

(Re)faire société : le jeu de société dans le secteur socioculturel

Bruno Dupont, Vincent La Paglia, Elsa Sarlet, Alexis Messina, Jean-Emmanuel Barbier, Vi Tacq

DANS **LES POLITIQUES SOCIALES** 2024/1 (N° 4), PAGES 82 À 96
ÉDITIONS **SERVICE SOCIAL DANS LE MONDE**

ISSN 1374-1942

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-des-initiatives-solidaires-2024-1-page-82.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Service social dans le Monde.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

(Re)faire société : le jeu de société dans le secteur socioculturel

Bruno Dupont*, Vincent La Paglia, Elsa Sarlet***, Alexis Messina****, Jean-Emmanuel Barbier & Vi Tacq*******

* Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), Vrije Universiteit Brussel

** Haute École Namur-Liège-Luxembourg (Henallux)

*** Université Catholique de Louvain (UCLouvain)

**** Université de Liège (ULiège)

***** Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)

1. Solidarité et éducation non formelle : remarques préliminaires

Il existe un consensus autour de la centralité des pratiques de solidarité au sein de l'éducation non formelle (Moreillon, 2007, p. 65), c'est-à-dire de toutes les pratiques d'éducation institutionnalisées qui constituent « un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus » (Unesco, 2013, p. 12), et qui ne sont pas sanctionnées par des diplômes. Cette intersection n'est pas étonnante : bien que l'ensemble bigarré de l'éducation non formelle se définisse en premier lieu comme ce qu'elle n'est pas, les différentes acceptions ajoutent la plupart du temps l'idée de promouvoir les liens entre individus, ainsi que d'accompagner des publics vers une meilleure intégration à la vie et au débat démocratique.

En Belgique francophone, cette conception est écrite dans le décret qui régit l'Éducation Permanente, une partie importante et influente de l'éducation non formelle (1) qui vise « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active », et cela dans « une perspective d'émancipation individuelle et collective » des publics, en « privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle ». On y parle même d'une « perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire » (Communauté française, 2003, p. 1-3).

Historiquement et actuellement, cette visée se retrouve dans d'autres mouvements importants de l'éducation non formelle : l'éducation populaire, l'éducation tout au long de la vie, l'éducation à l'environnement, le scoutisme, etc. (Forquin, 2014; Sauvé, 2000; Vanhoenacker & Vroylandt, 2017). Cette centralité se reflète dans les discours des professionnel-le-s du secteur qu'on appelle, notamment en Belgique francophone, le « socioculturel ». Ainsi, l'une de nos interviewées constate :

« Et donc ce que je fais, c'est que je les fais travailler ensemble. [...] Mon travail, il consiste surtout à animer des réunions et à mettre les gens en projet. » (Natasha, responsable et formatrice en animation socioculturelle en collectivité locale)

Cet article (2) souhaite développer la façon dont cet idéal forcément abstrait de solidarité et de « faire groupe » rencontre une pratique tangible et bien ancrée : celle du jeu de société dans l'animation et la formation socioculturelles en Fédération Wallonie-Bruxelles (F-WB) (3). Nous avons constaté cette convergence dans le cadre plus large d'un projet de recherche consacré au jeu de société comme pratique et outil en éducation non formelle en F-WB. « Comment, de quelle manière et dans quel but cette utilisation a-t-elle lieu ? » est la vaste question que nous avons étudiée via des entretiens semi-directifs, auprès d'un échantillon de 49 professionnel-le-s et bénévoles du secteur. Après cette introduction, nous reviendrons brièvement sur l'état de la recherche dans ce domaine ainsi que sur la méthode que nous avons employée.

Ensuite, nous analyserons nos résultats suivant deux grandes visions du jeu de société comme facteur de solidarité : l'une visant à « faire société », l'autre à « refaire la société ». Cela nous amènera à explorer l'idée d'un emboîtement de la pratique du jeu au sein de l'activité socioculturelle. Pour terminer, nous montrerons que cette « normativité emboîtée » du jeu dans le secteur socioculturel conduit à des médiations en allers-retours entre le ludique et le sociopolitique, au cours desquels se développent et se cimentent des savoirs et savoir-faire. Pour conclure, nous pointerons les limites que présente notre étude, ainsi que les perspectives qu'elle ouvre pour la recherche et les professionnel-le-s.

