récolte de données, les résultats de la recherche ne permettent pas de tirer des conclusions applicables à *toutes* les utilisations possibles des jeux vidéo dans un accompagnement éducatif. De ce fait, ce travail est plutôt à considérer comme une mise en lumière de certaines possibilités d'utilisation des jeux vidéo par les professionnels.

Troisièmement, les entretiens réalisés m'ont montré que l'échantillon de recherche comprenait principalement des professionnels ayant un attrait personnel pour les jeux vidéo (cinq individus sur six). À mon sens, dans le cas inverse où la majorité des professionnels

auraient eu aucun intérêt personnel pour les jeux vidéo, les résultats auraient certainement été relativement différents de ceux présentés.

Enfin, les changements survenus dans mon engagement professionnel avec une importante augmentation du temps de travail ont nécessité une période d'adaptation afin de parvenir à dégager le temps requis pour poursuivre mon travail de Bachelor. Je n'ai de ce fait pas pu respecter la planification initialement prévue. Je tiens cependant à remercier mes supérieurs et collègues qui ont fait preuve de beaucoup de compréhension et de bonne volonté pour me faciliter la tâche.

## 6.4 PISTES D' ACTIONS CONCRÈTES

---

Avant de conclure ce travail, je tiens à présenter deux points que je trouve personnellement pertinents et en lien avec le travail de recherche effectué. Le premier se rapporte aux *Serious Games*, une variété plutôt nouvelle de jeux vidéo conçus spécifiquement pour l'apprentissage. Le second présente des conseils et des recommandations permettant globalement une utilisation "adéquate" des jeux vidéo.

### 6.4.1 Les Serious Games

---

Durant ce travail, j'ai constaté que le développement de compétences par le biais des jeux vidéo ne demeure pas au centre de l'utilisation faite par les professionnels. En approfondissant mes recherches sur le sujet, j'ai découvert une catégorie distincte de logiciels et de jeux vidéo, appelés *Serious Games* – ou *jeux sérieux* si l'on traduit littéralement le terme qui n'a encore pas de dénomination officielle en français.

Selon un article tiré du journal Tréma (Djaouti, 2016), les Serious Games sont concrètement des jeux vidéo conçus pour des usages autres que le divertissement, qui comportent un intérêt pédagogique en termes de formation. Les secteurs concernés sont vastes, tels que la santé, l'éducation, la communication, le marketing, l'humanitaire, l'art, la politique, etc. Je me suis principalement intéressé à ceux ayant un lien avec l'éducation.

Un des principaux avantages de ces logiciels est l'impact globalement positif sur la motivation des utilisateurs. En effet, des études ont montré qu'un jeu adapté apporte à l'utilisateur des retours réguliers sur ses actions, ce qui entretient sa motivation (Whitton, 2011, cité par Djaouti, 2016, p. 2).

Les espaces d'expérimentations mis à disposition par les Serious Games permettent à l'utilisateur d'exercer ses capacités réflexives. S'appuyant sur un mode d'apprentissage par essais et erreurs, il doit affiner son hypothèse jusqu'à trouver la solution permettant d'atteindre l'objectif recherché (Sanchez, 2011, cité par Djaouti, 2016, p. 3).

Ces logiciels permettent également à l'utilisateur de progresser à son rythme, en fonction de ses besoins et indépendamment de la vitesse de progression des autres membres du groupe d'apprenant. Ainsi, un individu ayant besoin de répéter plusieurs fois le même niveau n'aura pas de crainte d'être jugé négativement par ses pairs et celui qui réussit en peu d'essais ne sera pas frustré de devoir attendre les autres.

Enfin, certains Serious Games permettent de stimuler les interactions pédagogiques entre les utilisateurs d'un même groupe d'apprentissage et ainsi les inciter à davantage travailler ensemble (Barr, 2012, cité par Djaouti, 2016, p. 3).

Il existe toutefois certains facteurs à prendre en considération afin d'éviter que les Serious Games soient contre-productifs. Le premier se rapporte à la pertinence du choix du logiciel à utiliser (Wastiau *et al.*, 2009 ; Wix, 2012, cité par Djaouti, 2016, p. 3). Egalement, les logiciels existants « *sont tout simplement de qualité très variable selon les compétences et les intentions de leurs concepteurs* » (Djaouti, 2016, p. 4). Ainsi, le travail de sélection effectué doit se faire en fonction des objectifs pédagogiques et des méthodes de travail.

