



Association  
des Ludothèques  
Françaises

# Actes de la Formation d'Eté 2021

*Ludothèque :  
jouer, agir, s'impliquer.*

# Sommaire

<b>Introduction</b>	p. 3
<b>1. Pouvoir d'agir et ludothèques</b>	p. 4
Conférence introductive	
<b>2. Ludothèques et pouvoir d'agir aujourd'hui : état des lieux</b>	p. 9
Ateliers de co-construction	
<b>3. Des raisons d'agir 1/2</b>	p. 12
Conférence de Maeva Tréfel	
<b>4. Des raisons d'agir 2/2</b>	p. 13
Conférence ALF	
<b>5. En quoi et comment les jeux et les ludothèques peuvent-ils remplir des missions d'éducation populaire ?</b>	p. 17
Conférence de Christian Maurel	
<b>6. L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : quelques repères</b>	p. 19
Conférence de Bernard Vallerie	
<b>7. Changer les pratiques en ludothèque</b>	p. 27
Ateliers de construction collective	
<b>Conclusion</b>	p. 31
<b>Annexes</b>	
Texte de la conférence de Maéva Tréfel	p. 33
Texte de la conférence de Christian Maurel	p. 47

## Introduction

### La ludothèque : Jouer, agir, s'impliquer

Lors de cette formation d'été (ex Université d'Été) des ludothécaires, nous avons abordé la question de la mise en mouvement du joueur, de ses attitudes et engagements. Nous avons cherché à identifier les diverses natures et degrés d'implication des publics dans le jeu, en marge du jeu, au sein de l'équipement, et leurs raisons, et abordé le rapport des publics et du ludothécaire aux enjeux sociétaux.

Dans une démarche d'éducation populaire, à partir d'expériences de terrain, de constructions collectives et d'appropriations individuelles, d'alternance d'apports théoriques et pratiques en faisant intervenir des professionnel·les d'horizons différents, l'ALF vous invite à interroger le pouvoir d'agir des publics et des ludothécaires en ludothèque.

Des restitutions ont été faites par les participant·es dans un objectif d'appropriation collective.

Un programme d'animation et de renforcement de la dynamique du groupe a également proposé en marge des travaux.

### Les intentions pédagogiques

Inscrite dans la thématique « faire réseau », la formation d'été 2021 propose une progression pédagogique pour les ludothécaires et vise à donner les moyens aux participant·es de :

- Mieux définir le projet de sa ludothèque et le situer dans un territoire.
- Affiner le développement du partenariat et sa communication.
- Participer à la vie de la profession et suivre les travaux de recherche.
- Mieux identifier les spécificités de la ludothèque et les partenaires potentiels.
- Savoir se situer dans le réseau des ludothèques et porter un discours commun.
- Mieux cerner les enjeux sociétaux et la question du « pouvoir d'agir »

## 1. Conférence introductive : pouvoir d'agir et ludothèque

### Démarche pédagogique

Pour ouvrir cette formation d'été 2021, initialement prévue en 2020 mais reportée en raison du contexte sanitaire, il nous est paru nécessaire de revenir sur le choix de la thématique proposée, et les questionnements qu'elle suscite, et d'exposer les choix opérés en amont dans la construction de certains concepts.

### I. Pouvoir d'agir et éducation populaire

Le choix de cette thématique revêt de manière assumée un caractère politique, au sens d'une parole et d'une action qui se positionne dans la société, dans la cité et qui estime qu'elle a une part à prendre au débat, et qui entend peser sur l'avenir, participer à une forme de transformation sociale.

On retrouve la notion de pouvoir d'agir en de nombreux endroits, avec des finalités assez diverses, mais l'approche qui nous intéresse ici est celle qui la rapproche de l'éducation populaire. Mais le concept d'éducation populaire est lui-même parfois un peu galvaudé, proclamé et déclaré comme une évidence partagée, sans que l'on prenne toujours le temps de le définir ou de le relier véritablement à une action :

- On le retrouve parfois en intitulé de ministère comme une espèce de caution de sympathie à l'égard des associations dont on va louer l'action tout en limitant les moyens,
- Dans des agréments déclaratifs où l'on peut parfois interroger la pertinence des critères d'obtentions et/ou de renouvellement,
- Dans des projets associatifs ou éducatifs d'associations et de fédérations où il y a une telle variété d'actions, de considération pour les équipes et les publics, de plaidoyer, que l'on peut légitimement interroger ce qui les réunit vraiment.

Tout cela pour illustrer que si nous ne partageons pas collectivement ce que nous entendons par Éducation populaire ou pouvoir d'agir, toutes les interprétations sont possibles, et il nous sera difficile de faire du commun à partir de là.

Au sein de l'ALF, l'affirmation d'éducation populaire a souvent prêté à débat. Souvent présenté comme un corpus de valeurs à tendance humaniste, citoyenne, écologique, apolitique ou pas, neutre ou pas, dont il fallait se revendiquer ou pas, etc. En 2015, autour de la construction de notre projet politique, nous avons fait le choix de nous affirmer clairement d'éducation populaire, et de préciser ce que l'on entendait par là. Nous nous sommes situés dans les courants qui rapprochent davantage l'éducation populaire d'un processus, que d'un corpus de valeur ou d'intentions : elle est pour nous intimement liée à la capacité d'agir en conscience des individus.

Nous avons construit notre définition de l'éducation populaire en ce sens :

*"Si par votre action, vous permettez une éducation complémentaire à celle qui est dispensée dans le cadre des structures traditionnelles ou institutionnelles ;*

*Si par votre action, vous permettez une éducation de chacun-e pour chacun-e qui permette à chacun-e de prendre conscience de sa situation ;*

*Si par votre action, vous permettez l'accès à différentes formes de culture, (qu'elles soient ludiques, scientifiques, techniques, artistiques), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques, ou institutionnelles ;*

*Si par votre action, vous accompagnez l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permette à chacun de prendre sa place de citoyen-ne, et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale ;*

*Alors votre action s'inscrit probablement dans les valeurs de l'éducation populaire !"*

Nous nous appuyons alors sur quatre éléments constitutifs du processus d'éducation populaire pour le mettre en lien avec le pouvoir d'agir :

- La conscientisation : permettre à chaque personne de prendre davantage conscience de sa situation, de la penser par elle-même et de la situer dans le monde. Délégitimer un certain nombre de cadres présentés comme établis, naturels, contraint pour redonner de la liberté de penser.

*Pour le pédagogue Paolo Freire, il s'agit de s'éduquer ensemble par l'intermédiaire du monde. "Personne n'est l'éducateur de quiconque, personne ne s'éduque lui-même, seuls les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde". "Il n'y a ni ignorants ni savants absolus : il y a des hommes qui, ensemble, essaient de savoir davantage".*

*Pierre Bourdieu insistera par ailleurs sur l'enjeu de la compréhension des forces sociales qui pèsent sur chaque individu ("le déterminisme social") pour pouvoir s'en libérer. Analyser les déterminants sociaux, produire du savoir sociologique est une des conditions d'une action libératrice.*

*Ex : violences intra-familiales, légitimité des élites, TINA mondialisation, genre, religion, etc.*

- L'émancipation : s'émanciper, étymologiquement, c'est "se prendre en main". L'émancipation, nous dit Christian Maurel (sociologue) "consiste à sortir, aussi modestement que cela soit (une première prise de parole, un premier engagement, l'implication dans une action, etc...) de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux, quelquefois notre culture d'origine, le genre, les accidents de la vie, le handicap...".

- La capacitation (ou *empowerment*) : elle *"consiste à passer du « pouvoir sur » (potestas) que l'on subit ou que l'on impose – et souvent que l'on impose parce qu'on le subit –, au « pouvoir de » (potentia) - ce que nous nommons « puissance d'agir » - cette capacité à ne plus, ou à moins subir l'Histoire, mais à la faire"*.
- La transformation sociale : celle-ci est la finalité de l'éducation populaire, voire même ce qui devrait être, dans une société réellement démocratique, le rôle et l'objectif de tout citoyen défini comme *"un individu capable de produire du droit"*. Pour Christian Maurel, la transformation sociale et politique *"est la clé de voûte de tout authentique projet d'éducation populaire"*. Elle est défini comme *"la mise en mouvement d'individus conscients, émancipés ou en voie d'émancipation, mobilisant leur puissance collective d'agir au service d'un projet de société repensé"*.

Au travers de son projet politique, l'ALF a donc choisi de s'inscrire dans ce processus d'éducation populaire. Mais un tel processus ne se décrète pas, et ne peut s'en tenir à la déclaration. Cela doit s'expérimenter, se partager, se vivre, s'élaborer collectivement en fonction des réalités de l'espace au sein duquel on le déploie.

Le pouvoir d'agir est au cœur de ces enjeux. C'est un processus complexe, au sens qu'il est lui-même composé de plusieurs processus de développements individuels et collectifs. Parmi eux nous pouvons citer :

- la conscientisation : du fatalisme et la résignation jusqu'à la conscience critique libératrice,
- la participation : de l'assistance muette jusqu'à la codécision
- l'estime de soi : de l'amour de soi jusqu'à la confiance en soi
- les techniques pratiques requises pour l'action collective (des techniques individuelles jusqu'aux techniques collectives partagées).

Nos enjeux sont multiples en termes de « pouvoir d'agir ». Il s'agit à la fois de nous impliquer dans la démarche, en tant qu'individus et que professionnels. Cela peut se faire au travers d'espaces comme ceux que nous ouvrons ici avec la formation d'été. Des espaces où nous allons partager, nous mettre en mouvement, déconstruire des représentations, élargir nos horizons en termes d'actions et de constructions collectives de savoir, pour augmenter notre propre pouvoir d'agir. Cela peut aussi être l'objet d'autres espaces, ou modalités, au quotidien, que nous évoquerons durant cette semaine. C'est également ouvrir des espaces, ou être acteurs d'espaces existants, permettant à toutes les personnes qui gravitent autour de nos équipements (usagers, bénévoles, responsables, politiques, collectivités) de trouver leur place, de se sentir légitimes et parties prenantes des nos actions, équipements, évolutions, etc.

A noter que le jeu, au sens où nous le définissons (libre, gratuit, fictif, réglé, incertain), est complètement compatible avec l'idée de pouvoir d'agir. Il ouvre des espaces de qui peuvent

permettre de se rencontrer, d'expérimenter, de comprendre, d'interagir, etc. C'est une belle porte d'entrée à la démarche d'éducation populaire.

Pour conclure cette étape de contextualisation, nous souhaitons rappeler que la construction du déroulement et du contenu de cette formation (fil rouge, cadre de formation, méthodes dites d'éducation populaire) dans le sens de permettre à chacun d'y trouver sa place.

## **II. Posture, Positionnement, Attitude, Comportement, Conduite**

Le développement du pouvoir d'agir est intimement lié à la manière d'être de chacun, à la fois interne et dans ses relations aux autres. Pour parler de cette manière d'être, nous disposons de plusieurs termes, qui introduisent des nuances de sens, sans que celles-ci ne soient pourtant fermement établies de manière consensuelle. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser au cours de cette formation l'acronyme « PPACCo », pour parler globalement de ces « postures », « positionnements », « attitudes », « comportements » et « conduites » des acteurs des ludothèques, usagers, ludothécaires, partenaires, etc.

L'intérêt pour ces PPACCo s'est développée dans deux champs professionnels connexes mais distincts : celui de la psychologie, et celui du travail social. A ce propos, il nous paraît intéressant de relever que les ludothèques relèvent bien pour une part de ce dernier, même si leurs missions comportent également des dimensions culturelles et éducatives. En effet, suivant la définition du Haut Conseil du Travail Social (2017), le travail social « vise à permettre l'accès effectif de tous à l'ensemble des droits fondamentaux et à assurer la place de chacun dans la cité ». Le jeu étant reconnu actuellement par la Convention International des Droits de l'Enfant comme un droit fondamental pour ce dernier, l'accès au jeu que garantissent les ludothèques correspond parfaitement à cette définition. Le travail social contribue de plus « à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, la transformation sociale, le développement social, la cohésion de la société. Il participe au développement du pouvoir d'agir des personnes et des groupes dans leur environnement », formulation qui rappelle fortement ce que nous avons vu précédemment à propos de l'éducation populaire.

Dans ce champ du travail social, les notions de postures et de positionnement sont fréquemment convoquées, mais leur sens varie d'un courant ou d'un auteur à l'autre. Selon ce qu'on y met, l'un peut être considéré comme découlant de l'autre, ou inversement. Sans rentrer dans le détail des définitions et des interprétations proposées, on peut retenir que l'apparition de ces notions renvoie de manière générale à la nécessité de rendre compte de deux phénomènes. D'une part, d'une réflexivité, notamment du professionnel, sur sa manière d'être, d'une vigilance envers lui-même dans sa façon d'agir et d'interagir. D'autre part, de la mise en tension, quelle que soit la situation rencontrée, de valeurs, de motivations et d'objectifs hétérogènes, avec lesquels l'individu doit composer.

De la même manière, les notions de comportement, d'attitude et de conduite ont été interrogées dans le champ de la psychologie, encore une fois avec des contenus et des distinctions variables. Quelques une de ces constructions conceptuelles peuvent venir alimenter notre réflexion :



- La construction de la notion d'attitude comme relevant des mouvements internes de la personne, par opposition au comportement qui en est la manifestation externe.
- Une conception de la conduite comme un ensemble de comportements, chacun étant propre à une situation spécifique.
- Une construction de la notion de comportement comme rendant compte de la dimension axiologique de l'individu (ce qui est lié à ses émotions et à son désir), là où la conduite rend compte de la dimension ergologique (analyse technique du matériel et des gestes associés)<sup>1</sup>.

Ainsi, la notion de PPACCo nous permet de nous référer de manière globale à un univers conceptuel riche et complexe, pour y puiser les éléments utiles à l'élaboration de notre réflexion. Ceci à différents niveaux, car on peut s'interroger tout à la fois sur les PPACCo du joueur dans le jeu, sur ceux des accompagnants en marge du jeu, sur les PPACCo de chacun dans la ludothèque, et plus généralement à l'extérieur, dans la société.

### Les enjeux pour l'ALF

« Pouvoir d'agir », « éducation populaire », « PPACCo », sont autant de notions qui ne peuvent se réduire à une définition simple et consensuelle, mais qui font l'objet d'utilisations et d'appropriations diverses et plus ou moins construites. Faire le point sur celles-ci nous permet à la fois d'éviter une utilisation réductrice et dénuée de distance critique de ces concepts, et de nous positionner sur l'usage que nous souhaitons en faire.

---

<sup>1</sup> La même approche utilise également les termes de « conscience » pour rendre compte des représentations conceptuelles, et de « condition » à propos des déterminismes sociologiques.



## 2. Ludothèques et pouvoir d'agir aujourd'hui : état des lieux

### Atelier de co-construction

#### Démarche pédagogique

Avant d'approfondir plus avant, nous avons choisi de réaliser avec les participants une sorte d'état des lieux de l'implication en ludothèque, aussi bien du côté des publics que des partenaires et des professionnels. Ces constats amènent tout naturellement à l'expression d'envies concernant cet aspect de la vie des ludothèques, qu'il s'agira ensuite d'interroger avant de réfléchir aux moyens qui pourraient permettre de les réaliser.

### I. Les publics en ludothèque

La principale problématique qui a émergé lors des travaux et des échanges est celle du mode d'appropriation de la ludothèque par les usagers, que l'on pourrait situer entre les deux extrêmes d'une approche strictement consumériste à une forme d'autogestion. Dans le premier cas, qui relève pour une part de la réalité vécue par certains ludothécaires, le public se positionne davantage comme un client, qui « en veut pour son argent », qu'il s'agisse d'ailleurs de sa cotisation ou de ses impôts. A l'inverse, ce qui se produit heureusement aussi parfois, le public idéal est celui qui aide, par exemple lors de l'installation d'animations, mais aussi qui s'entraide.

Le constat actuel est cependant celui d'une difficulté à trouver des bénévoles, aussi bien pour les actions de terrain que pour l'administration des structures associatives. L'un des freins à cette implication identifié est celui de la complexité, voire de l'opacité du fonctionnement associatif. Tout les adhérents de la ludothèque ont-ils une représentation claire de ce que sont ces « assemblées générales » auxquels on les convoque ? L'une des pistes pour susciter l'implication pourrait alors être d'explicitier les arcanes du fonctionnement des structures.

Cependant, l'investissement des publics dans le fonctionnement des structures est déjà une étape très avancée de leur implication. Un premier jalon vers cette évolution serait alors le renforcement du sentiment d'appartenance à une entité collective, la ludothèque, au-delà des intérêts particuliers de chacun. Si cette appartenance est déjà bien ancrée dans certains cas, les témoignages des participants montrent bien la persistance de difficultés sur le terrain : faible mixité, manque de respect des règles de vie et du matériel, incivilités, comportements manifestant l'ignorance ou l'incompréhension du projet (notamment vis-à-vis du genre ou de notre conception du jeu comme activité libre). Il y a donc là un travail à poursuivre, afin d'accentuer les situations de rencontre et d'échange, aussi bien entre publics et professionnels qu'entre les usagers eux-mêmes. Ceci afin de permettre à la fois une meilleure intégration des publics à la vie de la ludothèque et une autonomisation de ces derniers, mais aussi d'adapter l'activité de la structure aux besoins du territoire.

## II. Le pouvoir d'agir dans le jeu

Le jeu, tel que nous le définissons, est un espace où peut se développer le pouvoir d'agir, en tant que lieu d'expérimentation, et avant tout d'expérimentation de la liberté. Encore faut-il que cette définition soit acceptée et que l'intérêt de la démarche soit compris. Or, c'est là un problème auquel les ludothécaires sont de plus en plus confrontés, avec l'essor actuel des approches utilitaristes du jeu, qui tendent à l'instrumentaliser au service d'objectifs divers, mais toujours centrés sur l'amélioration de la performance des joueurs pour accomplir les tâches qu'on leur destine. Le premier rôle du ludothécaire doit donc être de garantir le « pouvoir jouer » du joueur, et d'en valoriser l'intérêt, face aux demandes qui lui sont faites et aux comportements envahissants qui viennent restreindre la liberté du joueur : intrusion dans le jeu, conseils non sollicités, jouer à la place de l'autre, etc. Il va de soi que le ludothécaire est supposé adopter une posture professionnelle par laquelle il n'entre pas lui-même dans ce type de comportement.

Mais l'augmentation de ce « pouvoir jouer » passe aussi par la médiation, le ludothécaire agissant comme le facilitateur de l'accès aux jeux dont la complexité ou la difficulté d'appropriation peuvent constituer un frein pour le joueur. À ce titre, sa place peut aussi de faire évoluer les représentations liées au fait de jouer, la méconnaissance ou les préjugés pouvant constituer une barrière dans l'accès au jeu. Il y a là un équilibre à négocier entre d'une part le désir – affirmé par les participants – de faire découvrir le jeu, le plaisir de jouer et les autres effets du jeu, ou encore la culture ludique aux publics réticents ou éloignés, et d'autre part le respect du fait que l'on puisse ne pas avoir envie de jouer ou ne pas y prendre de plaisir.

Enfin, se pose la question des jeux comme supports de violence symbolique, lorsque ceux-ci reprennent et véhiculent des stéréotypes ou des contenus idéologiques qui posent question. La place du jeu dans la reproduction des stéréotypes de genre est bien connue, aussi commence-t-on à y accorder une vigilance particulière. Mais cela amène à étendre le champ de la réflexion, en s'interrogeant sur les jeux qui mettent en scène de manière « naïve » certaines idées ou pratiques (colonialisme, esclavage, exploitation...), mais aussi sur ceux qui s'appuient délibérément sur la possibilité de jouer de l'interdit (mise en scène de violence, y compris sexuelles, expression de propos racistes, misogynes, homophobes, etc.). Ce questionnement rejoint celui évoqué sur la mise en scène de ces mêmes comportements problématiques dans le jeu symbolique : jouer à la guerre, à consommer des drogues, à mimer des actes sexuels, est-il acceptable ? Et cela doit-il amener un accompagnement particulier ? En effet, si le jeu est un moyen de s'approprier et de dédramatiser ces réalités, l'exposition des autres publics à ces comportements peut aussi être vécue comme une effraction. Là encore, le ludothécaire s'efforce d'adopter le positionnement qui lui semble le plus juste au regard de la situation.