2. Le jeu de société, connu et inconnu. Méthodes

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la recherche s'accorde sur la centralité des valeurs de solidarité et de citoyenneté au sein des mou-

vements relevant de l'éducation non formelle. Parmi les moyens agogiques employés sur le terrain ou envisagés par ceux-ci, les méthodes ludiques occupent une place importante (Lac, 2012), même si la référence au jeu peut recouvrir des actions différentes (Besse-Patin & Roucous, 2019). Au sein de ces pratiques, on retrouve entre autres les jeux de société, dont le rôle est régulièrement attesté – mais souvent au détour d'une remarque, sans approfondissement de son usage spécifique. Pourtant, notre propre expérience dans le secteur (4), ainsi que la lecture de la littérature professionnelle sur le sujet (5), nous montrent que le jeu de société y est largement utilisé, particulièrement pour rencontrer des objectifs de solidarité et de cohésion de groupe.

Cette vision forte rend d'autant plus criant le manque d'études consacrées au jeu de société en éducation non formelle (6). En guise de première étape pour combler ce manque, il nous semble nécessaire de comprendre ce que font et ce que veulent faire les professionnel·le·s lorsqu'ils et elles utilisent le jeu de société – ce qui nécessite une approche inspirée de la sociologie des pratiques –, tout en réfléchissant aux aspects techniques et médiatiques de cette utilisation, ce qui requiert un apport des sciences du jeu. Cette visée exploratoire nous a conduits vers une méthode qualitative basée sur des entretiens semi-directifs.

Comme notre méthode a déjà été détaillée par ailleurs (Messina *et al.*, 2023), nous la présenterons de manière succincte. Nos interviews ont été menées entre 2021 et 2022 auprès d'acteurs et d'actrices de la formation et de l'animation socioculturelles issu·e·s de cinq bassins géographiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et se sont intéressées à leur utilisation du jeu de société, à l'insertion de cette utilisation dans leur métier, ainsi qu'à leurs réflexions quant à cette utilisation. Pour ce faire, nous avons tenu à appliquer une méthode d'analyse issue de la théorisation ancrée, visant à faire émerger des aspects théoriques depuis une expérience de terrain. Au vu de la taille de notre groupe de recherche, de notre nombre élevé de répondants et de la masse d'informations à traiter, nous avons suivi l'approche du *flexible coding* (Deterding & Waters, 2019) qui nous a permis des allers-retours entre théorie et matériau récolté lors des deux cycles de codage (Saldaña, 2016; Savin & Baden, 2013).

Au terme de ceux-ci, nous avons abouti au classement des données en 44 descripteurs répartis en six axes thématiques (7). Dans la suite de cet article, et bien que les autres axes et descripteurs soient ponctuellement évoqués, nous nous concentrerons sur les deux axes reprenant des questionnements liés à la solidarité. Ces deux axes concernent le

fait de motiver son usage du jeu et de mettre en relation, via ses agirs professionnels, les normes du jeu, de l'activité, de l'action socioculturelle.

3. Reflet de l'institutionnel dans la pratique

Si nous centrons notre analyse sur les notions de solidarité, c'est parce que nos interviewé.e.s mentionnent fréquemment les textes organisationnels et les principes décrets comme orientant leur action. Dans l'éducation permanente, la référence au décret est même un incontournable du discours des acteurs et actrices. C'est le cas d'Anaëlle, responsable d'une association de médiation familiale, pour qui l'éducation permanente est « avant tout un décret » avec lequel il s'agit d'être en adéquation (sa fonction de direction l'y rend, il est vrai, sans doute particulièrement sensible). Cependant, dans d'autres domaines, on remarque aussi le type de référence suivant :

« Et alors, ben il y a une évaluation qui est demandée par la Fédération Wallonie-Bruxelles et c'est sur cette base-là que les subsides sont donnés, etc. [...] Il n'y a pas les mêmes exigences pour les différentes... les différents types de bibliothèques et... et quand on est par exemple niveau 3, comme nous... [...] on doit faire des animations de tel type. [...] Et il y a toute une série de [...] contraintes pour qu'on puisse rester de ce niveau-là. » Christa (animatrice en bibliothèque)