Le second facteur se rapporte au rôle central de l'enseignant dans l'utilisation du Serious Game. Effectivement, « *la simple mise à disposition d'un jeu ne semble pas changer grand-chose à ce que les élèves apprennent. [...] La médiation de l'enseignant, qui pense la place du jeu dans une démarche d'apprentissage, reste donc indispensable* » (Hochet, 2011, cité par Djaouti, 2016, p. 4). Ces propos sont illustrés par un autre auteur, qui indique que l'efficacité d'un même Serious Game en termes d'acquisition de connaissances est grandement améliorée dans le cas où l'enseignant réalise un débriefing collectif avec ses élèves après la séance de jeu (Habgood, 2007, cité par Djaouti, 2016, p. 4).

De plus, les contraintes matérielles et logistiques que requièrent les Serious Games ne sont pas à sous-estimer. Au-delà du travail de l'enseignant, il est par exemple nécessaire d'avoir du matériel informatique capable d'utiliser ces logiciels ou d'obtenir l'autorisation de ses supérieurs pour l'achat éventuel de logiciels ou de matériels, par exemple (Wix, 2012, cité par Djaouti, 2016, p. 4).

Trois approches distinctes et non exclusives se présentent aux individus souhaitant intégrer des Serious Games à leur pratique pédagogique :

- ◆ Utiliser des Serious Games existants, dont les créations francophones peuvent être notamment trouvés sur le site de la *Bibliothèque nationale de France* – <http://bnf.libguides.com/jeux-serieux>
- ◆ Créer des Serious Games personnalisés à leurs besoins, par le biais de logiciels gratuits, comme iScen créé par la société *Eversim SAS* – <http://www.i-scen.com>

- ◆ Faire créer des logiciels par des entreprises spécialisées en la matière, comme par exemple *l'Avenue Digitales Media* – <http://www.admstudio.ch> ou encore *Serious Games International Ltd* – <http://www.seriousgamesinternational.com>

#### 6.4.2 Jouer adéquatement aux jeux vidéo

---

Les informations ci-après proviennent de plusieurs plateformes informatives, créées par des associations œuvrant spécifiquement dans le domaine de la prévention. Elles sont destinées principalement aux joueurs ou à leurs parents, cependant je pense que cela peut également être bénéfique pour tout professionnel souhaitant utiliser les jeux vidéo dans son action professionnelle. Je recommande d'être attentif aux éléments suivants :

- ◆ Jouer ne représente pas de risques spécifiques pour la santé. Il s'agit d'une activité de loisir, simplement plus interactive que lire un livre ou regarder la télévision. Etant donné que cette activité implique l'utilisation de la vue, il est généralement recommandé de toujours jouer dans une pièce bien éclairée, de garder une certaine distance d'éloignement par rapport à l'écran, de faire régulièrement des pauses et de ne pas jouer à un jeu pendant des heures d'affilées même s'il est captivant (environ 30 minutes de jeu par jour jusqu'à 7 ans et 75 minutes pour les 12-13 ans).
- ◆ Veillez à constamment vous référer à la classification par âge qui figure sur l'emballage d'un jeu. Il est également possible de trouver ces informations en ligne, sur des sites internet prévus à cet effet comme celui de PEGI : <http://www.pegi.info/fr/index/id/517>
- ◆ Essayez de définir par avance à quels jeux vidéo, pendant combien de temps et quand les enfants peuvent jouer. Expliquez-leur les raisons de votre décision s'ils ne sont pas d'accord.
- ◆ Essayez de trouver un résumé ou une critique du contenu du jeu vidéo ou, mieux encore, jouez vous-même d'abord au jeu vidéo en question.
- ◆ Jouez aux jeux vidéo avec les enfants, observez-les lorsqu'ils jouent et parlez-en avec eux. Expliquez-leur pourquoi certains jeux vidéo ne sont pas faits pour eux.
- ◆ Encouragez les enfants à communiquer et à partager leurs expériences de jeu.
- ◆ Sachez que les jeux vidéo en ligne permettent parfois de télécharger des logiciels supplémentaires qui peuvent modifier le contenu du jeu et donc sa classification par âge.
- ◆ Les jeux vidéo en ligne se jouent généralement au sein de communautés virtuelles nécessitant une interaction des joueurs avec d'autres joueurs inconnus. Dites aux enfants de ne pas donner leurs coordonnées personnelles et de vous signaler tout comportement inapproprié.
- ◆ Il existe des verrous de contrôle parental permettant de contrôler ou de limiter l'accès aux jeux vidéo et à d'autres formes de divertissement. Vous trouverez toutes les informations nécessaires sur les verrous parentaux dans la documentation qui



accompagne le système possédé. Vous pouvez également trouver des informations utiles en ligne auprès de tous les grands éditeurs de jeux.