## III. La ludothèque vue de l'extérieur

La capacité de la ludothèque à porter son projet est en partie liée à la façon dont celle-ci est perçue et considérée par l'extérieur, qu'il s'agisse des institutions, des gestionnaires, ou des autres partenaires (financeurs, professionnels usagers, fabricants et éditeurs de jeux...). Les

PPACCo de ces acteurs envers la ludothèque vont plus ou moins renforcer ou au contraire réduire le pouvoir d'agir des ludothécaires eux-mêmes. Les souhaits des ludothèques vont bien sûr dans le sens d'une meilleure connaissance, puis reconnaissance de leur activité et du travail des ludothécaires, dont le corollaire est une augmentation des moyens dont elles disposent.

Naturellement, les ludothèques sont particulièrement sensible à tout ce qui vient entraver le déploiement et la reconnaissance de leur action. Mais une première étape de *l'empowerment* des ludothèques consiste à surmonter le sentiment d'impuissance et de fatalité qui peut parfois les atteindre, en trouvant les moyens d'agir pour faire évoluer les PPACCo des partenaires extérieurs à leur égard. Ce qui peut passer par une amélioration de la visibilité de leur action et des effets de celle-ci, mais aussi éventuellement par un renforcement de la qualité de celle-ci.

Un levier important de ce développement du pouvoir d'agir des ludothèques est alors le renforcement de la solidarité professionnelle, à différents niveaux. Solidarité interne à l'équipe – pas toujours réelle sur le terrain, en partie en raison d'inégalités dans le niveau de formation et de motivation des professionnels – ; solidarité dans les réseaux, à l'échelle locale, régionale et nationale, notamment bien sûr avec les ALF ; solidarité internationale enfin, embryonnaire aujourd'hui mais qui constitue un idéal vers lequel nous pouvons tendre.

### Les enjeux pour l'ALF

Les problématiques qui ont émergées des échanges ne sont bien sûr pas nouvelles, et, bien que des évolutions considérables se soient tout de mêmes produites, se présentaient pour certaines déjà il y a quarante ans. L'idée était donc d'en renouveler l'approche ces questions, en les envisageant sous l'angle nouveau du pouvoir d'agir. Ceci afin d'inviter, d'une part, à porter un autre regard sur les PPACCo des publics et des interlocuteurs des ludothèques, et à inciter les ludothécaires à s'émanciper, en prenant les devants face au manque de compréhension et de considération qu'ils peuvent parfois rencontrer.

### 3. Des raisons d'agir 1/2

Conférence de Maéva Tréfel, psychologue du travail et des organisations

#### Démarche pédagogique

Partant de cet état des lieux de l'implication des publics en ludothèque, il s'agissait dans un second temps de chercher à en comprendre le pourquoi. Quels sont les déterminismes qui font que les usagers, aussi bien que les professionnels, adoptent tels ou tels postures, positionnements, attitudes, comportements ou conduites ? Cette question pouvant être envisagée différemment selon les approches disciplinaires, nous avons choisi une approche croisée, en commençant par l'apport de la psychologie du travail.

*Voir le texte complet de l'intervention en annexe.*

#### Les enjeux pour l'ALF

La présentation de Maéva Tréfel ouvre différentes pistes pour alimenter notre réflexion. La distinction, tout d'abord, entre activité idéalisée, prescrite et réelle, rejoint bien l'idée de la mise en tension que nous avons évoquée dans la conférence introductive à propos de la posture et du positionnement. L'activité réelle, pour le ludothécaire et pour l'utilisateur, apparaît ainsi comme la rencontre du désir de l'un et de l'autre, des représentations et des attentes de chacun, de l'idée que chacun se fait de ce que devrait être une ludothèque, auxquels se mêlent les contraintes venant du cadre extérieur (législation, code du travail, conditions des financeurs...).

Cette rencontre implique alors nécessairement la dimension du collectif : c'est par l'échange avec l'autre que nous pouvons prendre conscience du fait que son désir et ses contraintes ne sont pas les mêmes que les nôtres. C'est ce qui permet une prise en compte de l'autre et de la parole qu'il adresse, laquelle peut amener à l'élaboration de manières de faire partagées. Le genre, au sens où on l'entend ici, est alors la construction de cette culture commune. Genre professionnel, des ludothécaires, par exemple, que nous sommes précisément en train d'élaborer dans ces formations, mais aussi genre de chaque ludothèque, qu'utilisateurs et professionnels transmettent implicitement aux nouveaux arrivants (« c'est comme ça que ça se passe ici »).

Nous retiendrons donc, dans l'idée d'un renforcement du pouvoir d'agir, la nécessité d'une co-construction, à différentes échelles. Celle-ci peut en effet être mise en place au niveau de la ludothèque, entre professionnels, gestionnaires et usagers, mais aussi entre les ludothèques elles-mêmes, voire entre les ludothèques et les institutions, afin que ce qui relève du prescrit ne soit pas complètement étranger à nos intentions. Ces dernières dimensions sont d'ailleurs la raison d'être de l'ALF !

## 4. Des raisons d'agir 2/2

### Conférence ALF

#### Démarche pédagogique

En complément de l'apport de Maeva Tréfel, l'ALF a souhaité proposer aux participants quelques éléments supplémentaires pour éclairer la question du pourquoi des PPACCo des uns et des autres, et renforcer ainsi les possibilités d'échange et de discussion.

Nous pensons en effet que le premier pas vers la possibilité d'une co-construction passe par la compréhension et l'acceptation du fait que les façons d'être des personnes auxquelles nous sommes confrontés ne sont pas le fruit du hasard ou de la seule envie de nous contrarier. De même, un regard réflexif sur nos propres façons d'être et sur nos motivations ne peut que nous être bénéfique. C'est pourquoi nous avons souhaité proposer ici une succincte synthèse de quelques théories pouvant expliquer le pourquoi des manières d'être, des envies, et des choix des uns et des autres.

#### I. L'économie du désir

Quel que soit le courant auquel on se réfère, des travaux de Freud pour qui « le Moi n'est pas maître en sa demeure » aux expériences de Libet et de Soon, par lesquelles on constate que l'activité cérébrale précède la conscience que l'on a de celle-ci, force est d'admettre que tout ce qui se passe en nous ne relève pas explicitement de la pensée consciente. Des processus internes sont à l'œuvre à notre insu, implicitement, inconsciemment. Mais plutôt que de conclure un peu hâtivement, comme on l'entend parfois, que l'être humain n'est pas « rationnel » dans sa manière de prendre des décisions, au sens où celles-ci ne répondent pas à une logique strictement mathématique, il semble plus constructif d'admettre l'existence de différents modes de rationalités et de s'efforcer de les comprendre.

Pour cela, nous pouvons notamment utiliser la notion d'économie du désir<sup>2</sup>, qui met l'accent sur le fait que toute décision est le fruit d'une mise en rapport implicite entre ce qu'elle coûte et ce qu'elle rapporte. Tout a en effet un coût, à la fois en termes d'énergie dépensée (tendre le bras pour jouer sur son téléphone portable est déjà un effort, mais moindre que celui de donner rendez-vous à ses amis à la ludothèque) et de renoncement (si je choisis de jouer maintenant à tel jeu, je renonce à jouer maintenant à tel autre). La façon dont s'ordonnent ces coûts et ces apports est alors complexe, car issue de déterminismes à la fois biologiques, environnementaux et liés à l'histoire propre de chaque individu. Elle est également fluctuante, variant non seulement d'un individu à l'autre mais aussi d'un instant à l'autre (quand un désir est rassasié, un autre désir survient).

---

<sup>2</sup> Nous faisons le choix d'en rester ici au terme de désir, mais selon les modèles théoriques on trouvera différents termes employés, avec toutes sortes de nuances de sens : « désir », « besoin », « motivation », « pulsion », « envie », etc.

On voit que dans cette conception le désir se définit par la négative, comme un manque, une tension à réduire qui se manifeste par un déplaisir qu'il faut apaiser (sensation aussi bien physique que psychique), et que la prise de décision vient combler. Ainsi, tout choix, quelle qu'elle soit, apparaît comme étant toujours *un bon* choix, du moins à l'instant où il est effectué, car apportant une réponse à cette mise en tension, et ce quel qu'en soit le prix. La psychanalyse utilise à ce propos l'expression de « bénéfice secondaire » pour parler de ce qu'apporte nécessairement tout choix inconscient chez l'individu.

Au regard de notre sujet, ces quelques notions élémentaires de psychologie nous intéressent, car elles posent la question de ce préalable au pouvoir d'agir qu'est le « désir d'agir ». En effet, avant de se précipiter sur la recherche des moyens pour augmenter notre pouvoir d'agir ou celui des publics, il faut se poser la question de la motivation à l'acquiescer. Si la dynamique de changement n'est pas présente, il faut en effet supposer que c'est la situation est jugée, d'une certaine manière, confortable en l'état. Du point de vue des usagers des ludothèques, l'existence de positionnements consuméristes doit alors s'entendre comme une tendance à préférer payer le coût de la ludothèque sous une forme monétaire plutôt que sous la forme d'un engagement, quitte à abdiquer du même coup toute participation à la gouvernance.

## II. L'imprégnation des usages

Pour autant, l'approche que nous avons qualifié ici de psychologique ne suffit pas à rendre compte de l'ensemble des manières d'être des individus. On trouve en effet tout un ensemble de déterminismes qui ne relèvent pas de la volonté, même inconsciente de l'individu, mais de l'environnement dans lequel il évolue. Pour prendre l'exemple du langage, si l'on peut dire que c'est l'envie de comprendre et d'être compris qui amène le jeune enfant à le développer, c'est l'environnement dans lequel il baigne qui détermine la langue avec laquelle il va structurer ses pensées. Autrement dit, l'acquisition de la langue maternelle n'est pas affaire de choix mais d'immersion dans un environnement. Ainsi, l'être humain, notamment durant l'enfance, s'imprègne des usages, des manières d'être de l'univers dans lequel il vit, un peu comme un caméléon dont la couleur s'adapte à l'environnement. Cette idée d'habitudes intégrées et ancrées inconsciemment chez l'individu peut être désignée par le terme « d'habitus », utilisé notamment par Pierre Bourdieu.

Ces usages deviennent alors la référence pour l'individu, et en viennent à constituer une norme, au sens de ce qui est habituel, attendu, mais éventuellement aussi au sens de ce qui est considéré comme bon, ainsi que l'illustrent ces phrases célèbres de Montesquieu : « Si les triangles faisaient un dieu, ils lui donneraient trois côtés. », et de Voltaire : « Dieu a fait l'homme à son image, mais l'homme le lui a bien rendu ». Ainsi, l'on en vient à percevoir ce à quoi l'on est habitué soit comme désirable, soit comme allant de soi et inéluctable.

Cependant, cette capacité à relativiser nos *habitus* n'est pas accessible à l'enfant. En effet, ans le développement de l'individu, la construction du soi se fait toujours nécessairement par rapport à l'autre, et commence sur le mode du mimétisme (les neurosciences ont à ce propos mis en



évidence le rôle des neurones-miroirs). Le bébé ne conçoit pas que les choses puissent se passer autrement qu'elles le font, y compris dans la manière dont elle sont vécues par les autres (ce que Piaget nomme « l'égoïsme » de l'enfant. Ce n'est que peu à peu que va se développer cette capacité d'empathie, de distanciation et finalement de divergence (pour laquelle on trouve différents modèles théoriques : Théorie de l'Esprit, passage du narcissisme primaire au narcissisme secondaire, accès à la Personne, etc.). L'adolescence marque alors ce passage où il devient possible de relativiser l'absolu que constituaient auparavant les normes de l'environnement, de se démarquer de certaines tout en adhérant à d'autres. Cette évolution de l'individu en terme de décentration progressive soulève alors la question de la spécificité du pouvoir d'agir chez l'enfant.

### III. La place du conflit

Dans cette évolution, la divergence, le conflit, ne revêtent pas la connotation négative qui leur est souvent associée, mais apparaissent comme les capacités fondatrices de la singularité de chacun : l'on n'est soi que de ne pas être l'autre. C'est cette faculté qui permet à l'être humain d'être une *personne*, capable de renégocier à chaque instant sa place dans le système sociétal, et non un individu, comme c'est le cas chez les fourmis et les abeilles. L'étymologie du mot « personne » renvoie d'ailleurs au masque porté par les acteurs antiques, qui déterminait le rôle et l'identité de chacun. Le propre de l'être humain, sur le plan social, est ainsi de pouvoir changer constamment de masque.

Celui-ci se trouve alors placé dans une dynamique de la convergence et de la divergence : s'associer à l'autre et lui ressembler d'un côté, s'en distinguer et s'en affranchir, voire s'y opposer de l'autre. Ces deux dimensions sont toujours simultanément présentes (sauf dans certains cas pathologiques) et chacun compose avec ces deux tendances. Nous sommes pris dans une dialectique où nous souhaitons à la fois établir une frontière et la franchir, qui se manifeste dans chaque élément constitutif de notre vie. Dans notre manière de parler ou d'écrire par exemple, chacun ayant sa propre manière de parler, sa propre langue, qui diffère de celles des autres à des degrés plus ou moins proches (entre un Français et un Anglais, mais aussi entre un jeune et un vieux, un riche et un pauvre, etc.) ; dans notre manière de nous vêtir, de nous loger, de nous alimenter, ou encore dans les codes de ce qui est socialement valorisé ou non (l'individualisme ou la solidarité par exemple).

De ceci, il ressort d'une part que les usages ne sont jamais universaux, et d'autre part qu'une identité se manifeste toujours dans ce que nous faisons, sans que nous en ayons nécessairement conscience, et en dépit de toutes les affirmations de neutralité. C'est la raison pour laquelle il est toujours difficile d'atteindre une réelle mixité des publics, car les espaces ou les équipements sont toujours nécessairement appropriés par certains publics, et les ludothécaires eux-mêmes manifestent par leur manière d'être une certaine identité.

Pierre Bourdieu a montré comment ces habitus participent à la perpétuation des rapports de domination dans la société. Avec Jean-Claude Passeron, il s'est notamment intéressé à la manière



dont le système scolaire œuvre à la reproduction sociale, en affirmant comme neutre et objectif le savoir qu'elle transmet, alors même qu'il s'agit du savoir et des pratiques culturelles des classes dominantes, avec lesquelles les enfants de ces classes sont donc familiarisés. De même, les sociologues Monique et Michel Pinçon-Charlot ont montré comment les habitus des classes dominantes vont dans le sens d'une conservation du pouvoir. A l'inverse, les travaux sur la notion de menace stéréotypique (à mettre en lien avec celle d'angoisse de performance) montre comment les habitus peuvent influencer les résultats des personnes sur lesquelles pèse un stéréotype, les amenant à se conformer à celui-ci.

Le pouvoir d'agir consiste donc d'abord dans la prise de conscience de ces habitus dont nous sommes imprégnés et dans leur mise en doute : est-ce vraiment ainsi que nous avons envie d'être ? Les choses pourraient-elles être autrement ? Ce pas de côté par rapport à la normalité à laquelle nous sommes accoutumés peut alors permettre d'envisager cet état de fait autrement et d'initier une dynamique de changement, c'est-à-dire de conflit, de rupture avec un certain ordonnancement du monde.

### Les enjeux pour l'ALF

Ces quelques notions rapidement présentées ici ont pour objet d'inviter à considérer les PPACCo des publics et des partenaires autrement que sous l'angle de problèmes à résoudre, mais en s'efforçant de comprendre les raisons internes et externes qui les expliquent. Mais il s'agit aussi d'inciter les ludothécaires eux-mêmes à s'interroger sur leur propres PPACCo et sur ce que ceux-ci peuvent induire. En effet, dans l'optique d'une démarche de co-construction telle que l'a évoquée Maéva Tréfel, il est indispensable que les ludothécaires eux-mêmes aient ce regard réflexif sur leurs motivations et sur l'identité qu'ils donnent, consciemment ou non, à leur structure.

## 5. En quoi et comment les jeux et les ludothèques peuvent-ils remplir des missions d'éducation populaire ?

Conférence de Christian Maurel, sociologue de la culture et de l'éducation populaire « politique »

### Démarche pédagogique

Après les étapes de description de la réalité du terrain et de tentative d'analyse des raisons expliquant cette réalité, nous poursuivons notre démarche en nous penchant maintenant sur la possibilité d'un changement. Pour réaliser celui-ci autrement qu'en de belles intentions, il n'est pas inutile de faire appel à un regard extérieur. C'est pourquoi nous avons sollicité Christian Maurel, qui nous fait part ici de sa vision de la manière dont les ludothèques peuvent s'inscrire dans les missions de l'éducation populaire.

*Voir le texte complet de l'intervention en annexe.*

### Les enjeux pour l'ALF

Christian Maurel, dans son intervention, soulève des questions très pertinentes quant à la possibilité pour le jeu, les ludothèques et les ALF de remplir des missions d'Éducation populaire, et notamment ces missions d'émancipation et d'augmentation du pouvoir d'agir, qui participent pleinement de la dimension d'intérêt général des ludothèques.

Tout d'abord, la question de savoir si ce sont les caractéristiques intrinsèques du jeu qui le rendent susceptible de contribuer à ces missions, ou si cela tient à son inscription dans le cadre des ludothèques et du réseau. Notre réponse à cette question est le jeu par lui-même un vecteur d'émancipation et de développement du pouvoir d'agir, mais à condition que l'on s'en tienne à la définition que nous en donnons. Comme l'a bien perçu Christian Maurel, le jeu est un enjeu politique, et selon ce que l'on va mettre derrière le mot, le jeu pourra avoir des potentialités émancipatrice, ou au contraire devenir un instrument d'aliénation de ceux qui le pratique. Le rôle des ludothèques, de ce point de vue, est donc de défendre une vision du jeu et des pratiques ludiques au service de l'ensemble individus et du bien commun, et non pour soutenir des intérêts politiques ou commerciaux particuliers.

Ce positionnement permet alors de répondre à la question portant sur notre vision politique du jeu. Promouvoir le jeu ne se réduit pas seulement pour nous à en démocratiser, au sens de diffuser, la pratique. Certes, garantir une égalité d'accès pour tous au jeu fait bien des raisons d'être des ludothèques, et c'est bien là déjà une dimension politique. Mais à condition de le préserver de ce qui pourrait en faire une entrave à la liberté et au pouvoir d'agir : addiction, monétisation, assignation d'objectifs, utilisation à des fins de propagande ou de publicité, etc. Le rôle des ludothèques est donc, dans la terminologie de Christian Maurel, d'accompagner la transformation de société qui est en train de s'opérer autour des pratiques ludiques pour inscrire

celle-ci dans une démarche de transformation sociale. La conscientisation s'entend alors pour nous comme la démarche consistant à expliquer, à élucider, auprès du grands publics, des professionnels, des usagers, le sens que nous donnons à la pratique ludique.

Cependant, l'apport des ludothèques dépasse le seul cadre du jeu. En effet, un certain nombre de ludothèques et de ludothécaires, de par les postures professionnelles qu'ils adoptent, s'efforcent de placer les publics, enfants comme adulte, dans des situations d'acteurs au sein de la ludothèque. Cette dimension reste toutefois à généraliser et à développer, et c'est d'ailleurs un enjeu de la formation professionnelle des ludothécaires. Enfin, l'implication des publics dans la vie démocratique de la ludothèque, par la consultation, l'association à la prise de décision, et, dans le cas des ludothèques associatives, la participation aux instances de gouvernance, reste comme on l'a vu à développer.

## 6. L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : quelques repères

Conférence de Bernard Vallerie, sociologue et formateur en pouvoir d'agir

### Démarche pédagogique

Dans l'idée d'aller de manière effective vers un renforcement du pouvoir d'agir et de l'implication des publics, il nous est apparu pertinent de nous inspirer des autres pratiques existantes dans le champ du travail social. Bernard Vallerie est donc venu nous présenter les grandes lignes de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir.

### I. Des repères législatifs

Pour commencer, il apparaît nettement que le développement du pouvoir d'agir relève bien des missions du travail social, ainsi que l'attestent les différentes définitions données y compris dans les textes législatifs :

1. Définition internationale du travail social approuvée par l'assemblée générale de IASSW, le 10 Juillet 2014.

« Le Travail social (...) promeut le changement et le développement social, la cohésion sociale, le pouvoir d'agir et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droit de la personne, de responsabilité sociale collective et de respect des diversités, sont au cœur du travail social(...). »

2. *Mission de concertation relative aux États généraux du travail social, 2015 Reconnaître et valoriser le travail social*, Rapport de Madame Brigitte Bourguignon, députée du Pas de Calais à Monsieur Manuel Valls, Premier ministre, p. 12.

« Ensemble résolument hétérogène, le travail social a toutefois pour vocation commune d'aider à résoudre les problèmes de tous ceux qui subissent des difficultés économiques et sociales Il opère ainsi dans les failles, dans les contradictions, dans les inégalités de la société, ce qui ne lui donne pas une identité stable mais hybride et incertaine »

3. Bourguignon, B (2015) *23 propositions pour reconnaître et valoriser le travail social*, Rapport remis à Monsieur Valls, Premier ministre, p. 20.