Ce témoignage montre que d'une part, se référer à l'inscription de l'activité menée dans une logique déterminée par des structures extérieures à l'association – dont le décret est un exemple – constitue une récurrence déjà observée dans d'autres corpus. Elle se traduit par des témoignages qui décrivent la relation entre les dispositifs de financement (et donc de délimitation des activités financées) et le secteur culturel comme étant un lieu de tensions professionnelles (Toulouse-Davidson & Bérubé, 2020). Des tensions qui résultent d'une confrontation de « mondes » aux logiques distinctes (selon la typologie de Boltanski & Thévenot, 1991, 2006). D'autre part, dans les métiers sociaux, la limite entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle peut être rendue floue (Rondeau & Commelin, 2005). En effet, le ou la praticien-ne joue un rôle important au niveau des objectifs professionnels : il ou elle est impliqué cognitivement et affectivement, c'est-à-dire que son identité personnelle va se refléter dans son travail, et inversement (Beckers, 2007 ; Dubar, 2010).

De façon générale, on peut donc dire que gérer « les obligations et attentes de l'action socioculturelle organisée » est central dans le travail quotidien des professionnel·le·s et des bénévoles.

4. Motiver sa pratique du jeu comme «liant social» : apprendre à faire société

Parmi les deux attitudes que nous avons relevées quant au lien entre jeu et solidarité, il en est une qui se fonde plus immédiatement sur le fonctionnement du dispositif du jeu de société en lui-même : celle qui consiste à créer du lien. Fréquemment en effet, nos interviewé·e·s mettent en avant que « jouer » est une expérience primordialement sociale :

« Créer du lien, on va dire ça, de créer du lien, que je le vois dans la famille ou en professionnel. Moi, c'est vraiment des moments où les gens se retrouvent, arrêtent ce qu'ils font et sont ensemble. [...] Et donc les jeux de société permettent de remettre ce genre de choses. » (Joëlle)

Ce qui est souligné dans cet extrait, c'est la capacité intrinsèque qu'aurait l'objet « jeu de société » de faciliter des interactions entre les individus (à la manière du « lubrifiant social » de Crist, de Voogt & Dunn-Vaturi, 2016, *notre traduction*). Interactions d'où émergent des liens de sociabilité (Dang Nguyen & Lethiais, 2016, citant Bigot, 2001). S'il est quasi tautologique d'énoncer que le jeu implique une coprésence de personnes réunies dans un but commun (Barbier, 2018), nos interviewé·e·s vont plus loin et considèrent le jeu comme un outil qui peut contribuer à « instaurer et/ou fortifier la cohésion et la confiance au sein d'un groupe », ou à le « souder autour du projet » (Virginie, animatrice en ASBL traitant d'écologie) de façon durable (8).

Toutefois, outre son utilisation comme amorce « d'être ensemble » (Charles, 2013), le jeu de société peut aussi servir à intégrer au mieux les participant·e·s au cadre plus général d'une « activité », c'est-à-dire d'une unité au sein de la division réglée du temps en animation socioculturelle (voir Besse-Patin, 2018). Par le détour du jeu, il s'agit d'apporter du rythme et un dynamisme à une activité dont on perçoit que sans lui, elle en manquerait ou viendrait à s'essouffler. En tant qu'outil, le jeu sert donc à faire fonctionner le cadre de l'activité de façon optimale, facilitant toujours les échanges, mais ici dans le but d'œuvrer à la raison pour laquelle les personnes sont réunies (Charles, 2013).

Cependant, il ne suffit pas que les individus soient côte à côte pour qu'émerge une cohésion sociale localisée. Cette lubrification des activités par le jeu, qui sert le bon fonctionnement de l'animation, se conçoit comme un développement sur le long terme. Il s'agit de comprendre et finalement de partager des repères communicationnels : objets porteurs de sens, règles de vivre-ensemble, statuts assignés aux joueurs, rôles identifiés, présence de l'animateur ou animatrice, etc. Dès lors que ces repères partagés concernent plusieurs activités, ils mènent finalement à développer des compétences sociales qui constituent aussi une motivation en soi à utiliser le jeu pour nos interviewé-e-s.

Ce n'est donc pas le jeu de société lui-même, automatiquement, qui permet la construction d'une cohésion sociale localisée au sein du groupe ; mais plutôt l'usage que le ou la professionnel-le en fait en raison de sa logique orientée vers l'amusement partagé, la légèreté, ainsi que la mise en action de l'individu – avec pour finalité l'acquisition de connaissances sur une thématique.

