

Texte : Réflexions autour du jeu Feelings : outils de « raccrochage scolaire ? »

Auteur : José Berges Ben Sassi

Quel rôle le jeu peut-il prendre dans l'éducation, dans les apprentissages et par extension, dans le processus de raccrochage à l'école ou aux processus d'apprentissages ?

De nombreuses études soutiennent l'idée que le jeu a un impact positif sur l'apprentissage d'un point de vue multiprocessuel. Ainsi, le jeu pourrait améliorer les habiletés de coopération, de communication et de relations humaines ; il augmenterait la motivation à l'apprentissage, il renforcerait la structuration et l'intégration des connaissances et développerait les habiletés en résolution de problèmes [1].

Le jeu offre donc des conditions favorables à l'apprentissage sur le plan de l'interaction et l'implication de l'élève [2] et permet également un apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur plus efficace [3]. L'abord ludique va donc constituer un facteur de motivation important favorisant un apprentissage structuré et intégré.

Si le jeu se révèle efficace dans l'apprentissage, pourrait-il, dès lors, constituer un outil pour « raccrocher » l'école et les apprentissages ?

En matière de décrochage scolaire, qu'il s'agisse de jeunes qui ne s'investissent plus dans le travail scolaire ou de jeunes qui ont abandonné l'école, ils ont en commun une perte d'espoir dans l'utilité de la formation, dans leurs compétences pédagogiques et dans leurs compétences sociales. Les difficultés de motivation, de discipline et de comportement ajoutées aux faibles résultats scolaires contribueront d'autant plus au désengagement scolaire.

Poncelet et Lafontaine (2011) [5] ont relevé dans une méta-analyse les caractéristiques les plus souvent associées au risque de décrochage scolaire. Le rendement scolaire est une variable prédictive déterminante dans ce phénomène mais d'autres variables prédictives sont à prendre en considération ; elles ont trait à l'individu, à sa famille et à l'école.

Concernant les variables liées à l'école, on retrouvera notamment des variables liées au climat scolaire dont les relations avec les parents, le rapport établi avec l'enseignant et les règles scolaires.

Sur le plan individuel, au-delà des aspects cognitifs classiques nécessaires aux apprentissages pédagogiques, on retrouvera également des variables fortement dépendantes de facteurs émotionnels telles que les problèmes comportementaux, les difficultés relationnelles avec les pairs, un manque de motivation scolaire, des sentiments dépressifs, une mauvaise image de soi, des stratégies d'adaptation inefficaces et des modes de comportements peu adaptés.

Si on ne peut faire l'économie d'un questionnement sur les variables liées à la famille, il est impératif d'agir au niveau de l'école et de l'individu.

Dans ce contexte, une approche de remédiation sous l'angle des intelligences multiples et plus singulièrement axée sur le développement de l'intelligence intrapersonnelle au travers du jeu apparaît tout à fait opportun.

Précisément, le jeu feelings (Bidault et Roubira) est un véritable outil de médiation permettant d'aborder les affects et les émotions des élèves en garantissant un espace commun de créativité dans un climat serein. L'espace de médiation sera d'autant plus rassurant qu'il sera cadré par des règles et par un meneur de jeu qui, par sa présence étayante, facilitera la parole autour des émotions. L'animateur aura un rôle essentiel et devra lui aussi déployer toutes ses compétences

définissant son intelligence émotionnelle pour faciliter la prise de conscience des émotions et la possibilité de ressentir des choses différentes sans que personne n'ait tort ou raison. Il sera le garant de la sécurité du groupe sur le plan émotionnel, il permettra de traduire les pensées et les émotions en mots et canaliser les affects de chacun pour qu'il vive l'expérience en toute sécurité.

L'élève sera d'abord amené à prendre conscience de ses pensées et de ses émotions, il devra les conceptualiser, il devra les partager en trouvant les mots pour les dire, il devra apprendre à faire confiance au cadre et comprendre qu'il ne sera pas jugé par les autres au travers de ses affects.

Dans un second temps, l'élève pourra prendre conscience et accepter l'altérité au travers des émotions que ses camarades partageront à leur tour.

En acceptant la différence, l'élève apprendra le « vivre-ensemble », le respect et l'affirmation de soi. Il comprendra qu'on peut débattre d'idées différentes dans le respect de chacun et du cadre.

Les compétences émotionnelles liées à l'intelligence intrapersonnelle, comme toutes compétences, peuvent être travaillées et entraînées. Cherniss et Goleman (2002) proposent l'idée que les personnes qui sont capables de maîtriser leurs émotions pourront plus aisément développer des initiatives. Le schéma fera donc apparaître quatre grandes compétences : deux compétences liées à soi qui consisteraient d'abord à prendre conscience de ses propres émotions puis à les réguler et deux compétences liées à l'autre selon le même principe de prise de conscience et de régulation de l'émotion.

Cela revient à dire que si l'on est conscient de son état émotionnel, que l'on est capable de le réguler et si on parvient à être empathique et à réguler l'émotion de l'autre ; on parviendra à rendre plus efficaces nos actes et notre organisation personnelle (Cherniss et Goleman 2002) [6].

Le jeu Feelings dans son déroulement se transpose assez bien dans ce schéma.