« Le travail social n'est pas un « travail sur autrui », c'est un « travail avec autrui » La posture attendue n'est donc plus dans une expertise sur les autres mais dans une expertise avec les autres (passer du diagnosticien au maïeuticien) L'enjeu est de passer du modèle de l'expertocratie (modèle médical avec des rôles séparés, ceux qui savent et ceux qui disent leur problème, professionnels/ « usagers ») au modèle de catalyseur le catalyseur en chimie permet une réaction mais se retire à la fin il a seulement permis que la réaction se produise »

#### 4. Décret n°2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social.

« [Le travail social] s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issues de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins »

## II. Une conception de la finalité des interventions sociales

Ces quelques repères permettent de fonder le travail social sur la reconnaissance, ainsi que l'a formalisé Paul Ricoeur<sup>3</sup>, de certaines capacités fondamentales de l'être humain. Il s'agit alors de permettre à ces capacités de se déployer dans la relation aux autres, et en fonction de l'accessibilité aux ressources (éducatives, économiques...)

Pouvoir dire : le fait de pouvoir produire spontanément un discours sensé en utilisant ses propres mots.

Pouvoir d'agir : capacité de pouvoir produire des événements dans la société.

Pouvoir de raconter et de se raconter : pour que les événements deviennent lisibles et intelligibles, il faut qu'ils puissent s'inscrire dans l'histoire des individus.

Imputabilité : c'est-à-dire la possibilité de s'octroyer et de se voir octroyer la paternité de ses actions, et donc de devenir responsable d'une part des conséquences de celle-ci.

L'exercice de ces capacités permet l'épanouissement de l'être humain. A l'inverse, lorsqu'elles se trouvent entravées, il s'agit d'une souffrance pour l'individu : « La souffrance n'est pas uniquement définie par la douleur physique, ni même par la douleur mentale, mais par la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir faire, ressenties comme une atteinte à l'intégrité du soi »<sup>2</sup>. Idée que l'on retrouve chez Georges Canguilhem : « Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne viendraient pas sans moi »<sup>3</sup>.

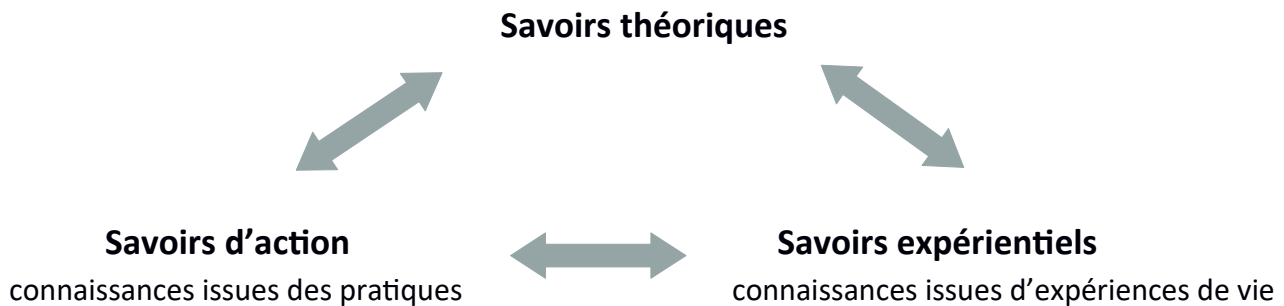
---

<sup>3</sup> RICOEUR (P.), *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock, 2004, p. 155-170.

<sup>2</sup> RICOEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, p. 223.

<sup>3</sup> CANGUILHEM (G.), *Écrits sur la médecine*, Paris : Seuil, 2002, p. 68.

Ces différentes capacités s'étayent les unes sur les autres, ainsi que l'a formalisé l'association ATD Quart Monde avec le concept de « croisement des savoirs » :



Pour prendre en compte l'individu dans sa totalité, l'intervention sociale doit donc s'appuyer sur l'ensemble de ces capacités et des savoirs qu'elles produisent.

### III. Quelques caractéristiques de l'organisation des interventions sociales traditionnelles

L'approche centrée sur le pouvoir d'agir s'est construite en réactions à certaines formes d'interventions sociales, dont les effets sur les personnes vont à l'encontre des valeurs affirmées. Identifier ces caractéristiques peut permettre de comprendre leurs travers et des les éviter. En premier lieu, elle implique de revenir sur deux grandes hypothèses explicatives des problèmes rencontrés, qui peuvent conduire le professionnel à adopter des postures discutables.

#### L'hypothèse des carences

Cette approche, très souvent privilégiée par les intervenant, considère que les difficultés d'adaptation ou d'intégration sociales rencontrées par les personnes sont le fait d'une carence, d'un manque, qu'il s'agisse de formation, de motivation, de confiance en soi, etc. L'intervention vise donc à combler cette carence, dans l'idée que cela résoudra les difficultés rencontrées. La personne est donc envisagée par la négative, sous l'angle de ses carences, au lieu de s'appuyer sur ses habiletés et ses compétences. Cette approche présente alors un risque de stigmatisation, en établissant un rapport de causalité entre ce que la personne est et ce qu'elle vit.

#### L'hypothèse du Grand soir

A l'inverse de la précédente, cette approche tend à accorder une moindre place à la personne, en considérant que les problèmes rencontrés sont essentiellement le résultat d'une organisation sociale pathogène. Bien sûr, cette dimension peut être bien réelle, mais ne doit pas nier la capacité de l'individu à composer avec cette organisation, ni lui retirer toute responsabilité dans le maintien de celle-ci. L'intervenant qui se situe dans cette approche vise plutôt le changement social global, en faisant l'impasse sur la dimension personnelle des difficultés vécues et sur les ressources individuelles qui pourraient permettre d'y faire face.

#### La posture du « sauveur »

L'une et l'autre de ces hypothèses peuvent placer l'intervenant dans la posture de « celui qui sait ce qui est bon pour l'autre ». En prêtant à ce savoir une dimension objective, sans réaliser qu'il ne s'appuie que sur son propre point de vue et ses connaissances, l'intervenant refuse de prendre en compte la singularité de l'expérience individuelle. Il s'agit alors davantage d'une « prise en charge » que d'un « accompagnement », avec une dimension dirigiste qui ne place pas la personne en situation d'auteur de sa propre histoire. Une telle posture, qui peut cependant être nécessaire dans certains domaines (médecine intensive, par exemple), provoque dans le travail social l'infantilisation des personnes, traitées comme si elles étaient dépourvues de toute compétence.

#### La posture du « contrôleur »

Adoptée par les intervenants mandatés pour réaliser du contrôle social, cette posture renforce le sentiment d'impuissance des personnes concernées par la mesure, sentiment déjà créé par le statut de bénéficiaire. Celles-ci se trouvent en effet placées en situation de « devoir agir », selon des modalités imposées de l'extérieur, et qui ne prennent pas en compte l'impact des conditions structurelles dans l'analyse de la situation. A priori cependant, cette posture concernerait assez peu les ludothèques.

#### La posture du « militant »

Moins dommageable que les précédentes, cette posture peut rejoindre celle du sauveur en ce qu'elle s'appuie souvent sur une préconception du problème et de ses solutions. En se sentant investi d'une mission de conduite d'un changement social, l'intervenant qui la met en œuvre risque de n'appréhender que partiellement les aspects personnels générant la situation incapacitante.

De telles postures et hypothèses risquent fort d'avoir un impact négatif sur les personnes qu'elles sont supposées aider. En effet, en échouant à résoudre le problème, elle font connaître à la personne un échec supplémentaire. Avec alors un risque de double victimisation, qui culpabilise la personne de ne pas avoir réussi à se sortir de ses difficultés malgré l'aide apportée.

La prise en compte de ces impacts néfastes et le sentiment d'impuissance professionnelle ont donc conduit des intervenants à envisager d'autres manières d'intervenir. Celles-ci visent à contribuer activement, globalement, à l'avènement d'une société plus juste, localement, à l'affranchissement de personnes et de collectivités.

### **IV. De l'empowerment à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA)**

C'est au début du XXe siècle qu'est utilisé pour la première fois aux États-Unis le mot « empowerment ». Mais son application dans le champ de l'intervention sociale est survenue bien plus tard. Dans les années 60, aux États-Unis, certains psychologues cliniciens ont commencé à critiquer les modes d'intervention traditionnels. Ce qui a donné naissance, en 1965, au courant



de la psychologie communautaire, qui se caractérise par son refus de se référer à la logique d'adaptation en ignorant les impacts des conditions de vie. Pour les psychologues communautaires, l'objectif était de contribuer à l'émergence des conditions favorisant l'affranchissement des personnes rencontrant des obstacles dans leurs parcours de vie. C'est dans la continuité de leurs travaux que s'est développé le concept d'*empowerment*.

Dans les années 80, Julian Rappaport définit celui-ci comme « un processus, un mécanisme par lequel les personnes, les organisations et les communautés acquièrent le contrôle des événements qui les concernent ». Mais aujourd'hui le terme est utilisé dans des sens et dans des contextes très divers. En français, Yann Le Bossé propose de traduire le terme par : « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités », en définissant le pouvoir d'agir comme « le processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir de manière efficiente sur ce qui est important pour elles mêmes, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient ». Cependant, si « *empowerment* » et « développement du pouvoir d'agir » se réfèrent à la même idée, le sens de chacune des formulations n'est pas exactement le même. *Empowerment* revêt une signification plus large, tandis que « DPA » est plus précis. On peut dire que le DPA constitue le cœur, l'essence de l'*empowerment*, mais que celui-ci ne se limite pas au DPA, mais inclut par exemple les questions de l'acquisition d'un pouvoir politique et éventuellement le renversement d'un pouvoir établi.

Dans l'approche centrée sur le DPA, le mot « pouvoir » n'est pas associé à la notion de puissance sur autrui, ne renvoie pas à un désir de domination, mais plutôt au fait de rendre possible, d'avoir la possibilité de créer une différence dans le cours des événements. Agir, c'est alors être agent de changement dans son quotidien. Mais l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des opportunités offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir. Le développement du pouvoir d'agir vise donc à réunir les ressources individuelles et collectives nécessaires à l'accomplissement de l'action envisagée. Armatya Sen distingue en effet deux libertés : la liberté négative, en tant qu'absence de coercition, et la liberté positive, qui porte sur la possibilité concrète d'user de cette liberté, « ce que les personnes peuvent vraiment faire »<sup>4</sup>. L'exercice d'un droit est donc subordonné à la disponibilité et à l'accessibilité des ressources.

## V. La mise en œuvre de l'approche centrée sur le DPA

Les fondements de l'approche reposent sur deux piliers : la reconnaissance de la nécessité d'agir pour s'épanouir et la volonté de construire une société plus juste. Il s'agit donc d'une formulation opérationnelle de la justice sociale : un soutien à la possibilité concrète d'agir (épanouissement) au moyen de la mise à disposition de ressources nécessaires (équité) à la conduite d'un changement d'intérêt collectif (bien commun). Le DPA vise donc à contribuer au bien commun en s'appuyant sur l'énergie du libre arbitre.

---

4 SEN (A.), *L'Économie est une science morale*, Paris : La Découverte, 2010, p. 35.

L'adhésion à ces principes ouvre la possibilité, pour le professionnel, d'adopter une nouvelle posture, celle du « passeur ». Il s'agit alors non plus de construire un « projet pour », mais un « projet avec », en créant les conditions pour que les personnes concernées mettent en action les compétences dont elles disposent. Adopter la posture du passeur implique de prendre en considération aussi bien les savoirs théoriques que les savoirs issus de l'expérience et les savoirs d'action. Ainsi, l'expertise de l'intervenant ne peut suffire : elle participe à la négociation avec les personnes concernées, qui disposent elles-mêmes de leurs propres savoirs. C'est ainsi qu'elles peuvent être considérées comme autrices de leur parcours de vie.

Contribuer au pouvoir d'agir consiste alors pour l'intervenant à mettre en œuvre les conditions susceptibles de favoriser l'atteinte d'objectifs jugés importants par les personnes auprès desquelles il intervient. La première étape du processus consiste donc à définir le problème à résoudre. Pour ce faire, il est nécessaire de :

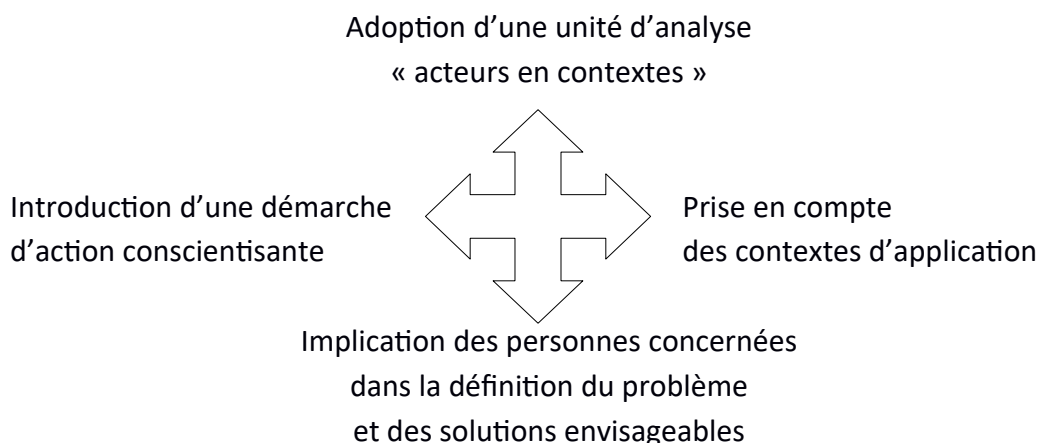
- Préciser les manifestations « ici et maintenant » des caractéristiques de la situation à changer
- Ne pas tenter de partir de l'énoncé d'une question générale ou d'un énoncé normatif
- Distinguer problème et demande
- Distinguer problème et difficulté
- Distinguer problème et solution
- Prendre en compte les caractéristiques personnelles et contextuelles de la situation dans la définition du problème

La fonction de l'intervenant est alors de contribuer, d'une part, à l'identification de l'ensemble des conditions PERSONNELLES et STRUCTURELLES nécessaires à la conduite du changement visé, d'autre part, à réunir ou actualiser ces conditions. Il soutient donc les personnes dans la prise en considération des opportunités issues de l'environnement (cadre législatif, disponibilités budgétaires, ressources diverses, etc.) et de leurs capacités à exercer ce pouvoir (compétences, motivation, etc.).

Mais si l'expression est nécessaire au changement, elle n'est cependant pas suffisante : c'est le passage à l'action qui s'avère transformateur et qui favorise la prise de conscience. Il s'agit de permettre aux personnes concernées de faire l'expérience de la mise en mouvement de leurs potentialités, de leur permettre d'être en mesure de s'attribuer le mérite de la réussite d'une action, aussi mineure paraît-elle, de se percevoir « autrices ». L'action est d'autant plus intéressante si elle revêt une dimension collective. Dans l'action naît un monde commun, l'action contribue au fondement du lien social. L'action collective favorise l'émergence et le développement de l'entraide, le passage d'une conscience individuelle à une conscience collective : « je croyais que mes difficultés personnelles étaient liées à ma personnalité mais je constate que d'autres vivent la même chose que moi », puis « je comprends que mes difficultés sont en partie produites par la manière dont la société est organisée ».

Pour élaborer les pistes d'actions possibles, on peut se référer au modèle d'analyse des pratiques de Yann le Bossé, qui vise à formuler le changement visé en termes d'actions à entreprendre et à envisager des solutions pouvant être mises en œuvre immédiatement, sans conditions préalables.

### Le modèle d'analyse des pratiques de Yann Le Bossé



#### 1) Adoption d'une unité d'analyse « acteurs en contextes »

*Qui veut quoi, pour qui et pourquoi ?*

L'intervenant s'assure que sa pratique prenne en compte, de façon concomitante, les obstacles concrets entravant la personne ou le groupe concerné et le développement de ses capacités d'adaptation, développe une compréhension nuancée du rôle de la personne ou du groupe dans l'avènement ou le maintien de sa situation.

#### 2) Implication des personnes concernées dans la définition du problème et des solutions envisageables

*Qu'en pensent les personnes concernées ?*

Il s'agit bien d'une négociation basée sur une concertation et non sur une simple consultation. Plus que l'adhésion de la personne ou du groupe, c'est la définition négociée des solutions envisagées qui est à recueillir. Seules les personnes concernées savent ce qui va être pertinent pour améliorer leurs situations.

#### 3) Prise en compte des contextes d'application

*Compte tenu de la situation, qu'est ce qui peut être tenté ?*

L'intervenant tient compte des spécificités de chaque situation (« ici et maintenant ») dans la conduite de l'intervention. Il ne pose pas de préalables à la personne ou au groupe (être motivé,

par exemple). Il n'est pas possible d'envisager les mêmes modalités de changement d'une situation à une autre, ce qui questionne les interventions standardisées...

#### 4) Introduction d'une démarche d'action conscientisante

*Qu'est ce qui a été tenté et quels enseignements on en tire ?*

L'intervenant met en place les conditions susceptibles de permettre à la personne ou au groupe concerné de prendre conscience des éléments personnels et structurels ayant contribué à la détérioration de sa situation et à l'amélioration de cette situation, et ce afin que cette personne ou ce groupe puisse dorénavant tenter une action sans intervenant.

### Les enjeux pour l'ALF

L'intervention de Bernard Vallerie nous invite dans un premier temps à nous interroger sur nos postures en ludothèque. Si la posture du « contrôleur » semble a priori peu concerner les ludothèques, elle doit cependant nous rappeler que le cadre instauré dans l'équipement est un outil au service de nos objectifs, et ne doit en aucun cas devenir la finalité. Autrement dit, il peut être pertinent de réinterroger régulièrement les procédures et règlements mis en place au sein de chaque ludothèque, de manière à s'assurer qu'ils conservent bien tout leur sens au regard de l'évolution des pratiques, des publics et des territoires. La posture du « sauveur », quant à elle, doit retenir toute notre attention. En effet, à trop vouloir faire la promotion d'un jeu mal défini, en le considérant comme une solution miracle à toute sorte de problèmes, nous risquons de tomber dans ce que Peter Smith appelle « l'ethos du jeu », c'est-à-dire l'idéalisation affective du rôle du jeu chez l'être humain. Sans doute y a-t-il, dans les visions utilitaristes du jeu, un peu cette idée de vouloir sauver le monde par le jeu, qu'il s'agisse de remédier aux difficultés du système éducatif, de pallier aux défaillances des institutions ou de dépasser l'individualisme de la société contemporaine. La posture de passeur devient alors pour le ludothécaire une juste conscience de la place du jeu dans le développement de l'être humain, de ses potentialités et des effets qu'il peut induire.

Face à ces postures qui entravent le pouvoir d'agir, le simple fait de promouvoir un jeu libre et gratuit nous inscrit dans le développement de celui-ci. A condition bien sûr que cette définition du jeu ne soit pas juste une déclaration de principe, mais se réalise effectivement dans les pratiques et dans les PPACCo des professionnels ! Les témoignages des participants montrent ainsi parfois l'écart existant entre les intentions et les valeurs affichées et la réalité des pratiques sur le terrain. Développer le pouvoir d'agir des publics commence donc pour les ludothèques par développer le leur propre, en s'affranchissant, par la pédagogie et l'argumentation, des injonctions qui les éloignent de leurs missions.

## 7. Quels changements en ludothèque ?

### Ateliers de co-construction

#### Démarche pédagogique

Aboutissement de l'ensemble des travaux précédents, ces ateliers ont eu pour objet de permettre aux participants de réfléchir et d'expérimenter autour de nouvelles manières de faire, de se positionner et de se comporter dans le cadre de la ludothèque, au quotidien aussi bien que dans des situations spécifiques.

Dans l'idée de développer le pouvoir d'agir, il ne saurait bien sûr être question de proposer un modèle unique transposable à toutes les ludothèques. A chacune, dans sa singularité et selon les spécificités de son territoire, de s'appropriier ces contenus pour décider des changements qu'elle souhaiterait éventuellement apporter. Cependant, les échanges ont permis de dégager un certain nombre d'idées susceptibles d'inspirer les ludothécaires dans leur réflexion, dans leurs pratiques, et dans l'évolution du projet de leur structure.

### I. Développer le pouvoir d'agir des ludothèques

Il a été intéressant de constater, au cours de cette formation, que la question du développement du pouvoir d'agir des publics avait tendance à passer après celle du pouvoir d'agir des ludothèques. Et en effet, il paraît difficile de s'attacher à l'émancipation des publics si l'on se sent soi-même démuni, entravé et en manque de reconnaissance. Une première étape consistera donc, pour un certain nombre de structures, à essayer de s'affranchir elle-mêmes des contraintes qui les freinent dans la réalisation de leurs missions. Pour cela, deux grands axes de travail ressortent.