5. Motiver sa pratique du jeu par l'empathie : imaginer d'autres sociétés

Le jeu peut donc être utilisé pour amorcer la rencontre, mais également pour baliser les échanges entre individus, afin qu'ils puissent se coordonner dans la perspective d'une finalité commune. Or, prendre part à une activité collective nécessite *a minima* de s'extirper de son intérêt individuel pour œuvrer à un intérêt commun (Berger & Charles, 2014), ce qui implique de pouvoir se mettre à la place d'autrui, même si ses conditions d'existence sont très différentes. Nos répondant-e-s estiment que cette compétence sociale est apportée par le jeu de société, comme l'illustre cet extrait où des jeux sont utilisés pour « faire revivre » l'antiquité à de jeunes publics :

« Il y a un atelier qui s'appelle vraiment « jeux gallo-romains », dans lequel on va présenter aux groupes présents, de façon théorique d'abord, tout ce que l'on retrouve en termes de jeux, et puis des reconstitutions de plateaux de jeu, de dés, de pions, etc. [...] Comme on est dans de l'archéologie expérimentale, et qu'on essaie de vivre comme les Anciens, ben on va essayer... on essaie de jouer comme eux. » (Keira)

En dehors de cet usage, le jeu de société est souvent utilisé comme un moyen d'aborder à une juste distance des thèmes sensibles, comme

lorsque Louis (animateur en organisation de jeunesse) utilise des cartes représentant des animaux comme intermédiaire pour « récolter et renvoyer du *feedback* » sur les membres du groupe. Ici, le jeu fait médiation entre deux sensibilités et sert d'outil de communication non violente : les jugements sont portés dans le cadre d'un jeu (un contexte temporairement séparé de la réalité, comme le rappelle Brougère, 2012), et ils visent des animaux et non directement la personne. Parfois, il ne s'agit pas de ménager l'interpersonnel, mais plutôt de faire comprendre un vécu lourd à des gens qui ont un tout autre parcours. Ainsi, un animateur utilise un jeu inspiré du Monopoly pour aborder la toxicomanie et le narcotrafic :

« On est soit grossiste, soit policier, soit juge en tant qu'animateur, et eux, ils sont soit consommateurs soit dealers [...]. Mais je me dis, là, ça permet au moins aux joueurs de mettre les baskets d'un consommateur et de voir, de vivre, de vivre la consommation, de vivre, de se rendre compte, d'apprendre ne fût-ce que certains produits. » Joseph (service de réduction des risques) :

Cet extrait illustre un rapprochement du vécu d'autrui en matière de connaissance et de ressenti, tout en bénéficiant de la protection qu'offre une situation de simulation. La « juste distance » évoquée plus haut est donc un savant dosage dans lequel le jeu de société joue le rôle de mitigeur, et sert à transmettre et exprimer des émotions suscitées par des situations difficiles. Ce passage est compris comme une étape pour « éveiller la conscience de l'individu ou le mettre en questionnement ». Dans tous les cas présentés, le jeu est supposé contribuer à se trouver en empathie avec autrui : l'investissement émotionnel y est utilisé pour faire partager un « soi » avec d'autres (Boulanger & Lançon, 2006). En plus de comprendre les règles, les participant·e·s ont besoin de comprendre autrui pour composer avec lui en vue de progresser dans le jeu. Cet autrui peut être physiquement présent, mais aussi médié par le jeu, comme dans le cas des consommateurs et des dealers de drogue.

Dans les derniers exemples discutés, la coordination avec d'autres est placée au centre du dispositif : les praticien·ne·s visent à décentrer les participant·e·s de leur propre contexte de vie et de pensée pour les ouvrir sur des thématiques spécifiques : migration, droits des femmes, écologie, etc. Cette montée en connaissance via l'expérience du ressenti d'autrui n'est pas une finalité en soi, mais plutôt le vecteur d'une réflexion visant à ce que le public emmagasine des connaissances et les convertisse en compétences. Cela consiste à poser un regard critique

sur une situation, ainsi qu'à imaginer d'autres manières d'organiser le rapport avec ceux et celles qui nous entourent — autrement dit, à « refaire la société ».

6. Le cadre du jeu et celui de l'activité : une normativité emboîtée

Les verbatims font ressortir un travail des praticien·ne·s consistant à « choisir un jeu en fonction des propriétés qu'on lui prête ». Il est cependant nécessaire d'ajouter que ce travail a lieu aussi à d'autres niveaux : notamment dans le fait de conceptualiser l'expérience ludique, ainsi que dans sa réalisation effective, qui implique d'actionner des leviers, entre autres lorsqu'il arrive de se confronter à des limites concernant l'usage du jeu.