Ces informations proviennent des sites internet suivants :

**Tableau 10 - Sites internet pour une utilisation adéquate des jeux vidéo**

Nom du site internet	URL
PEGI	<a href="http://www.pegi.info/fr/index/">http://www.pegi.info/fr/index/</a>
Jeunes & Médias	<a href="http://www.jeunesetmedias.ch">http://www.jeunesetmedias.ch</a>
Stop-Jeu	<a href="https://www.stop-jeu.ch">https://www.stop-jeu.ch</a>

## 6.5 CONCLUSION

---

Arrivé au terme de mon travail de recherche, je suis satisfait de ressentir que les efforts fournis et réalisés durant l'ensemble du processus s'avèrent fructueux. J'ai effectivement pu explorer et approfondir la place accordée aux jeux vidéo par des professionnels de l'éducation sociale et mieux en comprendre les enjeux.

Les découvertes réalisées m'amènent à penser que, comme beaucoup d'autres activités, les jeux vidéo font partie de la boîte à outils à disposition des travailleurs sociaux, en termes de développement du lien entretenu avec le bénéficiaire, d'activité récréative ou de moyen de réaliser de la prévention, notamment. Le secteur des jeux vidéo étant étroitement lié à l'ère informatique et au développement technologique, je suis persuadé que l'évolution de cette industrie culturelle amènera de nouvelles possibilités aux joueurs et, de ce fait, de nouvelles problématiques sociales que les professionnels devront alors explorer et considérer.

*« L'expérimentation et l'évolution de ces nouveaux outils vont de pair avec le temps, et les générations qui subissent le progrès technologique ont la nécessité d'apprendre, par leurs propres moyens, de quels bénéfices ils peuvent profiter et de quels dangers ils doivent se prémunir. L'utilisation raisonnée de la nouveauté n'est jamais immédiate, et seule l'éducation permet de diffuser le produit de cette expérimentation » (Chambler-Dubosson, 2009, p. 7).*



**BIBLIOGRAPHIE ET CYBEROGRAPHIE**

- Activision Blizzard.** (2016). *Number of World of Warcraft (WoW) subscribers from 1st quarter 2005 to 3rd quarter 2015 (in millions)*. Récupéré sur Statista: <https://www.statista.com/statistics/276601/number-of-world-of-warcraft-subscribers-by-quarter/>
- Astay, C.** (2016, août 12). *Morale, délibération et responsabilité dans les jeux vidéo (1/2)*. Récupéré sur Implications philosophiques: <http://www.implications-philosophiques.org>
- Bach, J., Houdé, O., Léna, P., & Tisseron, S.** (2013). *L'enfant et les écrans*. France: Le Pommier.
- Bouquet, B.** (2012). *Ethique et travail social, une recherche du sens*. Paris: Dunod.
- Cadière, J.** (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Cannard, C.** (2010). *Le développement de l'adolescent*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Cannard, C.** (2015). *Le développement de l'adolescent*. De Boeck.
- Chambler-Dubosson, M.** (2009). *Comprendre l'impact des jeux vidéo*. Lyon: Chronique sociale.
- Chapelier, J.-B.** (2004, février 23). *Jeux vidéos à l'adolescence. Groupes virtuels, groupes réels et fantasme d'auto-engendrement*. Consulté le octobre 8, 2015, sur ScienceDirect: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.02.004>
- Claes, M., & Lannegrand-Willems, L.** (2014). *La psychologie de l'adolescence*. Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R., & Drapeau, S.** (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: Les Editions de la Chenelière Inc.
- Coslin, P.** (2010). *Psychologie de l'adolescent*. Paris.
- Coulombe, M.** (2010). *Le monde sans fin des jeux vidéo*. Presses Universitaires de France.
- Craipeau, S.** (2011). *La société en jeu(x)*. France: Presses Universitaires de France.
- DATA\_BASER.** (2014, avril 16). *List of Every Video Game Ever (v2, no-header)*. Consulté le octobre 7, 2015, sur Pastebin: <http://pastebin.com/EuxZMbWT>
- Dépelteau, F.** (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Canada: De Boeck.
- Devauchelle, B.** (2016). *Eduquer avec le numérique*. Paris: ESF Sciences humaines.