Tout d'abord, une analyse de l'environnement institutionnel et politique de la ludothèque et du territoire. Certaines ludothèques ont en effet l'impression, souvent assez justifiée, d'être impuissante face aux contraintes hiérarchiques directes qui pèsent sur elles (conseils d'administration, supérieurs, élus locaux...). Il est donc nécessaire pour elles d'élargir leur horizon d'action en sortant de la dimension bilatérale du rapport hiérarchique pour aller chercher les interlocuteurs extérieurs qui pourraient eux-même influencer les décideurs. La connaissance des différents acteurs du territoire et des politiques publics, aussi bien au niveau local que national, sont ainsi des leviers pour que les ludothécaires puissent justifier leurs choix et valoriser leur travail. En envisageant cet environnement comme un système dont on a identifié les acteurs et les liens qu'ils entretiennent, il devient possible de trouver des appuis : financeurs, élus locaux, professionnels usagers, réseau associatif, réseau des acteurs de la parentalité, opinion publique via les médias, etc.

Mais ce travail sur l'environnement ne peut porter ses fruits que si les ludothécaires sont eux-mêmes en capacité d'argumenter et de défendre leurs orientations, et d'expliquer aux décideurs le bien-fondé de leurs actions et de leurs demandes. L'ALF a pour mission de les accompagner à

cela, notamment par la diffusion de ressources et la formation. Et nous constatons en effet souvent un manque de formation des ludothécaires en ce qui concerne la défense du projet des ludothèques et la présentation des enjeux du jeu. Une deuxième piste du renforcement du pouvoir d'agir des ludothèques peut donc être le renforcement de leur capacité à porter un discours et à valoriser leurs projets.

## II. Impliquer davantage les publics

Ce n'est qu'avec des ludothèques qui se sentent suffisamment en confiance et qui ont une bonne compréhension des enjeux de ces équipements qu'il sera possible d'aller vers une plus grande implication des publics. Encore faut-il cependant que les professionnels la souhaitent : c'est là tout le paradoxe de l'ensemble des métiers de l'éducation et du social, que de tirer satisfaction du fait d'être utile aux autres tout en ayant comme finalité de ne plus l'être. La fonction du ludothécaire est ainsi de permettre aux autres de n'avoir plus besoin de lui.

Cette implication des publics s'inscrit en réponse à deux grands types de postures de ceux-ci, opposés dans leurs intentions mais qui relèvent tous deux d'une forme de désengagement. Tout d'abord, la posture consumériste du « client est roi », qui consisterait à considérer la ludothèque comme un prestataire de service dont le rôle serait de répondre au mieux à la demande qui lui est faite sans avoir son mot à dire. Et à l'inverse, celle consistant à se positionner en « sauveur », en s'appuyant sur son expertise pour savoir ce qui est bon pour l'autre. Ces deux postures peuvent d'ailleurs se rejoindre, lorsque les ludothèques ont tellement intériorisé un certain type d'attentes sociétales qu'elles l'imposent en retour à leurs publics. C'est notamment le cas lorsqu'une ludothèque se place dans un rôle d'auxiliaire de l'éducation traditionnelle, faisant sien les objectifs de celle-ci. La notion de complémentarité que l'on retrouve dans l'éducation populaire ne doit pas en effet prendre la forme d'une subordination de celle-ci à l'éducation traditionnelle, mais en se donnant des objectifs que cette dernière ne remplit pas.

Cette dimension pose alors la question de la place que l'on souhaite donner à l'enfant. Il ne saurait être question pour nous d'exclure ceux-ci de ce développement du pouvoir d'agir, précisément parce que l'éducation à l'autonomie et à la citoyenneté passe par son exercice. Pourtant, aujourd'hui, sous couvert d'un discours accusant les parents et éducateurs de laxisme et de permissivité, le pouvoir d'agir des enfants et des jeunes se trouve réduit à la portion congrue. Cela alors même que l'expérience montre au quotidien que le fait de les impliquer dans la résolution des problèmes qui les concernent, en les consultant, en mettant en œuvre les solutions qu'ils proposent, se révèle beaucoup plus efficace qu'un autoritarisme descendant.

Renforcer le pouvoir d'agir des publics, enfants comme adultes, implique cependant également que les ludothécaires soient en capacité d'accepter que cette émancipation ne prenne pas nécessairement la forme qu'ils souhaiteraient, tout en ayant une vision claire de ce qui est pour eux l'essentiel et sur lequel ils ne transigeront pas. Il faut donc être prêt à sortir de l'évidence des logiques de fonctionnement et des pratiques ancrées dans l'habitude. Ce renforcement ne doit cependant pas se faire au détriment de celui du ludothécaire : pour éviter cela et trouver ainsi un



juste milieu entre les deux postures extrêmes mentionnées plus haut, il est indispensable de s'inscrire dans une dynamique de co-construction, elle-même fondée sur l'échange et l'écoute, mais aussi sur une conscience claire de ses propres envies.

### III. Porter un regard réflexif critique sur les pratiques ludiques

L'émancipation des ludothèques ne peut pas s'envisager uniquement en termes de reconnaissance institutionnelle et de moyens attribués, mais passe aussi par la capacité à instaurer une distance critique par rapport à la place du jeu et des jeux dans la société et aux différentes visions qui s'y rattachent. Cette démarche concerne donc d'abord les ludothécaires, mais aussi indirectement les publics, puisque ce n'est que grâce à ce travail de conscientisation que les professionnels pourront éviter les processus inconscients de reproduction sociale. En effet, nous sommes immergés dans un ensemble de cultures ludiques qui ne sont pas neutres, qui répondent à des intérêts divergents et par rapport auxquelles il peut être nécessaire de prendre du recul. La période « d'état de grâce », où les ludothécaires se réjouissaient dès qu'elles entendaient porter un discours positif sur le jeu, est bel et bien terminée, le jeu étant devenu aujourd'hui un enjeu politique et économique. Ce n'est donc plus, « le jeu sous toutes ses formes », expression que l'on rencontre régulièrement, que doivent promouvoir les ludothèques, mais le jeu en tant qu'il s'inscrit dans la contribution au bien commun et dans le respect des valeurs que nous portons, à commencer par l'émancipation.

Pour cela, il est nécessaire de prendre conscience des visions du jeu qui répondent à des intentions opposées aux nôtres. La première est celle d'une politique du divertissement comme moyen de contenter « suffisamment » les individus pour qu'ils acceptent un ordre social moralement contestable. Cette idée, que l'on trouvait déjà dans l'Antiquité chez Juvénal avec la célèbre formule « du pain et des jeux<sup>5</sup> », a été conceptualisée de manière plus moderne sous le nom de *tittytainment*, et ses conséquences exposées de manière romancée par Aldous Huxley dans *Le Meilleur des Mondes*. Pour éviter que le jeu ne devienne ainsi un outil de domination douce, notre rôle est de rappeler constamment que le jeu n'est pas la réalité et que par conséquent tout n'est pas jeu, que la vie n'est pas un jeu. Au contraire, parce qu'il constitue un espace distinct, séparé, le jeu permet précisément de vivre des expériences différentes de celles de la réalité, d'exercer ses compétences et d'apprivoiser la réalité.

De même, le jeu ne doit pas être réduit à la seule dimension du plaisir immédiat que l'on peut prendre à jouer. Ce plaisir est un effet potentiel du jeu, mais qu'il faut prendre en compte avec l'ensemble des effets qu'ils produit, et notamment la question de la satisfaction sur le long terme : le plaisir procuré par les récompenses d'un jeu addictif n'est par exemple pas le même que celui que procure une riche expérience sociale ou narrative. L'intérêt essentiel du jeu n'est donc pas le plaisir qu'il apporte, mais le fait que ce plaisir s'inscrive dans un processus plus large d'épanouissement et d'enrichissement de l'individu.

---

5 Jeux du cirque bien sûr, donc des spectacles mais pas des jeux au sens où l'entend l'ALF !



Une telle vision exclut de fait toutes les approches de type « ludopédagogiques », dans la mesure où celles-ci dissocient précisément les apprentissages de la prise que ceux-ci peuvent donner sur le monde. Nous inscrivant dans une démarche d'éducation populaire, nous ne pouvons concevoir l'éducation comme un ensemble défini de savoirs et savoirs-faire à acquérir, fût-ce de manière *fun*, mais plutôt comme un parcours permettant aux individus d'être acteur de leur vie et de construire leur place dans la société.

### Les enjeux pour l'ALF

« Changer le monde commence par se changer soi-même », dit-on. Pour les ludothèques, la question du changement pour les publics est donc indissociable de la conscientisation des ludothécaires eux-mêmes. En effet, le développement du pouvoir d'agir des publics, qui peut prendre de nombreuses formes en ludothèque, risque de se trouver entravé si les ludothécaires eux-mêmes sont pris dans des habitus et des postures dont ils ne parviennent pas à se distancier. La volonté de se poser en sauveur par le jeu, de vouloir à tout prix partager une passion, ou encore de diffuser de manière « impérialiste » une unique culture ludique sont ainsi des obstacles susceptibles d'entraver le pouvoir d'agir en ludothèque.

Il s'agit donc alors pour les structures de repenser les modalités de l'implication des publics, aussi bien dans le fonctionnement de la ludothèque au quotidien que dans l'accessibilité aux instances de décision. Dans le cas des associations, il faut prendre conscience que le fonctionnement du monde associatif peut être opaque et complexe pour les publics qui en sont éloignés. Pour ce qui est des collectivités, des manières de procéder s'appuyant sur des fonctionnements participatifs ou citoyens peuvent être développées. Enfin, les ludothécaires sont invités à se questionner sur l'implication du public enfant dans la vie de la ludothèque et à reconsidérer les modèles traditionnels de l'adulte « qui sait ce qui est bon pour l'enfant ».

Ce changement en ludothèques passe aussi par un renforcement du pouvoir d'agir de celles-ci, pour lequel nous avons présenté quelques pistes pouvant être exploitées au niveau des territoires. Mais ce renforcement du pouvoir d'agir des ludothèques est aussi bien sûr, au niveau national, la raison d'être de notre réseau. Les actions pour la reconnaissance et la professionnalisation des ludothèques restent donc à poursuivre. Les ludothèques ne sont pas isolées en cela, mais peuvent compter sur les autres réseaux (de l'éducation populaire, du monde du jeu de société, de la petite enfance...) pour affirmer la dimension d'intérêt général du jeu tel que nous l'envisageons.

## Conclusion

L'implication des publics en ludothèque et le renforcement de leur pouvoir d'agir s'inscrivent pleinement dans les missions des ludothèques. En effet, si celles-ci ont pour mission de contribuer par le jeu à l'épanouissement, l'autonomisation et l'émancipation des individus, il paraît cohérent qu'elles soit prêtes à intégrer cette émancipation dans leur propre mode de fonctionnement. Autrement dit, il n'apparaît pas concevable de défendre l'intérêt des effets du jeu sans permettre à ces effets de se déployer hors du jeu. C'est donc à cette double condition, d'abord de séparation nette entre le jeu et le non-jeu, ensuite d'élargissement des intentions au-delà du jeu, que nous pouvons en défendre la pratique. Dans le cas contraire, le jeu risquerait de se réduire à une forme de divertissement lénifiante et abêtissante, là où nous souhaitons qu'il soit une pratique culturelle qui nourrisse les joueurs.

Pour rappel, l'intérêt du jeu – tel que nous le définissons : libre, gratuit, fictif, réglé et incertain – pour le développement du pouvoir d'agir apparaît très clairement. Tout d'abord, étant libre, il permet aux individus de vivre l'expérience de la liberté, c'est-à-dire de la possibilité de choisir quand personne ne nous contraint (situation que les enfants ont parfois peut l'occasion de connaître). Étant gratuit, fictif et réglé, il est un espace où il est possible d'explorer et d'expérimenter sans risque (ou du moins sans risque majeur, au-delà de celui de la frustration) et sans pression, ce qui permet par conséquent d'exercer, de mesurer, de développer toutes sortes de compétences et de facultés. Le jeu étant de plus, surtout en ludothèque, une activité collective, les capacités sociales sont ainsi sollicitées, ce qui amène des situations d'échange et de partage, qui peuvent là encore se poursuivre au-delà du jeu.

Mais les effets de la ludothèque dépassent les seuls effets du jeu, car elle n'est pas seulement un lieu de jeu, mais aussi un espace social de rencontre, d'échanges, de confrontation, de réflexion, de décision, c'est-à-dire un espace politique, comme l'a rappelé Christian Maurel. Ce n'est pas un grand mot, ni un lointain projet pour des ludothèques idéalisées : c'est la réalité de ce qui se passe quand un nouvel usager demande à emprunter un *Monopoly*, quand un parent s'étonne qu'un autre laisse jouer son jeune enfant pieds nus et en couche, ou quand un groupe de passionnés commentent les défauts et les mérites d'une récente création. C'est pourquoi ce qui se passe dans la ludothèque, que ce soit par exemple en termes d'accès à la culture ludique, de pratiques éducatives, de démocratie directe ou participative, etc. contribue bien aux objectifs qui sont les siens.

L'implication des publics trouve donc parfaitement sa place en ludothèque, car elle s'inscrit dans la continuité des missions de ces équipements. Reste à trouver la manière de la mettre en œuvre et de l'inclure dans le projet de la structure d'une manière qui favorise le pouvoir d'agir des usagers, ce pour quoi Bernard Vallerie nous a donné quelques pistes. Sans pour autant que cette augmentation du pouvoir d'agir des publics se fasse au détriment de celui des ludothécaires, dont la tâche consisterait à s'efforcer de répondre aux demandes qu'on leur adresse. Elle doit s'entendre comme une démarche de co-construction, telle que présentée par Maeva Tréfel,

fondée sur l'échange, c'est-à-dire sur la possibilité pour les uns et pour les autres de verbaliser leur vision, leurs attentes, leurs envies, et que ces mots soit écoutés et entendus.

Évidemment, pour que cette intégration des publics au fonctionnement et à la prise de décision puisse être mise en œuvre dans une ludothèque, encore faut-il d'une part que les professionnels en ait la volonté, et d'autre part qu'ils aient suffisamment d'autonomie dans la conduite de leur action pour initier ces changements. Le premier point suppose un certain retour réflexif des ludothécaires sur leurs motivations, leurs intentions et l'inscription de leur pratique dans l'intérêt général, ainsi parfois qu'une décentration par rapport à la passion qu'ils éprouvent souvent pour le jeu de règles contemporain. Le second point, plus immédiatement perceptible par les professionnels, est bien sûr au cœur de l'action collective que nous menons ensemble en tant que réseau. Pour autant, cette action collective peut se doubler par l'action de chaque ludothèque à l'échelle de son territoire, en analysant les logiques de fonctionnement entre les différents acteurs, en s'inscrivant dans les dispositifs portant sur leurs missions, et enfin en s'appropriant les orientations politiques et les enjeux de territoire dans lesquels leur action s'inscrit.

## Annexes

### I. Texte de l'intervention de Maeva Tréfel : des raisons d'agir

Cette présentation s'appuie sur des apports théoriques que l'on retrouve en cliniques du travail, dont l'un des postulats principaux est que : la question de la santé au travail passe d'abord par le soin apporté au travail, à l'acte de travailler. Autrement dit : reconnaître l'importance pour les sujets à créer du jeu dans leur travail. Ces théories sont principalement issues de recherches d'enseignants chercheurs, des collectifs de recherche mélangeant praticiens et chercheurs qui viennent de multiples disciplines comme la psychanalyse, la psychologie du travail et des organisations, la psychopathologie du travail, de la sociologie mais aussi de la médecine, de l'ergonomie franco-phone, de la philosophie pour ne citer qu'eux.

Ma présentation se divise en deux principales parties. Une première partie dans laquelle je tente de répondre à la question portant sur les raisons d'agir lorsqu'on s'engage dans une activité professionnelle ou non. J'aborderai pour ce faire les 4 types d'activités développés en ergonomie francophone pour terminer sur les liens existants entre l'activité, l'aire d'expérience, la créativité, le pouvoir d'agir et la santé. Dans une seconde partie, j'engage une réflexion sur les moyens de développer le pouvoir d'agir des acteurs engagés dans une même activité à partir de la dimension collective. J'aborderai alors l'importance du collectif dans l'acte de créer mais aussi la notion de genre ainsi que les principales caractéristiques permettant de soutenir la discussion et par là, continuer à rendre le collectif vivant. J'ai finalement choisi de débiter cette conférence par une entrée peut-être quelque peu étonnante mais qui va prendre tout son sens au fil de ma présentation.

### I. Quels sont les dimensions et les enjeux psychiques dans l'acte de travailler ?

#### 1) Le jeu

Je vais me référer aux recherches de Winnicott, pédiatre et psychanalyste, portant sur le jeu. Vous parler du jeu me paraît doublement pertinent, non seulement car il est en rapport direct à votre travail, mais aussi car les mécanismes mobilisés dans le jeu vont être parmi les principales références en santé au travail ; puisque ces mécanismes nous les retrouvons aussi dans l'accomplissement d'une activité.

Je vais donc dans cette première partie, mettre en discussion ces notions d'activités.

Dès les premiers mois du nourrisson, s'il est dans un environnement de confiance, le bébé va développer une aire d'expérience permettant à la fois de séparer et relier la réalité intérieure et la réalité extérieure. Au départ, le bébé et la mère ne font qu'un, le bébé est ce qu'on appelle omnipotent, c'est-à-dire qu'il perçoit la mère comme faisant partie de lui-même. Puis, quelques mois après sa naissance, pour pallier l'absence de la mère, un processus se met en place permettant au bébé de relier et de dissocier le subjectif et ce qui est objectivement perçu. Cette aire se développe dès lors que l'enfant est en capacité de passer du sein de la mère à l'objet

transitionnel (une couverture, un doudou, le pouce...). Cet objet transitionnel va permettre au bébé de se signifier la mère en son absence. Je reprends une citation de Winnicott : « *dans cette aire, l'enfant rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle* ». Il va donc se jouer un état intermédiaire entre l'incapacité du bébé à reconnaître et à accepter la réalité et la capacité qu'il acquiert progressivement de le faire. C'est dans cette aire que le bébé expérimente l'écart entre sa réalité subjective et la réalité extérieure donnant naissance à l'illusion et au jeu. Un peu plus loin dans son ouvrage, Winnicott précise qu'« *il existe un développement direct qui va des phénomènes transitionnels au jeu, du jeu au jeu partagé et, de là, aux expériences culturelles.* ».

Par rapport à ces « *expériences culturelles* », des chercheurs sont allés plus loin en soulignant que cette aire intermédiaire de développement, nous la retrouvons active tout au long de la vie dès lors que nous réalisons une activité dans laquelle nous sommes acteurs. Autrement dit, le développement psychique de chaque individu passe nécessairement par : le jeu !

Alors plutôt que de vous expliquer ce qui se joue plus précisément chez les enfants, je vais tenter d'expliquer ces dimensions à partir de l'acte de travailler.

## 2) Qu'est-ce que le « travail » ?

Attention, celui-ci ne s'arrête pas aux portes du « monde du travail ». Ni le salariat, ni même l'emploi ne définissent pleinement l'activité de travail. Ce que j'entends par travail : c'est l'acte de réaliser une activité. Dans ce sens, le travail peut aussi bien être professionnel que bénévole. Et par exemple politique, sportif, domestique, syndical etc.

Finalement, ce que je vous propose d'entendre par travail c'est toute activité possible dès lors qu'elle a un caractère fondamentalement social (réalisées avec d'autres et pour d'autres), qu'elle a un but collectif, qu'elle est organisée, coordonnée, canalisée et gérée. Cet aspect est essentiel puisque les éléments de réflexion que nous allons discuter peuvent tout à la fois concerner les professionnels, les bénévoles, les partenaires mais aussi les parents voire pour certains aspects les enfants.

Pour mieux comprendre ce qu'implique l'acte de réaliser une activité, quelque soit le sujet, je vais approfondir la notion d'activité. En psychologie et en ergonomie, nous distinguons 4 formes d'activités que je vais vous présenter dans les parties qui suivent.