C'est pourquoi nos interviewé·e·s sont conscient·e·s que les potentialités du jeu ne jaillissent pas d'une manière spontanée à partir du pur désir de jouer : leurs publics doivent respecter une série de règles pour que l'outil-jeu fonctionne et qu'ils bénéficient de l'expérience ludique (Hunsuncker, 2016 ; Berry, 2021). De la même façon, une activité d'animation et/ou de formation se traduit par un ensemble de principes organisationnels (règlements, matériels, etc.) permettant de structurer un événement (dans ce cas-ci, l'activité) ainsi que l'engagement subjectif de l'individu (Goffman, 1991). Ce « cadre », au sens goffmanien du terme, implique pour les individus qui s'y inscrivent d'intérioriser les attentes et obligations qui en sont constitutives, c'est-à-dire un niveau de règles qui s'ajoute à celles de la société.

Les règles de l'activité guident les conduites des individus au travers de leurs interactions. Goffman (1974) montre qu'elles contribuent au maintien d'un ordre social, donc du fonctionnement de l'activité socioculturelle. Toutefois, notre recherche souligne une particularité de l'activité normée. En effet, faire intervenir dans celle-ci le jeu de société donne lieu à un « emboîtement » (Cefaï & Perreau, 2012, p. 250) des cadres : dans le cadre de l'activité en elle-même s'insère celui du jeu, dont « l'ordre social » consiste en son déroulement adéquat avec la contribution des participant·e·s ayant intériorisé les règles nécessaires. Cette normativité emboîtée modifie l'activité : dès que le jeu commence, l'individu devient joueur en plus d'être participant :

« Le fait de proposer un jeu de société, ça veut dire, pour moi, c'est un genre d'accord tacite. À partir du moment où les gens disent OK, je vais jouer, ils sont contraints de mettre de la bonne volonté. [...] Et à

partir du moment où les gens ont été convaincus de jouer le jeu, c'est plus facile de les amener ensuite vers une activité qui peut être moins amusante, qui peut être un peu plus dans la réflexion.» (Alexandre, animateur, ASBL traitant de famille et de sexualité)

Mais tout ne se passe pas toujours comme prévu. En cas de difficulté d'intériorisation des règles, l'engagement du joueur ou de la joueuse se trouve altéré, comme le remarque Noémie (ludothécaire) :

«ça arrive souvent que dans la tête de l'enfant, le jeu n'est pas comme il l'attendait et du coup, il est là «oui, non; ça m'ennuie, c'est bon, j'arrête».»

Le déroulement du jeu se grippe alors, freinant à son tour la dynamique du groupe, fragilisant la cohésion sociale localisée – ce qui alimente en retour un effet d'embarras chez la personne. D'où le fait que les animateurs et animatrices conservent, même au cœur du jeu, une fonction d'encadrement, qui consiste à « agir sur l'individu par le rappel à la normativité du cadre », à « accompagner le joueur pour intérioriser la normativité du jeu », et à « assurer que le cadre de l'activité soit sécurisant pour le public ».

Les rappels à la normativité (Barbier, 2018) sont une manière pour nos interviewé-e-s de « gérer les obligations et attentes constitutives » des formes d'interaction dans lesquelles ils et elles s'inscrivent : le jeu d'une part, l'activité d'autre part. D'ailleurs, les obstacles que relèvent ces praticien-ne-s sont ceux qui peuvent entraver la cohésion ou l'apprentissage : complexité des règles du jeu, barrière linguistique ou culturelle (notamment le manque de pratique ludique), agressivité, incompréhension, etc. Fidèles à leur rôle d'encadrant-e-s, nos répondant-e-s actionnent alors pour chaque frein des leviers qui doivent permettre au jeu de porter ses fruits : simplifier les règles, éviter l'infantilisation, parler avec un langage accessible, etc.

7. Ouverture vers la société : conclusion

Par notre étude, nous avons analysé le lien entre d'une part l'utilisation du jeu, et d'autre part les objectifs et les pratiques de solidarité. Nous en concluons que ce lien s'articule en deux attitudes non exclusives : l'une vise l'utilisation du jeu pour faire société, l'autre pour refaire la société.