- Djaouti, D.** (2016, juin 1). Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? 51-64. Montpellier, Hérault, France.
- Fablet, D.** (2007, janvier). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21, pp. 125-137.
- Fournis, G., Garré, J.-B., Gautier, L., Gohier, B., Nabhan-Abou, N., & Orsat, M.** (2015, janvier 7). *L'écran et le truand : influence des jeux vidéo violents sur le passage à l'acte criminel*. Récupéré sur <https://doi.org/10.1016/j.amp.2014.10.023>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R.** (2014, janvier). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69, 66-78. Récupéré sur American Psychologist: <http://dx.doi.org/10.1037/a0034857>
- Interactive Software Federation of Europe.** (2008). *Video Gamers in Europe*. Bruxelles: ISFE.
- Ipsos MediaCT.** (2012). *Videogames in europe : Switzerland consumer study*. Bruxelles: ISFE.
- Join-Lambert Milova, H.** (2006, octobre 17). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). Roubaix, France.
- LAROUSSE.** (2015). Définition de jeu vidéo. Paris, France.
- Leroux, Y.** (2012). *Les jeux vidéo, ça rend pas idiot !* France: FYP éditions.
- Michel, H., & Mc Namara, P.** (2014, mars). Serious Games : Faites vos jeux ! *Systèmes d'information & management*, pp. 3-8.
- Ossipow, L., Berthod, M.-A., & Aeby, G.** (2014). *Les miroirs de l'adolescence*. Lausanne, Suisse: Editions Antipodes.
- PEGI S.A.** (2014, mai 7). *PEGI Annual Report 2013*. Récupéré sur Issuu: [https://issuu.com/pegi/docs/annual\\_report2013](https://issuu.com/pegi/docs/annual_report2013)
- PEGI S.A.** (2015, octobre 9). *Définition du PEGI*. Récupéré sur PEGI: <http://www.pegi.info/fr/index/id/75/>
- Rouzel, J.** (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- Rullac, S., & Ott, L.** (2015). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S.** (2013). *3-6-9-12 : Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse: Editions Erès.
- Waller, G., Willemse, I., Genner, S., Suter, L., & Suss, D.** (2016). *JAMES - Jeunes, activités, médias - enquête Suisse*. Zurich: Haute école des sciences appliquées de Zurich.

## ANNEXES

### A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je soussigné, Thomas Burgener, suis responsable de l'organisation et du déroulement des entretiens relatifs à mon Travail de Bachelor, dont la thématique se rapporte à l'utilisation des jeux vidéo faite par les professionnels dans leur accompagnement éducatif.

**Par ce document, je m'engage à garantir l'anonymat et la confidentialité des personnes interviewées et des propos émis durant les entretiens, en veillant à n'utiliser les données récoltées que dans le strict cadre du travail précité.** Je m'engage notamment à :

- Protéger l'anonymat des personnes interviewées participant à la démarche de recherche ;
- Protéger l'intégrité des propos émis durant les différents entretiens ;
- Retranscrire le contenu des entretiens de manière strictement anonyme ;
- Conserver les enregistrements effectués et les données récoltées de manière privée et ce durant la totalité du travail précité ;
- Détruire les enregistrements effectués et les données récoltées, dès la remise de la version finale du travail précité.

**En cas de besoin, la personne interviewée soussignée peut :**

- Ne pas répondre à une ou plusieurs questions lors des entretiens ;
- Stopper l'entretien à tout moment ;
- Se retirer du projet.

Lieu et date : .....

	Personne interviewée	L'étudiant
Nom et prénom	.....	Burgener Thomas
Signature		

## B. GRILLE D'ENTRETIEN SIMPLIFIÉE

### Informations générales

Entretien n°.....

<b>Date de l'entretien</b>	.....	<b>Formation(s) professionnelle(s)</b>	.....
<b>Nom et prénom</b>	.....	<b>Lieu de fonction</b>	.....
<b>Année de naissance</b>	.....	<b>Années de fonction</b>	.....

### Questions

Hypothèse	Objectifs	Questions / Relances	Indicateurs
<p><b>1.</b> Pour les professionnels, jouer à des jeux vidéo avec un bénéficiaire constitue un moyen de créer et/ou d'entretenir une relation utile à l'accompagnement éducatif</p>	<p>Approfondir le sens sous-jacent que les professionnels accordent aux jeux vidéo dans leur accompagnement éducatif.</p>	<p><b>Quel sens donnez-vous à un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire ?</b></p> <p>Pouvez-vous illustrer votre pensée par un exemple d'une situation professionnelle vécue ?</p> <p>Est-ce une pratique que vous avez déjà effectué ?</p>	
		<p><b>Qu'est-ce qu'un temps de jeux vidéo partagé avec un bénéficiaire vous apporte dans votre accompagnement éducatif ?</b></p> <p>Que pensez-vous qu'un temps de jeux vidéo partagé avec vous peut apporter au bénéficiaire ?</p>	
		<p><b>Est-ce un moyen pour vous de développer le lien que vous entretenez avec le bénéficiaire ?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Créer et entretenir la relation entre le professionnel et le bénéficiaire</p>