## 3) Les 4 différents types d'activités

### a/ L'activité idéalisée

Si nous prenons l'exemple des ludothèques : lorsqu'une personne envisage de se rendre dans une ludothèque dont elle ne connaît pas le lieu ni même son fonctionnement, elle va mobiliser à des niveaux différents, de manière consciente ou inconsciente, une activité idéalisée, une forme d'activité rêvée. C'est le cas pour un parent, un enfant, un partenaire, ou un jeune professionnel attiré par les métiers autour du jeu. Chaque sujet va se représenter l'activité de la ludothèque en fonction de divers facteurs : ses expériences, ses connaissances, ses attentes, ses motivations,

son état affectif... Par exemple on peut imaginer que certains s'attendent peut-être à voir un parc d'attraction, d'autres un environnement rempli de jouets, d'autres encore un lieu dans lequel son enfant pourra être gardé, certains auront une représentation proche du fonctionnement de la ludothèque parce qu'ils auront pu avoir des informations ou des expériences qui leurs ont été rapporté par d'autres etc. Quoiqu'il en soit, c'est cette activité idéalisée ou rêvée qui sera à l'origine de la venue de la personne au sein de la ludothèque. Cette activité idéalisée, rêvée peut être très différente d'un sujet à l'autre voir même variée entre des individus d'une même famille.

## B/ L'activité prescrite

La ludothèque constitue une organisation comprenant un but dans des conditions dé-terminées. L'activité prescrite porte sur les actions à effectuer, sur l'ordre de ces actions, sur les contraintes temporelles associées ou encore sur les objectifs à atteindre. On nomme en psychologie du travail et en ergonomie « *activité prescrite* » tout ce qui est à faire et qui est institué. Finalement : à l'organisation formelle du travail.

Cela correspondrait pour vous au contrat de travail, à votre fiche de poste comprenant vos missions, vos tâches à réaliser, au règlement intérieur, aux procédures et aux instructions que vous devez respecter. Un autre exemple, le protocole sanitaire que chaque structure devait respecter dans le cadre de la crise sanitaire relève bien du prescrit. Pour les usagers, le prescrit peut correspondre aux horaires d'ouverture et d'accueil, aux modalités d'inscription, à la charte de bon fonctionnement, aux règles qu'ils doivent respecter mais aussi aux tâches qui leur sont assignées. Dans l'activité prescrite, nous parlons de l'accomplissement de tâches. La tâche est le travail assigné aux acteurs.

L'activité prescrite est importante dans l'accomplissement d'un travail puisqu'elle permet de cadrer nos actions.

J'ai pu intervenir dans des organisations dans lesquelles il n'y avait pas suffisamment de prescrit mettant les professionnels en difficulté puisqu'ils ne savaient pas clairement où débutait leur activité ni jusqu'où ils devaient ou pouvaient aller dans leur travail, ils ne connaissaient finalement pas leur niveau de responsabilité dans l'activité. Ceci participe généralement à un surcroît d'activité, un sentiment de doute constant, accompagné d'un fort sentiment de solitude et d'isolement face à son travail.

A l'inverse, trop de prescrit peut-être aussi néfaste. Aujourd'hui, ce trop prescrit est encore plus fréquent dans les structures avec notamment les activités de traçabilité de plus en plus nombreuses. Trop de prescrit peut donner le sentiment de passer à côté de notre cœur d'activité car beaucoup de temps passer à chercher à respecter, à montrer, à prouver qu'on respecte la règle. Ceci peut générer une perte de sens au travail.

Pour illustrer ce point, je vous donnerai l'exemple d'une entreprise appartenant à un grand groupe et dans laquelle il y a des commerciaux. Pour ces professionnels, le sens premier de leur travail serait de développer la clientèle de la structure. En termes de prescrit, ces commerciaux avaient des objectifs de moyens qui s'apparentaient à : passer 70 appels et réaliser 7 rendez-vous clients chaque semaine. Je suis intervenue dans la structure car aucun professionnel ne restait plus de 2 mois sur le poste pour des raisons d'atteinte à la santé du fait du travail. Après



différents échanges avec ces professionnels, il s'est avéré que le travail prescrit était perçu comme intenable car les appels n'avaient aucun effet sur le développement de la clientèle. Les commerciaux constataient que les rendez-vous clients, en revanche, avaient davantage d'effet sur la signature de nouveaux contrats. Malgré ces constats, leur direction leur demandait de continuer à respecter ces objectifs prescrits de 70 appels par semaine. Le sens du travail des commerciaux en était fortement impacté. D'une part parce qu'ils ne pouvaient pas décider par eux même des moyens d'effectuer leur travail efficacement et d'autre part parce que le prescrit les obligeait à réaliser une activité qui n'avait pas de sens pour eux, allant à l'encontre de leur subjectivité, de leur intégrité. Clairement, certains commerciaux, faute de nouveau contact, se sentaient obligé de recontacter de mêmes établissements chaque semaine qui avaient déjà refusé leur service. Ceci pour tenter de respecter le prescrit.

Yves Clot, professeur de psychologie du travail, définit la perte de sens comme « *une amputation du pouvoir d'agir quand les buts de l'action en train de se faire sont déliés de ce qui compte réellement pour le sujet.* » Autrement dit, ces commerciaux étaient amputés de leur pouvoir d'agir.

En lien avec cet exemple, nous pouvons voir qu'il n'est pas possible d'adopter une vision binaire face à cette activité prescrite qui serait : soit le sujet arrive à appliquer strictement celle-ci, soit il n'y arrive pas. Le fonctionnement humain est plus complexe que cela, et heureusement, sinon nous ne serions ni des êtres pensants ni des êtres de langage : nous serions des robots. Les robots exécutent strictement et parfaitement la tâche prescrite que l'homme a programmée. L'Homme en revanche ne peut s'en tenir au simple respect de la prescription. D'une part parce, nous le verrons plus tard mais la prescription ne suffit pas pour réaliser une activité, d'autre part parce que disparaîtrait dans ce cas toute la singularité de chaque individu. Il y aurait alors une amputation de sa subjectivité, générant une dégradation de son état de santé.

Donc même si le prescrit permet de nous guider dans notre action, réaliser une activité ne consiste ni à exécuter des prescriptions, ni se conformer à des déterminations, ni simplement s'adapter aux aléas. Canguilhem, philosophe, souligne « *qu'il est impossible de considérer comme normal ce qui est construit et dicté par d'autres – par des sujets et des vies qui se méconnaissent, par des règles auxquelles nous ne participons pas, et des réalités que nous ne partageons pas.* ».

D'ores et déjà, on voit un conflit pouvant se jouer entre l'activité souhaitée, projetée, idéalisée, et l'activité prescrite telle qu'elle se présente aux professionnels, aux usagers et aux partenaires.

### C/ Le réel

Mais le conflit ne s'arrête pas là, puisque le sujet, dès lors qu'il prend part à une activité, sera aussi confronté au réel.

Par exemple : pour un parent, non seulement la ludothèque n'est pas le lieu qu'il s'imaginait, mais en plus il y a des règles qu'il ne partage pas forcément, et s'ajoute à cela le nombre important de personne présent dans la structure ainsi que les enfants, particulièrement agités ce jour-ci. Dans cet exemple nous retrouvons le prescrit : les règles ; mais aussi ce réel, comprenant le caractère imprévisible de toute situation.



Pour un professionnel ou un bénévole en ludothèque : il fait chaud, il y a du monde, votre collègue est absent pour enfant malade toute la semaine, une nouvelle famille arrive il faut prendre le temps d'expliquer le fonctionnement de la structure, et au même moment vous êtes sollicité par un parent qui vous pose une question sur un jeu tandis qu'un autre demande votre aide car son enfant est malade. Vous devez également appliquer un nouveau protocole portant sur les règles sanitaires qui vous a été communiqué le matin même. Il y a ici dans cet exemple : l'activité prescrite - ce que vous devez faire, qui vient se combiner au réel : au réel physique, au réel des rapports sociaux ainsi qu'à votre propre subjectivité. C'est ainsi que le réel correspond à toutes les surprises, les variables que nous retrouvons dans notre activité. Une contrainte, une tension, une insatisfaction peut se jouer en vous car il vous faut vous-même composer non seulement avec le travail prescrit, votre fonctionnement interne, et ce réel, comprenant notamment les événements imprévisibles.

Nous sommes là au cœur d'un troisième type d'activité : le réel de l'activité.

#### D/ Le réel de l'activité

Le réel de l'activité ne s'arrête pas à la partie visible, observable d'une activité mais tient justement compte à la fois du réel, à la fois du prescrit ainsi que de ce qui se joue en vous lors de la réalisation de votre travail. Par exemple, vous avez promis à Édouard de lui faire découvrir un jeu spécifique la semaine prochaine. Le jour même, les sollicitations et les priorités étaient si nombreuses, que vous n'avez pas pu tenir cette pro-messe malgré les nombreux rappels de cet enfant. L'activité réelle tient compte de tout ce que vous avez fait mais également de vos regrets, de vos frustrations ou encore de vos empêchements.

« Le réel de l'activité, selon Yves Clot comprend : *tous les possibles + ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, le drame des échecs, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on a fait sans avoir voulu le faire.* »

Cette activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire. Chaque sujet, dès lors qu'il prend part à une activité sera confronté à ce réel.

Il s'agit là d'une confrontation éprouvante qui va nécessiter un travail sur soi et sur son environnement pour dépasser ce conflit. Bruner, un psychologue, donnait une belle métaphore de cette confrontation qui se joue entre l'activité idéalisée, rêvée, l'activité prescrite et ce réel. Il propose de voir l'entrée dans une organisation comme le fait de pénétrer sur une scène de théâtre sur laquelle une représentation a déjà commencé. Certains sujets se sont représenté la scène, le rôle qu'ils voulaient ou pouvaient jouer, mais du fait que la pièce a déjà débuté, leurs aspirations, leurs attentes, leurs envies, leurs représentations sont grandement susceptibles d'être bouleversées.

Christophe Dejours, psychiatre, psychanalyste et professeur en psychologie, évoque même un état de souffrance. « *Souffrance* » car le sujet est confronté à ses désirs conscients et inconscients. Il est également confronté au prescrit qui lui est imposé : le lieu, les rythmes, les déguisements, les règles. Ainsi que la partie imprévisible correspondant au réel pouvant par

exemple correspondre à l'attention des spectateurs ou encore la qualité du jeu des acteurs et entre les acteurs. Ce conflit peut générer surprise, colère, irritabilité, doute, découragement, sentiment d'incompétence, retrait...

Va ensuite être mobilisé une recherche de moyen pour faire face à l'obstacle. Soit la fuite, soit la confrontation. Dejours parle pour cela de souffrance créatrice, puisque c'est grâce à cette forme de souffrance, d'insatisfaction, que les individus peuvent chercher des moyens de passer du déplaisir au plaisir. A ce moment-là, on ressent du déplaisir que nous allons tenter de transformer en plaisir.

#### E/ L'activité réalisée

Je vous ai parlé de l'activité idéalisée, de l'activité prescrite ainsi que de l'activité réelle. Il y a un dernier type d'activité dite activité réalisée. L'activité réalisée est simplement le résultat de l'activité réelle. Cette activité est celle qui figure dans les bilans de fin d'année par exemple ou dans le reporting : synthèse, saisie informatique, atteinte des objectifs.

Cette activité réalisée fait écho à une citation de Vygotski qui dit que « *Le comporte-ment est un système de réactions qui ont vaincu. (...) L'Homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées.* » On voit bien dans cette citation que le réalisé autrement dit le résultat, la partie visible de votre travail n'a pas le monopole du réel, il le contient juste, car le champ des possibles est aussi vaste que la créativité humaine. Cet aspect vous le retrouvez certainement dans votre activité. Un réalisé qui serait : « *aujourd'hui j'ai animé des ateliers jeux avec une classe de grande section maternelle* ». Ceci avec tout ce que vous avez mobilisé dans cette animation, allant de la préparation à la clôture de l'animation avec tous les aléas et imprévus (le réel) que cela comporte. Mais finalement cette même activité réalisée, l'aurait pu être tout autant, tout en se déroulant très différemment. On voit dans cet exemple que le « *réalisé* » n'a pas le monopole du réel, elle n'en décrit qu'une partie.

L'activité réelle prend en compte toutes les potentialités d'action pour arriver à l'activité réalisée. Et d'ailleurs, toutes les formes d'activités dont je vous ai parlé : activité idéalisée, activité prescrite, activité réalisée sont comprises dans l'activité réelle. L'activité réelle prend en compte la confrontation du principe de réalité, les variables ex-ternes et donc les imprévues tout en prenant en compte votre propre subjectivité, vos attentes, le sens que vous donnez à votre activité, vos aspirations, vos valeurs.

Quels liens entre les travaux de Winnicott et les différentes activités dont je vous ai parlé ?

#### 4) Santé et créativité

En somme : c'est cette activité réelle qui va enclencher la fameuse aire d'expérience, ou l'aire intermédiaire de développement, dont parle Winnicott. Cette aire qui se développe dès les premiers mois du bébé mais qui reste active tout au long de notre vie.

Dès lors que nous sommes engagés dans une activité, celle-ci va devenir activité réelle telle que je viens de la définir.

L'engagement dans l'activité que ce soit pour le parent, pour le bénévole, pour le stagiaire, pour le professionnel mais aussi pour l'enfant dans le jeu, va enclencher l'aire intermédiaire de

développement. Cette aire, dans laquelle le sujet compose avec le déplaisir ou la contrainte, est à l'origine du processus de créativité. Cette aire d'expérience mobilisée dans l'activité réelle va permettre la créativité.

Dans l'ouvrage « Créativité et travail » dirigé par Dominique Lhuillier, il est écrit que « *La créativité correspond à la capacité à redonner du jeu dans un vécu d'impasse. La créativité intervient en amont du pouvoir d'agir et conditionne celui-ci.* » Lorsqu'on parle de pouvoir d'agir, il y a systématiquement cette créativité qui est mobilisée.

Pour aller plus loin, ce pouvoir d'agir est lui-même étroitement lié à notre propre santé, à la santé des équipes, à la santé d'un collectif et à la santé d'une structure composée de multiples acteurs.

Winnicott parle de la santé de la sorte : « *La vie d'un individu sain se caractérise autant par des peurs, des sentiments conflictuels, des doutes, des frustrations que par ses aspects positifs. L'essentiel est que l'homme ou la femme se sente vivre sa propre vie, puisse prendre la responsabilité de son action ou de son inaction, se sente capable de s'attribuer le mérite d'un succès et la responsabilité d'un échec.* » Dans la définition même de la santé de Winnicott on retrouve en filigrane la notion du pouvoir d'agir. Effectivement, celle-ci est une condition sine qua non pour avoir la santé.

Nous l'avons vu lors de l'exemple que j'ai partagé au sujet des commerciaux. En service de santé au travail le médecin et moi-même constatons que ces professionnels sont en mauvaise santé. Il s'agissait donc pour nous de comprendre les raisons pour lesquelles ces mêmes professionnels se rejoignent sur cet état de santé. A partir de l'analyse de leur travail, l'impossibilité de pouvoir agir comme ils l'entendent pour réaliser un travail de qualité impactait leur état de santé. Pour rapprocher cette situation de la définition de Winnicott, ces professionnels ne pouvaient pas *prendre la responsabilité de leur action* puisque celle-ci leur était dictée, ni même *s'attribuer à eux-mêmes la responsabilité des échecs*, puisque les échecs dans leur travail provenaient de l'action (les appels) prescrite. Les objectifs en termes d'appels ne correspondaient pas à leurs raisons d'agir.

Finalement, si je reprends le titre de cette conférence portant sur les raisons d'agir : tout sujet, quel qu'il soit, agit en fonction de son individualité, agit dans le but d'intervenir sur le monde qui l'entoure pour pouvoir exister. Puisque nous l'avons vu, nous ne sommes pas des robots, dès lors que nous réalisons une activité nous la réalisons avec notre propre subjectivité, nous sommes toujours amenés à composer à la fois avec le prescrit, avec l'autre et avec réel. « *La créativité (donc la capacité de redonner du jeu dans un vécu d'impasse) apparaît à la fois comme moyen permettant de se dégager des contraintes, des tensions et des contradictions entre de multiples déterminants (la souffrance créatrice), mais aussi de développer une activité propre, personnelle et personnalisante, de reconfigurer son milieu, d'exister comme sujet.* »

Ce que tous les travaux de ces chercheurs soulignent est que la créativité mobilisée lors de l'accomplissement d'une activité représente une nécessité psychique vitale et qu'elle s'exerce dans tous les champs possibles.

Avec tous ces premiers éclaircissements, vous aurez bien compris que l'activité est fondamentale pour tout un chacun. Nous pourrions d'ailleurs faire un parallèle avec les demandeurs d'emploi

longue durée ne se trouvant pas investi dans une activité et pour lesquels les taux de mortalité est multiplié par deux par rapport aux autres actifs.

La souffrance ne relève pas uniquement de la douleur physique mais passe par la di-minution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir-faire qui sera ressenti comme une atteinte à l'intégrité de soi.

Maintenant que nous avons mieux saisi, à partir des fondements en psychologie, en ergonomie et en philosophie les liens entre : l'activité, l'aire d'expérience, la créativité, le pouvoir d'agir et la santé, cette deuxième partie vise à répondre à la question sui-vante : De quelles manières développer son propre pouvoir d'agir mais aussi celui des acteurs qui prennent part à l'activité ?

Vous pourriez me dire que les comportements dépendent de chacun. Soit le sujet tente de dépasser ce déplaisir en mobilisant l'aire d'expérience, la créativité et le dévelop-pement du pouvoir d'agir soit il privilégie la fuite. Autrement dit, dans cette première partie sur les différentes formes d'activités, cela relève de variables propres à chacun et nous pourrions conclure sur ce point.

## II. La dimension collective dans le travail

### 1) Le collectif

Oui, mais souvenez-vous, dès mon introduction portant sur l'aire d'expérience du bébé, Winnicott précise que cette aire, ce processus ne peut s'instaurer qu'à condition que l'enfant se trouve dans un environnement de confiance. Nous retrouvons dans le travail ou dans l'accomplissement d'une activité quelle qu'elle soit la dimension collective qui est non seulement réelle (nous travaillons avec et pour l'autre) mais qui est aussi primordiale. J'irai plus loin, l'acte de créer, de développer, d'y mettre du sien, d'intervenir sur le contexte ne peut se faire qu'à condition de se trouver dans un environnement « suffisamment bon ». Le comportement de chacun, dépend donc du groupe dans et avec lequel il interagit.

C'est donc la dimension collective que je vous propose d'aborder à présent. A commencer par : pour quelles raisons l'Autre a une place aussi importante dans l'activité. Et bien parce que l'Autre nous constitue tout d'abord, l'Homme ne naît et ne se développe pas seul. C'est bien à partir d'un environnement et de la présence d'Autrui qu'on se construit. L'Autre peut être symbolique (une école de pensée, nos lectures, nos centres d'intérêt) et/ou physique (notre famille, nos amis, nos collègues de travail). Par exemple, pour vous professionnels ou bénévoles, lorsque vous vous êtes engagés dans cette activité, une partie de votre travail était certainement prescrite, et une autre partie à co-construire avec vos collègues. Nous l'avons vu, ni le prescrit, ce qu'on « *doit faire* », ni le réalisé « *ce qui a été fait* », ne suffisent pour savoir « *comment faire* ». Première journée de travail : il vous a fallu vous rapprocher d'autres pour poser des questions, savoir comment les journées étaient rythmées, connaître les priorités, savoir où se trouve tel ou tel objet, savoir comment répondre à telle ou telle question, savoir comment s'organiser. Vous vous êtes éventuellement basé sur vos connaissances et vos expériences antérieures, mais celles-ci encore se sont faites à partir de la présence d'autrui (formation, activité bénévole antérieure, stages...). On apprend sans cesse en présence d'autrui.

Pour reprendre la métaphore théâtrale, Bruner va plus loin en soulignant que : seuls les acteurs qui sont en jeu connaissent la pièce et c'est grâce à eux que nous allons pouvoir déterminer quel rôle jouer.

Le collectif exerce une fonction psychologique qui va soutenir et développer l'activité de chacun. C'est une forme de mémoire transpersonnelle (transpersonnelle car difficile à repérer, difficile à attraper) et une mémoire collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : les manières de parler, de s'adresser à l'autre, de se tenir, de commencer une activité, de la conduire efficacement et de la terminer etc...

## 2) Le genre

Pour mieux saisir cette question du collectif, Bakhtine, historien russe puis Yves Clot : proposent la notion de genre. Ce terme est différent de celui du genre sexué.

Pour Yves Clot, il existe entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche prescrite par les collectifs. Autrement dit, entre le prescrit et le réel, va intervenir la dimension collective dont le terme utilisé est celui de genre. Le genre correspond aux obligations que partagent ceux qui réalisent une activité commune pour arriver à travailler. En prenant connaissance de votre charte de qualité, peut-être que le genre est présent. Puisque cette charte semble avoir été construite à partir de discussions sur l'activité réelle, elle semble être conçue pour soutenir l'action des professionnels, mais elle n'est ni imposée ni figée. Ces caractéristiques rejoignent celles du genre.