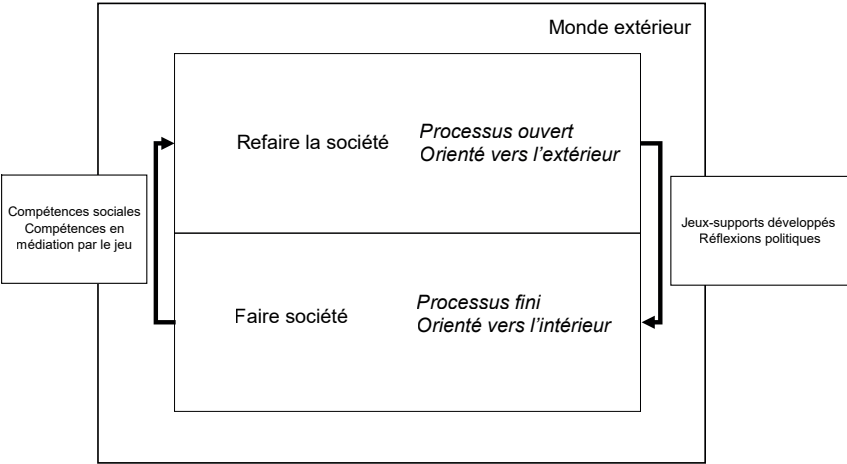
En gardant constamment l'œil et le cap sur la finalité issue de la philosophie de leur association, les acteurs et actrices du socioculturel « mobilisent leur sensibilité et leurs ressources personnelles », ainsi que « leur expérience professionnelle », pour ménager les cadres emboîtés du jeu, de l'activité et de l'institutionnel (9).

Ici encore, les prescrits décrets de l'éducation permanente jouent un rôle. Comme le souligne Joëlle, animatrice d'une association contre les violences familiales, il s'agit d'aboutir à « une prise de parole sous quelque forme que ce soit dans l'espace public ». Cette ouverture du collectif vers la place publique est un moment clé de la démarche de sensibilisation, mais également de la transmission de savoirs et savoir-faire plus mesurables, comme les compétences langagières. Ainsi, les jeux de société créés ou adaptés par ces organisations sont censés voyager au sein du tissu associatif et social en général. Cependant, les données montrent que ces outils-jeux sont peu utilisés hors de leur contexte de création. En effet, ce dernier reste très spécifique, les différents jeux étant développés en fonction des objectifs, du public, de thèmes abordés ou de besoins précis au sein de l'institution.

Pour répondre à ce paradoxe, le « remix » (détournement de jeux existants) semble une solution fréquemment sollicitée : par leurs pratiques et connaissances en conceptualisation d'expériences ludiques, ainsi que par leurs capacités professionnelles, les répondant-e-s intègrent le jeu venu d'ailleurs dans leur propre processus de conceptualisation, « procédant par itérations amélioratives » pour aboutir à un résultat satisfaisant dans leur contexte. Certain-e-s « appréhendent ainsi le jeu de société comme un assemblage matériel », en se focalisant sur ses composantes (pièces, plateaux, cartes) et non sur le tout, ce qui permet facilement de telles modifications. Le jeu semble dès lors très lié à l'identité professionnelle. D'ailleurs, lors de la récolte des données, nous avons observé un lien entre l'utilisation du jeu de société dans la sphère privée et dans la sphère professionnelle. Malheureusement, nous n'avons pu explorer davantage cette piste, pour laquelle il serait nécessaire de réaliser une recherche ad hoc.

Cependant, l'ensemble des associations considère le groupe fonctionnel comme produit final et objectif de leur travail. C'est la raison pour laquelle la culture ludique socioculturelle travaillée, mobilisée et intégrée, fait elle-même partie des compétences sociales acquises par le groupe avec lesquelles ses membres vont retourner dans le monde extérieur. Les praticien-ne-s, particulièrement, développent un corpus de connaissances en médiation socioculturelle par le jeu, qui peut être

réinvesti dans d’autres contextes et circule dans le secteur via la mobilité professionnelle des acteurs et actrices, les formations ou les rencontres.



C’est pourquoi la tendance «refaire la société» considère le petit groupe de participant-e-s comme une étape pour rayonner vers la société et poser les bases de son changement. Jouer est ici vu comme un moyen de pousser au questionnement. La différence avec la tendance «faire société» est que le jeu continue son parcours : il accompagne les acteurs et actrices en tant que produit non fini qui porte les marques de la réflexion sociopolitique en cours.