Hypothèse	Objectifs	Questions / Relances	Indicateurs
<p>2. C'est par adaptation aux loisirs des bénéficiaires que les professionnels accordent une place aux jeux vidéo dans leur accompagnement.</p>	<p>Découvrir les raisons amenant le professionnel à utiliser les jeux vidéo dans sa pratique professionnelle.</p>	<p><b>Quelles sont les motivations qui vous amènent à prendre du temps pour jouer aux jeux vidéo avec un bénéficiaire ?</b></p> <p>Est-ce que vous jouez au jeux vidéo avec un bénéficiaire de manière récréative ou par intérêt professionnel ?</p>	
		<p><b>Cette volonté découle-t-elle généralement de votre propre initiative ou suite à la demande du bénéficiaire ?</b></p> <p>Adaptez-vous les activités réalisées avec les bénéficiaires en fonction de leurs demandes ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Adaptation du professionnel aux intérêts et aux loisirs des bénéficiaires</p>
		<p><b>Est-ce plutôt vous qui choisissez le jeux vidéo utilisé ou plutôt le bénéficiaire ?</b></p> <p>Avez-vous des « règles » personnelles que vous prônez concernant l'utilisation des jeux vidéo avec un bénéficiaire ?</p>	

Hypothèse	Objectifs	Questions / Relances	Indicateurs
<p>3. Les professionnels utilisant les jeux vidéo dans leur accompagnement possèdent des connaissances sur leurs contenus et adaptent ces derniers en fonction des bénéficiaires.</p>	<p>Découvrir si les professionnels possèdent des connaissances sur le contenu des jeux vidéo utilisés.</p>	<p><b>Estimez-vous posséder des connaissances sur les jeux vidéo et sur leurs contenus ?</b></p> <p>Comment pensez-vous avoir assimilé et développé ces connaissances sur les jeux vidéo et leurs contenus ?</p>	
	<p>Découvrir si les professionnels prennent en considération les règles usuelles en vigueur et adaptent les contenus des jeux vidéo utilisés en fonction des bénéficiaires.</p>	<p><b>Quels sont vos principaux critères de sélection des jeux vidéo que vous utilisez avec des bénéficiaires ?</b></p> <p>Connaissez-vous la classification PEGI ?</p> <p>Connaissez-vous la signification des huit icônes relatives aux contenus des jeux vidéo ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Classification PEGI</p> <p><input type="checkbox"/> Âge requis</p> <p><input type="checkbox"/> Type de contenu (violence, langage grossier, peur, sexe, drogue, discrimination, jeux de hasard, jeux en ligne)</p>
		<p><b>Quelles sont les raisons qui vous poussent à respecter ou à ne pas respecter la classification des jeux vidéo que vous utilisez avec un bénéficiaire ?</b></p> <p>Quel est votre positionnement par rapport aux bénéficiaires jouant à des jeux qui ne sont pas adaptés à leur classe d'âge ?</p>	

Hypothèse	Objectifs	Questions / Relances	Indicateurs
<p>4. Les professionnels choisissent les jeux vidéo qu'ils utilisent avec les bénéficiaires en fonction des compétences pouvant être développées par leur biais.</p>	<p>Découvrir si le professionnel est conscient ou non que des compétences spécifiques peuvent être développées par l'utilisation des jeux vidéo.</p> <p>Découvrir si le développement de ces compétences est central dans l'utilisation des jeux vidéo par le professionnel.</p>	<p><b>Selon vous, quels sont les aspects positifs et/ou négatifs à jouer aux jeux vidéo avec un bénéficiaire durant votre accompagnement ?</b></p> <p>Pour quelles raisons ?</p>	
		<p><b>À votre avis, quelles sont les compétences pouvant être développées par le biais des jeux vidéo ?</b></p>	<input type="checkbox"/> Dextérité <input type="checkbox"/> Réflexe <input type="checkbox"/> Précision <input type="checkbox"/> Mémoire <input type="checkbox"/> Raisonnement logique <input type="checkbox"/> Représentation spatiale <input type="checkbox"/> Langue
		<p><b>Est-ce que vous choisissez les jeux vidéo en fonction des compétences pouvant être développées par les bénéficiaires ?</b></p> <p>Qu'est-ce qui est finalement primordial pour vous lorsque vous jouez aux jeux vidéo avec un bénéficiaire ?</p>	