Si la créativité est individuelle, nous allons voir que le travail préparatoire est groupal. Pour pouvoir faire preuve de créativité en vue de développer votre pouvoir d'agir, cela va nécessiter de se reposer sur le collectif. Ce collectif qui partage non seulement l'activité prescrite mais qui partage aussi bien plus. Ce collectif va construire un genre qui permettra de faire face non plus individuellement mais collectivement au réel. Ce genre est une sorte de préfabriqué, de stock de « *mis en actes* », de « *mis en mot* » prêt à servir face au réel de l'activité.

Dès l'investissement d'un même objet, dans chacun des acteurs existe un répondant interne, une forme de mémoire collective intériorisée, qui nous permet de nous reconnaître dans ce que nous faisons.

Pour tenter d'expliquer le genre, je vais partir de travaux réalisés par Damien Cru, ancien tailleur de pierre devenu ensuite préventeur dans le secteur du BTP et qui a réalisé une étude pour tenter de saisir le genre des métiers de tailleur de pierre. Dans son étude, il constate que 4 règles fondamentales régissent les rapports entre les tailleurs de pierre parisiens. Les quatre règles sont les suivantes :

- la règle d'or : chacun termine le caillou, le travail, qu'il commence ;
- la règle de l'outillage : chacun travaille avec ses propres outils ;
- la règle du temps : ni courir, ni s'endormir ;
- la règle du libre passage : chacun peut circuler sur tout le chantier.



Il se trouve que ces 4 règles fondamentales sont plus ou moins claires, plus ou moins précises. Elles ne se trouvent dans aucun prescrit. Et pourtant ces règles sont là, non seulement dans le discours, mais aussi dans les actions des tailleurs de pierre. Ces règles vont guider leur action.

Ces règles sont à la fois ressources et contraintes pour le sujet. Ressources car les tailleurs de pierre peuvent se baser sur celles-ci pour définir leur action. Contraintes car il est nécessaire de les respecter pour être reconnu par ses pairs comme appartenant à un même groupe. Ce sont des règles sur lesquelles ils vont pouvoir s'appuyer face au principe de réalité, à l'imprévisible. Plus que cela, elles seront défendues par les tailleurs de pierre si on vient les attaquer.

Le genre va permettre de définir la façon dont les membres d'un collectif doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler « acceptables ». Il m'est particulièrement difficile de pointer la survenue du genre dans votre activité car pour cela, il nous faudrait travailler ensemble sur votre propre activité réelle en mouvement. Je peux faire l'hypothèse qu'il existe par exemple un genre commun dans l'animation et la présentation d'un jeu à un groupe d'enfant, vous avez certainement des règles, des principes que vous partagez qui guident votre action ; des façons de faire et de dire dont vous seul comprenez le sens parce que ce genre, vous l'avez intériorisé. Mais c'est cette intériorisation justement qui rend difficile l'accessibilité du genre. Il faut dans un premier temps s'approprier le genre, presque inconsciemment, en le vivant, l'expérimentant, avant de pouvoir le nourrir.

Yves Clot utilise le terme de « *genre professionnel* » qui serait comme un diapason entre les acteurs d'une activité.

Pour illustrer mon propos, dernièrement, je déjeune avec des psychologues, au fil de nos discussions, nous en venons à parler des manières dont nous clôturons nos entretiens lorsque le sujet en face de nous manifeste l'envie de poursuivre la séance et n'est pas sensible à nos tentatives de clôture d'entretien alors qu'il est l'heure et que nous sommes garant du cadre. Ceci devant être fait tout en maintenant une relation de confiance avec le patient. Nous échangeons chacun sur nos trucs et astuces, sur nos manières de faire qui sont quelques peu différentes mais dont on retrouve un genre commun : dans notre posture, notre gestuelle, nos propos. Plus particulièrement, nous nous rendons compte que nous avons tous en commun d'articuler des propos bienveillants et rassurants. Propos qui s'accompagnent surtout d'une gestuelle qui indique la fin de l'entretien. Cet échange nous permet non seulement de discuter d'un point relatif au réel de l'activité pouvant nous mettre dans un certain inconfort, mais il est aussi ressource puisque nous avons pu nous appuyer sur les techniques des uns et des autres pour enrichir nos possibilités d'action.

A partir de cet exemple, nous avons à la fois nourri nos propres possibilités dans le cadre de notre activité personnelle et nous avons également nourri le genre. Chacun partage et entend les différentes manières de résoudre une problématique propre à une même activité. Plus tard, chacun pourra y avoir accès et se servir de ces possibilités. Quitte à partir de celles-ci, pour en inventer d'autres par sa propre créativité pour trouver de nouvelles solutions. C'est ainsi que le genre évolue constamment par l'échange entre les acteurs.

Lorsque l'on débute une activité, le genre ou les genres doivent être disponibles pour le nouvel arrivant. Je parle de genres au pluriel car à mon sens, il y en a plusieurs sur lesquels nous



pouvons nous accrocher. Il y a par exemple le genre de métier, le genre d'un courant de recherche qui nous guide dans nos actions, le genre d'un secteur d'activité et finalement le genre partagé par différents acteurs au sein d'une même structure.

Dès lors qu'un parent, qu'un professionnel, qu'un partenaire ou qu'un bénévole, quel que soit son niveau d'implication dans la ludothèque, doit prendre part à une activité, un ou des genres ne pourront que l'aider à faire face à ce réel et à trouver sa place dans l'activité. D'abord objet d'appropriation pour l'activité individuelle, le collectif doit devenir moyen pour le développement de chacun.

Les genres se développent et se nourrissent par des temps, d'expérimentation, des temps d'échanges sur l'activité, des temps d'observation, des temps de confrontation portant sur l'activité. C'est-à-dire de la confrontation des points de vue entre les différents acteurs dès lors qu'ils y tiennent une place active.

Les acteurs agissent en s'appuyant sur les genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Mais lorsque le genre n'est plus suffisant, les acteurs vont s'en éloigner quelque peu, faire un pas de côté, pour répondre aux nouvelles exigences de l'action. Ils vont ensuite intégrer ces nouvelles actions aux genres lorsque celles-ci ont bien fonctionné. Nous parlons à ce moment-là de « *créations stylistiques* ». Le genre est vivant. Pour l'être, il s'appuie sur les créations stylistiques des acteurs nourrissant le genre continuellement et par là, alimentant le champ des possibles dans l'activité individuelle.

J'ai bien conscience que cette partie portant sur le genre et le style est particulièrement complexe à saisir. Pour que ces concepts soient plus clairs, je vais partir d'un exemple ne portant pas sur le travail mais sur la pratique d'un sport collectif puisqu'il s'agit bien d'une activité organisée, collective, coordonnée et gérée.

Dans tout sport collectif, il y a du prescrit qui correspondrait au temps de jeu, à la manière dont débute un match, aux règles relatives à ce que l'on peut et ne peut dans faire etc. Au-delà de cette activité prescrite, il y a au sein de chaque équipe un genre.

Le genre correspond aux règles, aux stratégies, aux rôles des joueurs partagée par l'équipe et uniquement par celle-ci. Ce genre c'est-à-dire ces stratégies, ces règles, diffèrent d'une équipe à l'autre. On va dire de certaines équipes qu'elles sont plutôt attaquantes ou plutôt défensives par exemple. Les membres d'une même équipe vont savoir directement se positionner sur le terrain sans même se parler, chacun sait sa place, son rôle et la stratégie partagée. Heureusement d'ailleurs que chaque équipe a son propre genre car tout le plaisir du jeu se trouve dans cette difficulté à anticiper la stratégie des adversaires, cela renvoie justement au réel. Lorsqu'on regarde régulièrement une même équipe jouer, on peut être attentif au genre car il est en mouvement dans le jeu. Ce genre est stable, réconfortant et il va guider l'action de chaque joueur. Pour être au diapason, pour jouer correctement, les joueurs doivent intégrer et intérioriser ce genre.

Nous pouvons d'ailleurs voir une nette différence entre le jeu que les joueurs pratiquent ensemble depuis plusieurs années et le jeu des jeunes enfants où le genre n'est pas encore construit. Chez les tout-petits, le jeu n'est pas fluide, il n'est pas organisé, chaque petit cours après la balle. Je reviens à l'équipe qui joue depuis plusieurs années ensemble, lorsque le genre

n'est plus suffisant pour faire face à l'équipe adverse, le ou les joueurs se trouvant à un moment bloqué (principe de déplaisir, sentiment d'impasse), ils vont tenter une nouvelle action dans le respect du jeu partagé (du genre de l'équipe). Soit celle-ci échoue dans ce cas il y aura la recherche de nouvelles possibilités, soit celle-ci apporte satisfaction et plaisir, il s'agit là d'une création stylistique. Dans ce second cas, l'action (donc la création stylistique) sera certainement reproduite, partagée, discutée pour ensuite s'intégrer et nourrir le genre.

C'est-à-dire, pour schématiser, le sujet se dit « *je me sens suffisamment à l'aise avec les personnes qui m'entourent, je partage les mêmes règles qu'eux, les mêmes temporalités, les mêmes objectifs et manière de faire et je peux donc m'en détacher quelque peu pour ensuite de nouveau nourrir le genre, apportant ainsi ma propre contribution au genre pour le faire évoluer* ». Et là encore nous sommes bien non seulement dans le développement du pouvoir d'agir du sujet, mais aussi dans le développement de pouvoir d'agir des membres faisant partie du collectif, car chacun donne du sien, et chacun reçoit des autres.

Ainsi, les genres restent vivants grâce aux re-créations stylistiques. Les genres ne restent vivant qu'en cultivant ses variantes et son hétérogénéité. Pour conclure cette partie, je reprendrai une citation que l'on retrouve dans l'ouvrage de Dominique Lhuilier et qui résume bien mon propos « *Le sens de l'action est lié à l'histoire individuelle mais il est aussi toujours le produit d'une construction intersubjective. Celle-ci nécessite échanges, débats, confrontation permettant à la fois le repérage du contexte organisationnel, des positions occupées par chacun et des modalités d'action sur cet ensemble.* »

Pour revenir sur les manières de développer son pouvoir d'agir et ceux des acteurs prenant part à l'activité, nous avons vu que non seulement la dimension collective est primordiale mais aussi qu'il est nécessaire de développer les genres au travers des échanges, des débats, des confrontations entre les acteurs qui sont mobilisés dans l'activité.

### **3) Les caractéristiques de la discussion**

Je poursuivrai cette partie sur des éléments plus concrets qu'a développé Mathieu Detchessahar, professeur en économie. Parce qu'en soulignant l'importance de la discussion et des débats sur l'objet du travail ou de l'activité vous pourriez certainement me dire que cela s'effectue déjà. Or, dans un grand nombre d'organisation pour des raisons principalement économiques, sociétales et politique, les activités d'échanges se sont appauvries pour laisser une plus grande place aux activités productives. Ceci quel que soit le secteur d'activité, qu'il soit marchand ou non. De ce fait, cette discussion est bien là mais ce dialogue est plus ou moins fréquent et plus ou moins bonne qualité. Malgré le fait, comme nous venons de le voir, que cette discussion est essentielle. Justement, à partir de diverses recherches – actions, Mathieu Detchessahar identifie plusieurs caractéristiques de la discussion permettant de garder vivant le ou les collectifs.

1- Pour commencer, la discussion doit être dialogique, c'est-à-dire basée sur le dialogue à l'inverse du monologue où de l'information descendante.

2- La deuxième caractéristique de la discussion, relève de la centralité donnée à l'objet du travail ou de l'activité. C'est-à-dire que pour rendre le collectif et le genre vivant, il ne s'agit pas de

discuter, de parler de choses et d'autre mais plutôt de parler de l'activité elle-même : ses propres désirs vis-à-vis de l'activité, ses valeurs, son sens, ses empêchements, ses questionnements portant sur un même objet : l'activité.

3- La troisième caractéristique renvoie à la fréquence de la discussion. Plus les discussions sont espacées, plus les difficultés quotidiennes du travail seront éloignées et par conséquent, risquent de ne pas être discutées au bénéfice d'informations plus générales.

4- Cette discussion doit être animée par un cadre **de** et **dans** l'activité. Il s'agit de la 4ème caractéristique. Ce cadre doit à la fois être porté et reconnu par l'institution. C'est-à-dire que l'institution doit reconnaître, prendre en compte ce temps dans le temps de travail. Le cadre doit aussi permettre au groupe de progresser vers des solutions communes. S'il n'y a pas de cadre, l'information risque de se perdre et de ne pas alimenter ni l'institution (le prescrit), ni le collectif, ni même les conduites individuelles.

5- La discussion doit également s'appuyer d'outil de pilotage permettant de suivre l'activité du collectif, d'éclairer les opinions des participants et de mémoriser les solutions qui fondent l'identité du groupe et guide leur activité. Si cette discussion n'est pas formalisée, elle peut tout autant se perdre et rendre plus difficile la poursuite du travail.

6- Enfin, la discussion doit pouvoir s'inscrire dans le long terme afin de permettre le développement d'une relation de confiance entre les acteurs. Les acteurs doivent pouvoir s'engager réciproquement dans ce processus de discussion afin d'en évaluer les effets.

## Conclusion

L'acte de réaliser une activité est à la fois bénéfique pour créer, pour développer son pouvoir d'agir, y développer sa santé, sa sociabilité, apporter un sens à son existence mais uniquement si le collectif laisse une place à chaque acteur qui en retour nourrit et alimente ce collectif.

Je terminerai ma présentation à propos d'un biais sur lequel je me suis longuement questionnée dans mon métier de préventrice, mais qui est aussi peut-être semblable à votre activité puisqu'il s'agit pour vous comme pour moi « *d'initier un jeu entre différents acteurs devant prendre part à celui-ci* ». C'est à dire que nous travaillons à l'égard mais surtout avec autrui, autrui devant être nécessairement acteur et pas uniquement bénéficiaire.

Pourtant, face au réel de l'activité, à ces surprises, ces imprévus, ces contradictions, il est plus confortable pour nous de nous positionner comme experts ou comme sauveurs puisque cette posture nous permet de mettre à distance un certain nombre d'inconforts. Plus nous contrôlons l'activité qu'on initie auprès des autres acteurs, moins il y a de risque d'être confronté à de l'imprévu même si celui-ci reste présent.

Par exemple, dans les débuts de ma pratique, il m'était plus confortable d'organiser précisément le déroulement d'une réunion avec des acteurs de l'entreprise plutôt que de partir sur leur propres attentes et besoins. Ces attentes et besoins, ne pouvant pas les anticiper, renforçait cette part d'inconnue, d'incertitude et par conséquent d'inconfort dans mon activité. Christophe Dejours a beaucoup travaillé sur ce qu'on nomme les « *idéologies défensives de métiers* ». C'est-à-dire des défenses que les sujets mettent en place individuellement ou collectivement pour

protéger leur santé. Je ne développerai pas davantage ce terme. Toutefois en prenant cette position d'expert, de sauveur, ne serait-ce pas là justement la mobilisation de l'idéologie défensive de métier. Cette défense permet aux métiers se rapportant à l'humain de ne pas perdre pied et de limiter cette confrontation au réel, cette confrontation à l'autre.

Pourtant, dans nos secteurs d'activité, nous ne faisons pas que « pour » l'autre, mais en co-construisant avec l'autre, ceci en initiant le jeu entre les différents acteurs, pour que chacun puisse s'y investir. Si nous ne faisons « *qu'à la place* » de l'autre, il n'y a plus de « *jeu* » pour l'autre, il n'en est alors plus acteur et reste passif. Et nous perdons alors l'essence même de notre activité : que chacun soit acteur du jeu.

D'où l'importance de porter une attention particulière à l'échange, à la discussion, à la confrontation des idées, finalement à la co-construction portant sur un même objet, sur l'activité avec l'ensemble des acteurs qui prennent part à cette activité.

Je terminerai cette présentation par deux courtes citations qui pourraient synthétiser mon propos mais qui peuvent aussi ouvrir des échanges et des réflexions. Elles concernent tout à la fois les professionnels, les bénévoles, les stagiaires, les partenaires, les parents mais aussi les enfants. Citations que j'emprunte à d'Yves Clot : « *Le groupe n'est homogène qu'en cultivant son hétérogénéité.* » et enfin, « *L'activité n'existe dans un contexte qu'en produisant du contexte pour exister.* »

## II. Texte de l'intervention de Christian Maurel : En quoi et comment les jeux et les ludothèques peuvent-ils remplir des missions d'éducation populaire ?

Quelques remarques préalables qui peuvent situer et éclairer mon propos. Je ne suis pas particulièrement joueur, je ne joue pas, si bien que lorsque j'ai été sollicité par l'Association des Ludothèques Françaises pour participer à ce séminaire de formation, j'ai été à la fois étonné et intrigué avant de comprendre que si l'on faisait appel à moi, c'était tout d'abord pour parler d'éducation populaire dont j'ose dire qu'en tant que sociologue je fais partie des quelques « spécialistes » français qui s'intéressent à ce sujet sur lequel j'ai écrit quelques livres et de nombreux articles.

Parler d'éducation populaire, bien plus que d'apporter quelque chose de nouveau sur les jeux qui sont peut-être ce que l'anthropologue Marcel Mauss aurait appelé un « fait social total » dans lequel une grande partie des enjeux de société se croisent à condition de se donner la liberté d'une variabilité, en compréhension et en extension, la plus large possible de ce que l'on peut entendre par « jouer » : c'est ce qui m'est venu en premier lieu à l'esprit avant que les choses et les attentes ne se précisent dans la conversation. Et en effet et très rapidement, j'ai pris conscience que l'on jouait partout et à propos de presque tout, en famille, dans le quartier, la ville où le village où l'on vit, sur l'ensemble de la planète et dans tous les domaines de l'activité humaine, dans les affaires par l'investissement et l'emprunt et l'achat d'actions avec toutes les prises de risque que cela peut entraîner – les places boursières ne sont-elles pas des espaces de jeux ? -, mais aussi dans les espaces et lieux publics (la rue, le terrain de sport, la plage, la cour d'école, les salles de spectacles, les bistrotts, les bureaux de tabac, et même dans la vie politique ou du moins dans ce qu'elle est devenue, sans oublier que les nouvelles technologies nous conduisent à jouer de plus en plus seul, ce qui nous conduit à nous demander si le jeu n'est pas plus un espace d'aliénation, d'addiction et de repliement sur soi qu'un espace de liberté.

A partir de ce moment là, l'ignorant que je suis a pris peur au point de regretter d'avoir pris l'engagement de s'aventurer sur des terrains (de jeu) aussi vastes et aussi différents. « Que diantre allais-je faire sur cette galère ? » me suis-je alors répété en pensant au Molière des *Fourberies de Scapin*. Mais le théâtre est aussi un jeu et sans doute l'un des plus anciens que l'humanité ait inventé, connu et pratiqué. Jeu de représentation de ce que je suis dans la société telle qu'elle est, et résiste à se dévoiler. Faire le détour par des situations et des personnages fictifs pour que le mentir dise mieux le vrai que la connaissance du vécu elle-même (le fameux « mentir vrai » d'Aragon). Et là une des fonctions essentielles de l'action culturelle et de l'éducation populaire émerge, se fait jour, et nous permet d'y voir plus clair dans toutes les nuits qui nous environnent... « Dire l'indicible, donner à voir l'invisible, construire notre paysage intérieur » comme le disait si bien Michèle Destrée, une des « grandes » directrices de la MJC de Martigues avec laquelle j'avais souvent l'occasion de travailler lorsque j'occupais les fonctions de délégué régional de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture.

L'enchaînement hasardeux (encore le jeu !) des idées m'a conduit sur un terrain où je me sens plus à mon aise : l'action culturelle (je suis passé par le jeu théâtral et la mise en scène) qui m'a conduit à l'éducation populaire mode MJC, pensée comme « travail de la culture dans la transformation sociale et politique ». Mais en même temps, avec cet angle de vue très ouvert – le jeu partout et en toutes circonstances (même en des situations d'exil, d'internement et de guerre les enfants jouent et peuvent jouer à la guerre) – et une éducation populaire, « centre partout et circonférence nulle part » pour le dire avec les mots du philosophe Nicolas de Cues repris par Pascal à propos de la « machine de l'univers », est-ce que je ne prenais pas le risque de passer à coté du jeu tel que le conçoivent les ludothèques avec leurs objectifs pédagogiques déclinés en choix d'actions et en pratiques répondant de leur projet qu'elles qualifient de « politique » ?