En conclusion, «faire société» se retrouve dans «refaire la société» quand on considère le retour vers le monde extérieur en tant que première étape nécessaire d’un processus d’acquisition de compétences. Au départ d’un processus fini orienté vers l’intérieur, ces compétences se diffusent également plus largement dans le secteur, où elles aident au développement d’un discours orienté vers l’extérieur, basé sur un processus toujours ouvert. En retour, les jeux-supports créés dans ce processus – et les réflexions politiques qu’ils suscitent – peuvent être réutilisés comme guides au sein du sous-ensemble «faire société». L’utilisation du jeu de société en animation socioculturelle correspond donc à la fois à celle d’un outil, mais aussi à celle d’une boîte à outils qui relie des personnes, des objets, des pratiques et des savoirs : des éléments qui finalement sont solidaires entre eux.

Bibliographie

- Barbier, J.-E. (2018). Construire le cadre du jeu : pratiques d'engagement lors de parties de jeux d'édition. *Sciences du jeu*, 10. <https://journals.openedition.org/sdj/1195>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Berger, M., & Charles, J. (2014). *Persona non grata*. Au seuil de la participation. *Participations*, 9, 5-36. <https://doi.org/10.3917/parti.009.0005>
- Besse-Patin, B. (2018). Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. In *Revue française de pédagogie*, 3(204), 5-16. <https://doi.org/10.4000/rfp.8316>
- Besse-Patin, B., & Roucous, N. (2019). Animer et jouer : Rencontres et confusions. *Sciences du jeu*, 12, 1-29. <https://shs.hal.science/halshs-02422406>
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Boulanger, C., & Lançon, C. (2006). L'empathie : réflexions sur un concept. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 164(6), 497-505. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2006.05.001>
- Brogère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer/Apprendre* en temps de *serious game*. *AJFS*, 49(1), 117-128. <https://doi.org/10.3828/ajfs.2012.3>
- Cefaï, D., & Perreau, L. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman. D. Cefaï, & É. Gardella (dirs.), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*, 233-265. CURAPP.
- Charles, J. (2013). *Les conditions de la participation, marqueurs de la vulnérabilité du participant*. [Compte-rendu de recherche]. CESEP. https://www.cesep.be/PDF/ETUDES/PRATIQUE/Conditions_participation.pdf
- Communauté Française (2003). *Décret du 17 juillet 2003 relatif au développement de l'action d'Éducation permanente dans le champ de la vie associative, modifié le 27 août 2021*. Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558>
- Crist, W., de Voogt, A., & Dunn-Vaturi, A.-E. (2016). Facilitating Interaction: Board Games as Social Lubricants in the Ancient Near East. *Oxford Journal of Archaeology*, 35(2), 179-196. <https://doi.org/10.1111/ojoa.12084>
- Dang Nguyen, G., & Lethiais, V. (2016). Impact des réseaux sociaux sur la sociabilité. Le cas de Facebook. *Réseaux*, 195, 165-195. <https://doi.org/10.3917/res.195.0165>

- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible Coding of In-depth Interviews: A Twenty-first-century Approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(6), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.0009>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm : trad.) Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. (I. Joseph : trad.) Les Éditions de Minuit.
- Hunsucker, A. J. (2016, octobre, 23). Board games as a platform for Collaborative Learning. [Présentation en conférence]. *Meaningful Play 2016*, USA. <https://www.researchgate.net/publication/309385174>
- Institut statistique de l'UNESCO. (2013). Classification Internationale Type de l'Éducation. CITE 2011. *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>
- Krywicki, B. (2019). Support pédagogique de la formation « Jeux de société coopératifs ». C-Paje. https://c-paje.info/site/upload/pgm_332_2.pdf
- Lac, M. (2012). L'animation, une forme d'éducation non formelle ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 28, 73-88. <https://doi.org/10.4000/dse.391>
- Messina, A., Barbier, J.-E., Dupont, B, La Paglia, V., Sarlet, E., & Tacq, V. (2023). Étudier le recours au jeu de société dans le cadre d'activités d'éducation non formelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : approche méthodologique qualitative. *SynHERA. Actes de Colloque de la 7^e Journée des Chercheur-e-s en Haute École (22 février 2022)*. <https://luck.synhera.be/handle/123456789/1775>
- Moreillon, J. (2007). Le défi de l'éducation de la jeunesse : une priorité mondiale. *Refugee Survey Quarterly*, 26(4), 62-67. <http://www.jstor.org/stable/45054247>
- Rondeau, G., & Commelin, D. (2005). La profession de travailleur social au Québec. In J.-P. Deslauriers, & Y. Hurtubise (dir.), *Le travail social international. Eléments de comparaison*. Presses de l'Université Laval, 255-283.

- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage.
- Sauvé, L. (2014). Jouer pour rester en santé. In *Éducation Santé*, n° 302, 17-18. <https://educationsante.be/content/uploads/2020/12/es302.pdf>
- Savin-Baden, M., & Howell-Major, C. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. Routledge.
- Toulouse-Davidson, J., & Bérubé, J. (2020). Programmes de subvention : l'ap-pât du gain au détriment de l'authenticité artistique? *Pyramides*, 30bis, 125-150. <https://journals.openedition.org/pyramides/1701>
- Vanhoenacker, M., & Vroylandt, T. (2017). D'une rive à l'autre du scoutisme : des aventures buissonnières à l'apprentissage de la citoyenneté. *Participations*, 3(19), 49-71. <https://doi.org/10.3917/parti.019.0049>

Notes

- (1) Dans la partie francophone de la Belgique, le concept d'éducation permanente, issu de France, s'est imposé dès la fin des années 1950 pour désigner les initiatives d'éducation populaire visant l'émancipation et la participation culturelle et politique. En 1976, il a pour la première fois été organisé dans un décret (Carton & Brasier, 2015).
- (2) Cet article étend et précise les considérations présentées lors du colloque «Sommes-nous des êtres solidaires?» (HELMo ESAS, 28 avril 2022).
- (3) Cette recherche, intitulée «Faire société», a été menée grâce à l'obtention du subsidie FRHE (Financement de la recherche en Hautes Écoles) en 2021 dans les environs de Liège, de Bruxelles et du Brabant Wallon. Elle a pu s'étendre ensuite à tout le territoire de la Belgique francophone grâce au subsidie Game in Lab (Asmodée) et Libellud, pour sa partie «Faire Société Namur-Luxembourg».
- (4) Outre ses activités de recherche, notre collectif d'auteur·e·s se caractérise en effet par des activités variées dans le domaine socioculturel : animateur-formateur en éducation permanente, formateur et formatrice en ludopédagogie et design de jeux, formateur en médiation culturelle, monitrice d'activités sociosportives, intervenant familial.
- (5) Parmi de nombreux autres exemples, mentionnons le C-Paje (Krywicki, 2018, p. 5), partenaire originel de notre recherche, qui propose de nombreuses formations au jeu de société, notamment coopératif, et ouvre le dossier pédagogique les accompagnant comme suit : «Que ce soit dans les

familles ou dans les classes, il semble salvateur de rétablir l'intérêt pour le jeu de société : on a rarement trouvé mieux pour faire interagir entre eux des individus aux âges et aux préoccupations variés. Parfois simplement prétexte au déclenchement d'une activité à plusieurs, le support ludique peut faire réfléchir et inculquer des valeurs sans en avoir l'air ou rétablir la discussion au sein d'un groupe. »

- (6) Une discussion plus longue de la recherche précédente peut être trouvée chez Messina *et al.*, 2023.
- (7) Une septième catégorie (Autres) reprend des aspects importants évoqués par nos répondant·e·s, mais qui n'ont pu être regroupés dans une thématique. Pour rendre visible notre découpage, nous mentionnons les références aux axes par des italiques, tandis que les descripteurs sont encadrés de guillemets simples. Les répondants ont été pseudonymisés.
- (8) Par ailleurs, nos acteurs et actrices de terrain mettent positivement en avant la proximité physique instaurée par le jeu, par exemple comme réparation de la période d'éloignement interpersonnel due au Covid-19 ; Wendy, formatrice en alphabétisation, y voit une raison de « l'engouement des jeux de société pour le moment ».
- (9) La présentation de nos résultats dans d'autres secteurs à vocation sociale (comme l'assistance sociale) et les riches discussions qui ont suivi, nous conduisent à penser que des dynamiques spécifiques pourraient être à l'œuvre dans ces domaines, en lien avec leurs obligations, attentes et prescrits particuliers. Il nous semble que la recherche ultérieure pourrait s'attacher à décrire cette situation.