Je décide alors de partir d'un meilleur pied et pour cela de prendre appui sur ce que les ludothèques et leur association nationale disent de ce fameux projet « politique ». Et donc de partir de ceux qui font et savent par expérience, ceci afin d'éviter de tomber dans un piège dont on ne sort pas et qui serait, pour prendre un autre exemple – je suis fils d'agriculteur – de parler agriculture sans les agriculteurs et de prétendre leur dicter la vérité de leur métier. Je fais donc le choix d'entrer d'une manière interrogative dans ce qui est présenté comme le projet politique des ludothèques et des ludothécaires. Une première question me vient. Je vous la pose comme je me la pose : est-ce le jeu en tant que tel, d'une manière spontanée et organique mais sans que cela soit pensé et dit, qui peut remplir une mission d'éducation populaire, ou bien est-ce du ressort des ludothèques elles-mêmes et de leur association nationale ? Cette question pourrait se poser pour d'autres structures et réseaux d'éducation populaire par exemple La Ligue de l'Enseignement, les MJC, les Centres sociaux, les Foyers ruraux... La réponse la plus simple et sans doute la plus juste serait de dire que les jeux, les ludothèques, les ludothécaires et leur association nationale peuvent défendre et remplir séparément mais en cohérence une part de cette mission d'éducation populaire. En effet, dans toute société, enfants et adultes jouent sans qu'il soit nécessaire de les accompagner de ludothèques, de ludothécaires et encore moins d'une association nationale ou régionale qui en assurerait la coordination. Cependant le fait que « l'être humain soit fondamentalement joueur » comme vous le dites quelque part, n'interdit en rien, bien au contraire, que soient associés des acteurs et des structures à même de réfléchir sur les enjeux socio-éducatifs des jeux, de faire des choix de pratiques ludiques répondant d'enjeux de société plus vastes, par exemple : les inégalités de toutes sortes (de conditions de vie, de considération, de destin de chacun...), le rôle socio-idéologique de plus en plus important des Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication qui font une part belle aux jeux, la crise de notre démocratie représentative délégataire qui ne réussit plus à faire débattre ni à nous éclairer sur les choix fondamentaux de société si bien que les citoyens ne s'y reconnaissent plus et, enfin, la déliquescence de notre imaginaire social des droits de l'Homme et du Citoyen qui échoue à rassembler les femmes et les hommes de toutes conditions leur laissant, pour les uns, la presque totalité de la richesse et, pour les autres, la pauvreté, clivage générateur de guerres, de terrorisme, d'idéologies sectaires, ségrégationnistes et génocidaires laissant libre cours à toutes les formes de barbarie.



Ce déblayage, un peu laborieux, j'en conviens – dont Heidegger dans un tout autre domaine (la connaissance de l'Être en tant qu'Être et le jeu des concepts que cela suppose) nomme « désobstruction » des chemins pour y parvenir – me conduit à partir du préambule du projet politique de l'ALF à me poser plus sereinement la question des missions d'éducation populaire des ludothèques, des ludothécaires et de leur association nationale, en particulier de la place que vous donnez ou pas ou pas assez, aux publics, usagers et utilisateurs des ludothèques. Procédons par ordre.

Premier point : vous qualifiez ce projet et les missions qui en découlent de « politique ». Qu'entendez-vous par « projet » ? Comment est-il construit, conduit, évalué ? Quels savoirs, compétences, savoir-faire et partenaires met-il en jeu ? S'agit-il de démocratiser le jeu comme d'autres démocratisent l'art – au sens de « populariser », terme employé dans les années 1930 au moment du Front Populaire – ou de lui donner d'autres missions bien plus ambitieuses que de le « consommer » et de le pratiquer largement et avec une meilleure intelligence ? Si ce projet n'est pas, comme je le crois, de faire connaître les jeux en vue d'une pratique plus large et plus consumériste, qu'entend alors par « politique » ? S'agit-il « du politique » ou du moins de ce que l'on peut nommer comme tel, à savoir au sens de « faire société » par le jeu, de créer ou de recréer, de tisser ou de retisser des rapports sociaux et plus largement un lien social qui, pour multiples raisons, s'effiloche – ce qui est un vrai et réel problème de société avec de multiples enjeux et conséquences pour l'humanité : possibilité de vivre ensemble et en paix, se respecter en acceptant les différences, résoudre par la parole argumentée les conflits qui peuvent se faire jour et non par la violence, s'entraider en construisant du collectif s'opposant à l'isolement, à la précarisation et à la fragilisation des individus... ) ? Autrement dit, s'agit-il de « faire du social » par le jeu et par « la mise en jeu et en nous » des individus que permettrait le jeu ? « L'homme est un animal politique », nous dit Aristote. Pourquoi et comment « le politique » – cette propension naturelle de l'humain à vivre avec son semblable -- n'irait-il pas de pair avec « la politique », activité qui organise et transforme, si nécessaire, le « vivre avec son semblable » ?

Ne s'agit-il pas alors de peser directement ou indirectement, par exemple par le vote permettant aux citoyens de contribuer d'une manière plus clairvoyante à l'avenir de nos sociétés, à leur organisation, de faire des choix d'engagement pour transformer « le politique » chaque fois que cela paraît nécessaire, autrement dit de « faire de la politique », et ainsi de s'impliquer dans ce qui n'est peut-être qu'un autre jeu avec ses règles et ses stratégies propres, ses gagnants et ses perdants ? Mais ce sens du mot « politique » que les athéniens nous ont laissé en héritage, ne nécessite-t-il pas des savoirs, des intelligences, des savoir-faire (Luc Carton parle de « savoirs stratégiques »), autrement dit des éléments si importants que les ludothèques ne peuvent, pour ce qui est de leurs forces et de leurs compétences, prétendre doter tout un chacun d'une puissance de penser et d'agir (notion d'éducation populaire sur laquelle j'aurais l'occasion de revenir) permettant de s'impliquer avec pertinence dans la définition et dans la satisfaction de l'intérêt général avec tout ce que cela implique de mobilisation individuelle et collective ? Cependant, s'agissant des ludothèques et de toutes les autres structures de proximité, une possibilité souvent insuffisamment ou mal exploitée se fait jour : la gestion associative impliquant

adhérents, usagers, praticiens salariés et bénévoles sans oublier les partenaires de proximité poursuivant un projet comparable, ne serait-elle pas une réponse, en matière d'apprentissage de la citoyenneté active, au « faire de la politique » d'une manière la plus démocratique possible ne se limitant pas à une opposition souvent stérile entre une majorité et une ou des oppositions minoritaires ? Une gestion associative bien conduite où « l'éducation du peuple par le peuple et pour le peuple » (première définition de l'éducation populaire) peut conduire à la démocratie au sens de Lincoln – « gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple » - ne peut-elle pas venir renforcer une démocratie de simple délégation de pouvoir trop souvent figée, rigidifiée et inopérante dans laquelle les citoyens et notamment les jeunes ne se reconnaissent plus ? Avec cette question, nous touchons, s'agissant de la démocratie, à la situation du moment en matière de faiblesse de nos représentants et de nos institutions dites « républicaines ». Autrement dit, une ludothèque et ses ludothécaires ne font pas uniquement de l'éducation populaire au sens de formation des citoyens par le jeu – ce qu'une analyse autrement plus profonde montrerait sans doute et avec plus de force – mais aussi par les manières et les structures collectives (conseils d'administration, assemblées générales, conseils pédagogiques...) qu'ils peuvent mettre en place et dans lesquelles accords et désaccords librement exprimés – ce que nous sommes certains à appeler « pédagogie du conflit » imposant l'argumentation et la négociation – peuvent créer de dynamiques, d'innovations et même d'inventions que rien ne laissait prévoir.

Deuxième point : les ludothèques doivent permettre à chacun de prendre conscience de sa situation, dites-vous. Qu'entendre par là ? S'agit-il de faire que le jeu s'inscrive dans un processus de conscientisation selon des procédures et des procédés qui lui sont propres et en même temps complémentaires – d'où la nécessité d'un partenariat prioritairement de proximité – d'autres processus de conscientisation (appropriation, co-construction, transmission, démocratisation de savoirs et de savoir-faire...) ? Mais dans ce cas, la relation particulière que le jeu produit entre les individus et le réel – que l'on pourrait qualifier de « déréalisation » ou même « d'échappement » du réel et de « divertissement » au sens pascalien du terme – ne peut-elle pas en effet – à condition d'en faire la critique, notamment en ce qui concerne la pratique quasi-exclusive des jeux vidéo par certains – conduire à une conscientisation véritable que si l'individu accède à la fois à une conscience de soi (de ses capacités, notamment), à une compréhension plus éclairée du monde et à une prise de conscience de leur relation et de la transformation possible de cette relation ? Autrement dit, une pratique métaphorique – et on peut croire que le jeu en est une – ne peut-elle éclairer des situations spécifiques réelles au point de les rendre épistémologiquement et pas seulement idéologiquement, appréhensibles, étape nécessaire sans laquelle toute conscientisation devient problématique pour ne pas dire impossible ? La difficulté de la question impose qu'elle ne soit pas éludée. Je pense que les ludothécaires ont des réponses et qu'il est nécessaire que j'apprenne d'eux. Voici, et pour le dire le plus simplement possible, là où j'en suis resté jusqu'à ce jour : la conscientisation – au sens de prendre conscience de sa situation – renvoie à la place que chacun occupe dans la société et plus largement dans le monde (dans « le politique », dans son rapport aux autres et aux institutions d'intégration sociale, dans ce que Cornélius Castoriadis appelait le « social historique » du moment et des situations que nous vivons), mais aussi à la place que nous pourrions et devrions y occuper au regard de la

conception que l'on se fait de soi-même et plus généralement de l'Homme (par exemple, libre, vivant dans un rapport social constamment recherché d'égalité et de fraternité, de solidarité, de coopération mutuelle et d'entraide...), le tout au nom d'un imaginaire social suffisamment partagé pour que l'on puisse parler de « communauté de destin » que Renan voyait à son époque dans la nation, mais qui dans tous les cas se caractérise par une intelligence collective des choses et un possible mouvement d'ensemble qui nous embarquerait vers un nouvel avenir. Est-ce le cas en ce moment ? C'est à nous d'y réfléchir dans une démarche collective d'éducation mutuelle dont le mouvement « Gilets jaunes » a pu, par ses manières de penser et ses pratiques sans doute discutables, nous en donner un aperçu dont la convivialité ludique n'était pas absente pour des gens jusque là très éloignés de « la politique ».

N'est-ce-pas trop demander au jeu et aux ludothèques que de placer la barre si haut – ce n'est pas une critique – d'autant que cette conscientisation déjà bien difficile à atteindre doit faire corps avec ce que vous appelez le pouvoir d'agir – que je nomme « augmentation de la puissance individuelle et collective de penser et d'agir » ainsi qu'avec une transformation sociale qui, à mon sens, aujourd'hui et plus que jamais, s'affirme comme une impérieuse et urgente nécessité ? S'agissant de la transformation sociale – à laquelle pour ma part, j'ajoute la dimension politique, indiquant par là que cette transformation ne peut pas ne pas avoir des conséquences politiques (place des individus dans les décisions collectives, modification des institutions, nouveaux langages et méthodes de faire société et contrats entre les individus....) – vous avez la modestie et la prudence de vous y « inscrire », ce qui sous-entend que cette transformation est déjà en cours – ce que je crois pour en avoir fait un objet de recherche depuis plusieurs mois et années – transformation qui prend la forme de ce que j'appelle une « bifurcation radicale de l'Histoire » qui pourrait remonter aux « socialistes utopiques » du début du 19<sup>ème</sup> siècle. S'agissant des ludothèques, comme pour de nombreux mouvements d'éducation populaire, s'inscrire dans la transformation sociale et politique d'une société qui ne peut continuer longtemps en l'état, signifierait qu'il faut en être à la fois parce que le jeu présent partout peut y contribuer, même s'il n'est pas toujours considéré comme une activité « sérieuse », et surtout parce qu'il faut apporter sa pierre, aussi modeste soit-elle, à ce qui apparaît comme une nécessité, si l'on ne veut pas passer à côté de la fabrique de l'Histoire.

Convenons que la notion de « transformation sociale » est devenue dans ce monde en accélération permanente, une notion fourre-tout – Spinoza aurait parlé « d'asile de l'ignorance » pour qualifier, à son époque, le Dieu des religions monothéistes –, notion fourre-tout, mot valise qui rassemblerait d'une manière désordonnée, les transitions, les métamorphoses, les anticipations, les révolutions de toutes sortes, notamment technologiques, les changements de cap, les effets néfastes des différentes crises (notre société globalisée ne serait-elle pas toujours quelque part en crise et donc en transformation?) et sans doute, bien d'autres formes de bouleversements à la fois destructeurs et créateurs (au sens que donne Schumpeter à ces deux termes qu'il associe), faisant que ce qui aujourd'hui a encore cours, se fabrique, a de la valeur, se vend et s'achète, sera sans doute demain, ou à plus ou moins brève échéance, caduque, obsolète

(obsolescence programmée ou non), rebut, objet dans le meilleur des cas de retraitement, laissant ainsi une place mince, précaire et de survie à des enfants indiens récupérant dans des décharges à ciel ouvert et revendant pour quelques roupies les composants à retraiter de nos machines numériques produites par les plus grandes firmes et intelligences d'un monde globalisé.

Pour sortir de cette confusion du concept de transformation sociale, je fais la différence entre les « transformations de société » que selon les cas on peut subir ou au contraire en profiter (par exemple les « révolutions » technologiques), et ce que j'appelle « la transformation sociale et politique » qui est le fait de fractions (ou de classes sociales) significatives de populations qui s'engagent en toute conscience dans la transformation plus ou moins radicale des rapports entre les hommes en lui donnant une dimension politique pouvant changer le cours de l'Histoire. Quand les mouvements d'éducation populaire emploient le mot de transformation sociale, c'est souvent dans ce deuxième sens beaucoup plus politique – sans pour autant être partisan –, ce qui suppose que cette transformation est guidée d'une manière plus ou moins affirmée et explicite par le projet d'une société autre, par exemple plus juste, plus égalitaire, plus respectueuse de la culture et de l'autonomie de chacun...

Mais s'inscrire dans la transformation sociale ne signifie pas que l'on ne se préoccupe plus des transformations de société. Pour s'engager avec clairvoyance, il faut d'abord comprendre du mieux possible le monde dans lequel on vit, du local au global, et surtout selon quels principes il se transforme. Et c'est un des objectifs premiers de l'éducation populaire que d'accéder à cette compréhension que Virginie Poujol (*L'émancipation comme condition du politique*, ouvrage collectif auquel j'ai contribué avec 13 autres personnes, Edilivre, 2018) nomme « élucidation » nous permettant de comprendre la place que nous y occupons si nous souhaitons nous engager d'une manière pertinente dans sa transformation sociale et politique. La question se pose alors comme suit : en quoi, comment et selon quelles règles et procédures d'accompagnement (terme que vous utilisez souvent à propos des ludothécaires), les jeux éclairent-ils la complexité des transformations de société, contribuant ainsi à nous en révéler les dérives et les dangers mais aussi les potentialités qui nous permettront de faire les bons choix entre les bonnes et les mauvaises transformations sociales et politiques, entre celles qui concourent au progrès de la civilisation et celles qui peuvent nous conduire aux plus grands désastres et aux pires barbaries ?

Afin de mieux éclairer cette mission de transformation sociale et politique - qui, j'en conviens, peut rester très abstraite pour certains d'entre nous et à fortiori pour ceux qui ont poussé la porte de la ludothèque pour tout simplement jouer – je voudrais revenir sur ce que j'appelle des « notions praxis », au sens où elles relèvent plus du domaine du faire en conscience (d'où le terme de « praxis ») que de la seule connaissance de ce que nous sommes et de ce que nous pouvons eu égard à la complexité du monde.

Commençons par la conscientisation, cette capacité à « lire la réalité sociale » (expression souvent employée dans les MJC), à en percevoir les rouages et les significations, de comprendre ainsi la place qui est la notre, en vue si nécessaire de passer à l'action. Cette mission éducative de conscientisation n'est pas nouvelle. « Substituer enfin l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer » disait Condorcet en conclusion de son *Projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique* qu'il présentait à l'Assemblée nationale en 1792. Condorcet établissait ainsi un lien direct entre la connaissance (ou l'élucidation) et la conscientisation, d'une part, et le combat contre toutes les formes d'aliénation et de domination, d'autre part. Combat qui a évidemment toute sa place dans le processus révolutionnaire qui instaure la « Liberté » comme premier principe d'une société nouvelle à construire. Une nouvelle notions-praxis se fait alors jour : l'émancipation qui permet de passer d'une situation de domination particulière ou de « masse » (par exemple le prolétariat ouvrier au 19ème siècle) à une situation de liberté. Qu'entendre alors par émancipation sans laquelle aucun « pouvoir d'agir » visant la transformation sociale et politique n'est possible ? On pense spontanément au maître émancipant son esclave, cette fausse émancipation qui fait que l'ancien esclave restera toujours redevable à son ancien maître de cette liberté octroyée. On pense également à ces mouvements de foules mettant à bas les tyrans ou encore à ces femmes marchant un jour de septembre 1789 sur Versailles pour réclamer du pain et le retour du roi à Paris. Sans en avoir une conception contradictoire avec ces événements spectaculaires appelés à faire date et à marquer l'Histoire, l'éducation populaire en a une vision et en porte un projet plus limités, mais aussi plus quotidien (en ce sens elle peut se revendiquer « éducation permanente » qui peut concourir à ce que les individus s'émancipent eux-mêmes. Ainsi, s'émanciper, c'est sortir aussi modestement que cela soit (une première prise de parole en public pour celui qui n'avait jamais osé, l'investissement dans une association lors de son assemblée générale, ou tout simplement pousser la porte de la ludothèque seul et sans connaître personne...), sortir donc de la place qui nous est assignée par les rapports sociaux, le genre, l'âge, le handicap, la maladie, les accidents de la vie qui ont pu conduire certains sur des voies sans issues, par exemple la prison). En quoi et comment les ludothèques et les ludothécaires peuvent-ils s'ouvrir à des « publics » dit « empêchés » voire exclus ou en voie de réinsertion et en recherche d'une part de liberté perdue ? En allant dans la rue, à l'hôpital, dans le monde carcéral ? Et avec d'autres outils, d'autres méthodes et d'autres manières de concevoir et de pratiquer le jeu qui permettrait de faire tomber des barrières et de jeter des ponts entre les individus et entre les individus et leur environnement social ? Le jeu a sans aucun doute des capacités, une attractivité et des potentialités que d'autres activités éducatives n'ont pas. Comment les maître en mouvement, les valoriser et les faire reconnaître ? Sans doute avez-vous dû déjà y réfléchir, et mener des expériences à partager...

Il en est de l'émancipation comme des perceptions chez Leibniz (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Préface). La grande perception du souffle de la mer qui me submerge est constituée de ces « petites perceptions » de millions de vaguelettes et de gouttelettes d'eau qui s'entrechoquent mais que ma conscience ne distingue pas. Et si les grandes émancipations,



notamment collectives, étaient faites de petites émancipations patiemment construites en chacun d'entre nous par nos engagements et pratiques d'éducation populaire. On comprends alors que cette forme d'éducation, en des lieux les plus divers et les plus improbables, est bien différente, dans ses objectifs et dans ces méthodes, que bien d'autres formes d'éducation souvent d'inculcation par la répétition. L'éducation populaire n'est pas un acte autoritaire mais un processus d'autorisation (« d'auteurisation » aurait dit Ardoïno) à dire et à faire ce qui nous est interdit ou nous paraissait jusque là impossible. S'émanciper en devenant à la fois auteur et acteur de la situation de jeu dans cette situation paradoxale d'être à la fois avec (nous jouons tous au même jeu et selon les mêmes règles) et contre l'autre ou les autres - ce qui conduit à ce qu'il y ait à la fois des gagnants et des perdants – relève de ce que nous pourrions appeler une « coopération » dans laquelle la « coopération » doit prendre le pas sur la « compétition » - ce qui est loin d'être le cas du système économique néolibéral dans lequel nous sommes contraints de vivre, système dans lequel les coopérations entre entrepreneurs et firmes de toutes tailles mettent la coopération, souvent de circonstance, au service de la compétition selon le "principe universel de la concurrence" (P. Dardot, C. Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, éditions La découverte, 2009, 2010). A l'opposé, les situations de compétition propres aux jeux mettant à la fois en jeu l'émulation et la coopération, ne conduisent-elles pas à l'augmentation de la puissance de penser et d'agir de chacun et de tous dont la démocratie ne saurait être absente ? D'abord, dans les situations de jeu où les règles et les enjeux doivent être définies d'un commun accord : pourquoi joue-t-on ? Comment joue-t-on ? Selon quelles règles ? Celles qui sont proposées, voire imposées par le jeu inventé par quelqu'un d'autre que l'on ne connaît sans doute pas ? Ou bien selon des règles un tant soit peu différentes mais qui doivent faire accord entre tous ? Le jeu devient alors à la fois objet de « re-création » (de « récréation » ?) et de création, tant le champ des possibles est sans limites réelles ne serait-ce qu'en matière de stratégie, quelque chose comme un art, idée sur laquelle nous reviendrons et qui concerne tant les jeux eux-mêmes que ceux qui s'y adonnent.

Mais si la préoccupation démocratique ne doit pas être absente du jeu, il en est de même pour la ludothèque elle-même, de ses choix et modes de gestion. L'expérience et plus largement la connaissance que j'ai pu acquérir du monde organisé et institué de l'éducation populaire m'a convaincu que la gestion associative, partenariale et coopérative de leurs structures et de leurs projets était préférable à toute autre forme d'organisation, de direction et de gestion, à condition que chacun soit soucieux de la qualité démocratique de leur réflexion et prises de décision conformément aux statuts, règlements et instances délibérantes démocratiquement validés : assemblées générales rassemblant adhérents, usagers, partenaires, salariés ; conseils d'administration et bureaux propositionnels et exécutifs réunis à échéances régulières, et si nécessaire, commissions thématiques ou conseils pédagogiques largement ouverts venant alimenter la réflexion ainsi que le développement et la mise en œuvre du projet. Un tel choix qui vaut pour les ludothèques et ne peut que renforcer leur implantation, contribue largement à remplir les missions éducatives et politiques que sont la conscientisation, l'émancipation, l'augmentation de la puissance de penser et d'agir de chacun et de tous au service de transformations sociales et politiques de proximité jugées nécessaires par les habitants et mises



discussion avec les élus du suffrage universel ainsi qu'avec les services d'intérêt général dont ces élus ont la charge ou sur lesquels ils se sont engagés auprès des citoyens. Les structures associatives d'éducation populaire, à condition qu'elles fonctionnent démocratiquement, ont alors une utilité publique qui va bien au delà de la gestion de leurs propres activités : elles concourent à une revitalisation permanente de la démocratie locale qui ne se limiterait plus pour les citoyens à aller voter à intervalles réguliers et, le reste du temps, de se voir considérés comme des usagers, voire de simples consommateurs.

Parler de puissance de penser et d'agir en augmentation indique que celle-ci, compte tenu de certaines circonstances extrêmes, peut être en diminution. Disons, pour être plus précis, qu'elle n'est jamais (ou presque) totalement absente ni définitivement acquise. Pensons aux actes de résistance dans les univers carcéraux ou concentrationnaires comme en ont témoigné des expériences et des engagements souvent sous forme artistique : l'opérette, l'écriture et la musique pour Germaine Tillon, le théâtre et la parole pour Armand Gatti. Remarquons qu'il s'agit encore de jouer pour supporter l'insupportable et se donner le courage et la force de vivre. S'agissant de la puissance de penser et d'agir de chacun et de tous dans nos sociétés de droit, qu'entendre par l'exigence et les pratiques démocratiques indispensables à son développement, voire à son maintien ? Dans l'un de vos documents, vous faites référence à la définition de la société démocratique de Paul Ricoeur (personnellement, je ne l'ai pas trouvée dans mes lectures mais il est vrai que je n'ai pas lu la totalité des écrits de Paul Ricoeur), définition à laquelle j'adhère et souvent reprise par mes anciens collègues et amis que sont Franck Lepage, Alexia Morvan et Luc Carton avec qui j'ai travaillé à la Fédération Française des MJC) : « Est démocratique une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts mais qui s'efforce de donner à tous et à parts égales, la possibilité (j'ajoute « les compétences ») de s'exprimer sur ces contradictions d'intérêts, de les analyser (j'ajoute « de faire des propositions »), d'en délibérer afin de parvenir à un arbitrage valant décision ». Immédiatement, une question se pose : comment des individus poursuivant ou même traversés par des contradictions d'intérêts, peuvent-ils aboutir à une décision collective qui – au moins pour un temps – pourra augmenter leur puissance de penser et d'agir ? A cette question, je réponds : c'est précisément parce que le processus démocratique lui-même est riche et se nourrit des contradictions d'intérêts ainsi que des conflits qui se font jour – à condition qu'ils puissent et soient verbalisés –, que ce processus augmente la puissance d'agir de chacun et de tous et peut ouvrir à des propositions et à des transformations que l'on n'avait pas prévues et qui feront peut-être un plus large accord entre tous. En fait, ce qui définit la démocratie, ce n'est pas le vote, c'est la délibération à partir des expressions, des analyses et des propositions qui, même lorsqu'elles sont contradictoires, peuvent aboutir à un arbitrage et à une prise de décision qui s'en trouve, en raison de la place faite à cette pédagogie du conflit, mieux éclairée et dotée d'une plus grande force dans sa mise en œuvre.

Ce que je viens de dire à propos de la pratique démocratique et de ses exigences, me permet de vous poser des questions très concrètes qui ont à voir avec l'éducation populaire : quelle place faites vous à la démocratie, y compris si le mode de gestion de votre ludothèque n'est pas

statutairement associatif ? Quelle place pour l'expression, notamment des usagers, pour leur possibilité d'analyse critique et propositionnelle permettant l'augmentation de leur capacité de penser et d'agir sur le développement de « leur » ludothèque, sur ce que l'on pourrait attendre d'elle et d'en être partie prenante ? Plus concrètement et à titre d'éclairage : par qui et comment se font les choix d'achats de nouveaux jeux, de mise en place d'animations et de regroupements autour du jeu, de prise de contact avec de nouveaux publics et avec des partenaires qui, après discussion, peuvent contribuer à augmenter vos capacités d'action ainsi que l'audience de la ludothèque ? Au delà de la question démocratique qui me paraît essentielle, le ludothécaire, aussi motivé et compétent soit-il, peut-il avoir réponse à tout et assumer seul toutes les responsabilités attachées à sa fonction ? Allons plus loin – à moins que, ne connaissant pas vraiment les ludothèques, les questions que je pose « tombent à plat » – : escamoter le processus de prise de décision démocratique au sens où, peu ou prou, et autant que cela soit possible, se priver de l'implication des usagers et de partenaires, n'est-ce-pas se priver d'intelligences et de forces utiles au développement du projet et des actions de la ludothèque elle-même ? Et s'agissant des usagers, n'est-ce-pas les priver de quelque chose d'essentiel qui, en l'occurrence, va de pair avec le plaisir du jeu, à savoir le plaisir de proposer, de construire, de faire et d'évaluer ensemble, c'est-à-dire de « faire société » autour, par exemple, des jeux de société ? En effet, la puissance d'agir qui consiste à faire ensemble, surtout si la réussite est au rendez-vous, ne se lit-elle pas sur les visages et dans les comportements de ceux qui ont contribué à cet agir ? Pour le dire avec les mots de Spinoza (*Éthique III*), dans cette augmentation de la puissance d'agir, et tout particulièrement lorsqu'elle est collective, les personnes peuvent passer des "passions tristes" (la résignation, « on n'y arrivera pas » la répugnance à s'engager, l'aigreur, "laissons faire ceux qui savent et qui en plus sont payés pour ça...") aux « passions gaies » (l'estime de soi, la joie d'avoir fait les bons choix et d'avoir réussi ensemble, d'avoir « pesé sur les choses », d'avoir apporté sa pierre à l'édifice et de pouvoir faire encore mieux la prochaine fois, soit autant de sentiments positifs et mélangés qui peuvent aller jusqu'à l'amour des autres, y compris ceux que l'on ne connaissait pas avant, et quelques fois même, à la jubilation.).

Les « travailleurs du social » en général et les « éducateurs populaires » en particulier, tous ceux qui « sont sur le terrain », savent généralement identifier ces signes d'augmentation individuelle et collective de la puissance d'agir qui indiquent la réussite d'une opération dans laquelle les individus qui sont devenues des « personnes » se sont impliqués avec bonheur et avec le concours de tous, y compris les plus réticents et dubitatifs au départ, au point de s'en sentir transformés et de ne plus se reconnaître. La formule « je ne m'en croyais pas capable et maintenant, je me sent quelqu'un d'autre » souvent prononcée et entendue (par exemple au moment d'un repas de bilan) témoigne du chemin parcouru. L'éducation populaire n'est pas faite que de contraintes et de poids insurmontables à soulever comme ce rocher que Sisyphé est condamné à rouler jusqu'au sommet de la montagne et qui en redescend inexorablement. L'éducation, notamment, du moins je le suppose, lorsqu'elle passe par le jeu, est source de joie, de plaisir et de satisfaction partagés. C'est à cette condition – et à d'autres – qu'elle peut être dite d'éducation populaire tant pour les acteurs que pour les bénéficiaires qui pour certains en

deviendront les acteurs demain, plus tard ou ailleurs, à condition qu'ils soient accompagnés sur un chemin qui n'est pas tout tracé. « Il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant » dit le poète Machado. Et il n'y a pas de réel guide que les autres doivent suivre. Chacun est amené, là aussi, aussi modestement que cela soit, à apporter une lumière pouvant éclairer les pas de chacun. Tout simplement parce que, en matière d'éducation populaire – ce qui la distingue d'autres formes d'éducation qui vont de ceux qui savent à ceux qui doivent apprendre - « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » comme le disait Paolo Freire dans *La pédagogie des opprimés* (éditions Maspéro, 1974).

Tout ce que je viens de dire indique que la transformation sociale dont les ludothèques font une mission essentielle est inséparable de la transformation des individus eux-mêmes, l'une n'allant pas sans l'autre. « Sois toi-même le changement que veux voir advenir dans le monde » disait Gandhi. Aristote le disait déjà lorsqu'il distinguait sans les opposer la « poïesis » qui est production d'une œuvre extérieure à l'individu lui-même qu'elle soit artistique, sociale ou politique, et la « praxis » qui est action de transformation et de production de soi. Il apparaît que dans l'éducation populaire les deux processus sont réunis. Ainsi, le jeu serait un art qui viserait une forme de reconnaissance hautement symbolique, hiérarchiquement située au dessus de l'économique, du social et même du culturel au sens large du terme dont il fait en même temps partie. Je ne suis pas un spécialiste pour le dire. Mais, il m'apparaît que les jeux et les jouets eux-mêmes s'inscrivent de plus en plus dans une recherche esthétique qui donne envie d'en jouer – ce que le marché lui-même a parfaitement compris dans le but d'en tirer un profit financier. Mais jouer est aussi un art avec son esthétique propre qui nous permet de parler de dextérité, de stratégie très élaborée et à la fois imprévisible, suscitant étonnement et admiration. On parlera alors de beau jeu qui compte autant que le résultat, de beau geste, de beau coup tant pour les jeux de société que pour les jeux-spectacles que sont les sports collectifs, notamment : un beau but, un bel essai, des manières de se jouer ou de se sortir de situations inimaginables jusque là mais qui, comme en arts plastiques, sont appelées à « faire école ». On pense en particulier à Raoul Barrière – surnommé « le sorcier de Sauclières », du nom du stade de rugby où se produisait son équipe première plusieurs fois championne de France dans les années 1970-1980 – Raoul Barrière dont les spécialistes disent qu'il « révolutionna » le rugby avant que celui-ci ne devienne professionnel, est également l'auteur d'un livre intitulé *Le rugby et sa valeur éducative* publié aux éditions Vrin spécialisées dans les traductions et commentaires des grands auteurs de l'histoire de la philosophie.

Si le jeu est un art très répandu – donc un art populaire – quelles fonctions remplit-il qui soient comparables aux autres arts ? Si l'on suit Alain Roger, philosophe qui a fait de l'art et de la fonction esthétique une de ses spécialités, on peut se demander si le jeu ne remplit pas une fonction esthétique au double sens de plaisir du Beau comme nous venons de le voir et de capacité à voir et à comprendre le monde, la nature et notre environnement, y compris économique et politique, avec en plus cette possibilité de transformation de soi que nous avons mise en évidence. Je pense en particulier au *Monopoly* qui a fait tant débat autour de ses

fonctions d'élucidation critique mais aussi d'éducation adaptatrice à l'égard du système capitaliste qui est le notre depuis deux siècles.

Mais on peut aller plus loin, ce qui, à mon sens conforte le jeu et les ludothèques dans leur mission d'éducation populaire. Les ludothèques ne font-elles pas, souvent sans le savoir très clairement, de la pratique du jeu un « art social » au sens où l'entendait déjà Condorcet dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, art qui aurait pour mission de développer chez les individus les savoirs, les savoir-faire et les aptitudes au service d'une certaine égalité de fait, but ultime de « l'art social qui diminuant même les effets de la différence naturelle des facultés, ne laisse plus subsister qu'une inégalité utile à l'intérêt de tous, parce qu'elle favorisera le progrès de la civilisation, de l'instruction et de l'industrie (au sens de travail) sans entraîner ni dépendance, ni humiliation, ni appauvrissement ; en un mot, les hommes approcheront-ils de cet état où tous auront les lumières nécessaires pour se conduire d'après leur propre raison dans les affaires communes de la vie, et la maintenir exempte de préjugés pour bien connaître leurs droits et les exercer d'après leur opinion et leur conscience, où tous pourront, par le développement de leurs facultés, obtenir des moyens sûrs de pourvoir à leurs besoins ; où enfin, la stupidité et la misère ne seront plus que des accidents, et non l'état habituel d'une portion de la société ? » (pages 204-205 des éditions Vrin, 1970 ).

C'est « par le perfectionnement réel des facultés intellectuelles, morales et physiques » (Ibid., p. 205) – et là, il me semble que nous sommes dans l'espace réel du jeu – que cet « art social » à la fois poïésis et praxis, peut contribuer à la fois à une transformation des rapports sociaux et à celle des individus, et ouvrir à sa manière les portes d'une nouvelle bifurcation de l'humanité où l'irréel fictif du jeu éclairerait le réel (pensons aux ambivalences des jeux vidéo), porterait l'humanité vers un autre destin lui permettant d'échapper à la barbarie. On peut rêver : et si tous les hommes qui n'ont pas trouvé d'autres manières d'exister, déposaient leurs armes et se mettaient à jouer ? Le jeu – et les textes que j'ai pu consulter le montrent – a cette faculté que n'ont pas d'autres formes d'éducation, notamment descendantes et autoritaires, de « provoquer la mise en mouvement du joueur qui l'amène à mobiliser d'une manière autonome une grande diversité de ressources, de compétences et d'émotions » (voir dossier de presse de l'A.L.F.). Certains éducateurs « alternatifs » – on peut penser à l'Éducation Nouvelle, à la pédagogie Freinet ou même à la psychiatrie institutionnelle (Tosquelles, Oury) avec laquelle j'ai fait un petit bout de chemin – ont perçu très tôt les vertus du jeu dans l'éducation et la (re)construction de l'individu, notamment des enfants, au point de faire du « je », de tous les « je », « l'enjeu » premier du « jeu ». Redevenir le sujet de son itinéraire indiquant une puissance d'agir au moins partiellement retrouvée, après avoir été « sujet à l'itinérance » signe de dépendance et de perte d'autonomie, n'est-ce pas prendre un chemin vers une transformation individuelle, sociale et politique qui, dans ce monde désordonné, ou ordonné selon d'autres fins que le bien-être de l'humanité, apparaît de plus en plus comme d'une urgente nécessité ?

Le jeu occupe une telle place dans nos vies, dans les médias et dans nos sociétés complexes qu'il est toujours et, sans doute de plus en plus, un subtil et efficace enjeu de pouvoir. Déjà, au moment de la République romaine, c'était, pensait-on, « de pain et de jeux » (*panem et*

*circenses*) dont le peuple avait le plus besoin et dont on pensait qu'il pouvait se satisfaire, jusqu'au jour où un grand gladiateur des jeux du cirque, Spartacus, réussit à mobiliser les esclaves jusqu'à faire trembler la République sur ses propres bases : Spartacus mourut les armes à la main et une répression particulièrement violente fut organisée par les troupes dirigées par le général romain, Crassus, faisant crucifier quelques 6 000 esclaves sur la Via Appia, entre Rome et Capoue. On ne joue pas sans danger – sauf à la ludothèque – avec la puissance dominatrice par le jeu lorsque celui-ci devient spectacle, processus d'endormissement ou d'exaltation des dominés et vecteur de propagande visant ce que le germaniste Thierry Feral, un de mes anciens camarades de lycée, a appelé, à propos de la politique culturelle du III<sup>ème</sup> Reich, "pétrification des consciences" interdisant toute forme d'esprit critique, de citoyenneté active et donc de démocratie. Les Jeux Olympiques de 1936 organisés à Berlin par le Reich allemand et son Führer en sont un exemple « resplendissant » amplifié par le film de propagande, *Les Dieux du stade*, de la cinéaste Leni Riefenstahl qui a mis tout son talent au service du régime politique sans doute le plus barbare de l'histoire de l'humanité. A l'opposé et dans d'autres circonstances, il suffira de trois cubes d'un podium pour que, pendant les Jeux Olympiques de Mexico en 1968, Tommie Smith et John Carlos, deux athlètes noirs du 200 mètres dressent vers le ciel, pendant l'hymne américain, leur poing ganté de la même couleur, et avec le soutien de l'australien blanc, Peter Norman, disent ensemble que tous les hommes et femmes sont loin d'être égaux, en fait et en droit, dans la plus grande démocratie du monde. Et que donc beaucoup reste à faire pour que l'humanité passe définitivement de toute dérive barbare fondée sur l'inégalité à la civilisation.

Cette fonction civilisatrice est sans aucun doute la mission fondamentale de l'éducation et tout particulièrement de l'éducation populaire que l'on pourrait qualifier à la fois de critique, de mutuelle, de permanente et de « politique ». C'est ambitieux et pourtant cela ne m'est jamais apparu aussi évident qu'aujourd'hui. Jeter de la lumière et créer de la vie (sens fort du mot animation) là où dominant la nuit, la violence et la souffrance... Nous sommes encore dans une « civilisation barbare » - expression paradoxale, vous en conviendrez – dont un dénommé Bérichon appelait en 1840 à « secouer le joug » lors d'un banquet-débat rassemblant 1200 personnes. La liberté pour laquelle des masses de femmes et d'hommes ont péri est devenue ce que La Boétie nommait déjà à la Renaissance « servitude volontaire », notion également paradoxale, car pourquoi et comment peut-on vouloir la servitude qui est tout le contraire de la liberté ? Nous devons prendre conscience de cette intégration de la servitude et des mécanismes qui y conduisent si nous voulons franchir les étapes suivantes : l'émancipation, c'est-à-dire la déconstruction des arcanes de la domination, l'augmentation de notre puissance individuelle et collective de penser et d'agir si nous voulons nous revendiquer d'un projet de transformation à la fois individuel, social et politique. Ce parcours passe par des pratiques qui, à la réflexion, tiennent souvent du jeu - et dont je fais la description à la fin de mon dernier livre (*Éducation populaire et questions de société. Les dimensions culturelles du changement social*, éditions Edilivre, 2017) - comme le débat mouvant, la construction d'arbres de propositions, les médias citoyens, les conférences gesticulées, les jeux de rôle, le théâtre forum... Et surtout, il ne faut jamais oublier de se pencher sur les effets et les potentialités des activités et actions mises souvent en place spontanément et presque sans réfléchir. Avec ma prestation de ce jour, j'ai pris



conscience qu'en fait, dans mon activité professionnelle, j'avais fait une place aux jeux (jeu de Go, échecs, tennis de table, notamment) sans me poser réellement la question de leur potentialité éducative, sociale et, peut-être politique, mais tout simplement parce que des adhérents souvent nombreux y trouvaient tout simplement du plaisir. Je viens de prendre conscience qu'à ce moment là j'avais beaucoup à apprendre et que la présence d'un ludothécaire m'aurait sans doute ouvert les yeux et de nouveaux horizons. Je me suis également souvenu que dans ma thèse de sociologue dirigée par Jean-Claude Passeron et soutenue à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales en 1992 (*Les Maisons des Jeunes et de la culture en France depuis la Libération. Genèse et enjeux*), j'avais fait assez longuement référence à un article de Jean Rous consacré aux Maisons de jeunes, paru en octobre 1945 dans la revue *Esprit* où il était dit au tout début : « Le jeu, c'est l'art du jeune. Mener le jeu est l'art suprême de l'éducateur. ». Cette prise de conscience un peu tardive et cette remémoration, c'est à vous que je les dois. Un grand merci à vous qui êtes ici, aux ludothèques et à l'Association Nationale des Ludothèques !



*Ce document est placé sous licence Creative Commons*