Chaque tour de jeu se déroule en trois étapes :

D'abord, une situation susceptible de provoquer une émotion est lue. Exemple : « Un de tes professeurs, que tu n'aimes pas, te fait des compliments devant la classe ». Dans cette phase d'introspection, chaque joueur doit déterminer quelle émotion il ressent. Pour de jeunes adolescents, cette tâche n'est pas du tout aisée surtout s'ils n'ont pas pour habitude de s'attarder sur ce sujet. Identifier l'émotion activée par la situation constitue en soi une difficulté parce qu'il est rare qu'une situation n'active qu'une seule émotion. Le jeune pourra par cette tâche d'identification mesurer la vertu du temps de réflexion.

Pour un élève décrocheur qui a, en général, accumulé une série impressionnante de désillusions, le réflexe sera de réagir à une émotion désagréable perçue plutôt que de l'analyser pour y répondre adéquatement. C'est dans ce type de réflexe que l'on se rend compte du poids de l'évitement afin d'obtenir un soulagement immédiat au risque même qu'il soit éphémère et inefficace. Sans prise de conscience de ses émotions, il ne peut y avoir de choix et cela mène inévitablement à la répétition de schémas dysfonctionnels. Lorsque la confusion entre le ressenti émotionnel et le cognitif s'installe, il y a perte de disponibilité pour comprendre et pour apprendre.

Là où un élève en difficulté se retirerait sous différents prétextes fallacieux (« ça sert à rien », « c'est ridicule », etc.), dans le cadre du jeu Feelings l'élève est encouragé à oser analyser son émotion sans devoir la révéler immédiatement et sans devoir la justifier. Il n'est pas seul et fait l'expérience de la collaboration puisque son sort est lié à celui d'un de ses camarades, son binôme. Dans ce jeu, on

marque des points ensemble ou pas. La conscience de l'autre sera d'autant plus renforcée du fait que les binômes changeront à chaque tour de jeu.

La seconde phase est le moment de décentration de soi pour imaginer ce que son binôme ressent. Cette phase du jeu permet d'aborder l'autre dans son altérité et dans sa différence.

A nouveau, le jeune doit prendre un temps de réflexion et reconnaître l'autre. La question du rapport à nos pensées peut apparaître à cette étape. En effet, bien que notre cerveau produise en permanence des pensées, il n'est pas rare que nous n'en ayons pas conscience et que nous ayons régulièrement tendance à les envisager de façon littérale c'est-à-dire que nous leur accordons automatiquement un statut de réalité. Par exemple, l'élève en décrochage persuadé que ses enseignants ne le considèrent pas, ne prendra pas le temps de relativiser cette pensée et ressentira une émotion douloureuse qui ne lui laissera, de son point de vue, pas beaucoup d'autres alternatives que celle d'adopter une position réactive et défensive pouvant se traduire par des comportements agressifs. Dans le cadre de ce jeu, le jeune peut prendre le temps de considérer l'évènement interne pour ce qu'il est, c'est-à-dire une pensée ou une émotion et non pas un fait, et prendre le temps de s'offrir le choix d'une réponse plutôt que d'une réaction. Le jeune apprendra donc à se décentrer de lui-même pour endosser les pensées et les émotions de son alter ego. L'interversion doit assurément aider à relativiser l'image et la compréhension que l'on a de l'autre. Cette réflexion vaut également pour l'enseignant qui pourrait être surpris de prendre conscience de ses pensées au sujet d'un élève décrocheur et surpris de découvrir la richesse émotionnelle de cet élève qui n'aurait pas su s'exprimer en dehors de ce contexte de jeu.

Enfin, dans la troisième phase, les idées et les émotions sont révélées. C'est évidemment la phase la plus intéressante et la plus riche du point de vue des compétences mobilisées.

La révélation est quel que soit le résultat intéressante et riche d'enseignements. Si les binômes perçoivent la juste émotion, ils seront renforcés dans leur compétences d'empathie et du point de vue de l'élève décrocheur, il aura le sentiment d'être compris. Si les binômes se trompent sur les émotions de l'autre, une réflexion s'engagera dans le sens de la compréhension et de l'acceptation de la différence sans jugement. Chacun aura l'occasion de se rendre compte que les pensées et les vécus émotionnels ne sont pas automatiquement les mêmes pour tous. Ils percevront que, malgré les différences, le dialogue et le respect sont possibles et bénéfiques. Ils prendront probablement conscience de la nécessité de porter attention à l'autre.

Pour Guitouni (2011) [7], l'intelligence émotionnelle ne consiste pas seulement à nommer ses émotions ou à capter les émotions des autres, elle consiste aussi à percevoir les conséquences de ses émotions sur les autres. Lors des échanges, les élèves pourront prendre conscience de l'image qu'ils véhiculent d'eux-mêmes et auront l'occasion de préciser leurs sentiments et leurs valeurs. La parole et la prise de conscience des émotions permet donc de bousculer les préjugés (Exemple : « je croyais que les mecs se foutaient de tout », « on ne sait pas parler des émotions, d'ailleurs on ne sait pas vraiment ce que c'est »). Après cet échange, l'objectif sera de s'engager en s'approchant des valeurs qu'on aura mises en évidence.

En conclusion, Le jeu Feelings constitue un médium permettant de développer l'intelligence intrapersonnelle au travers de la connaissance de soi, en offrant des occasions de prendre soins de soi et de son estime de soi mais aussi en prenant conscience de l'autre en exerçant ses compétences d'empathie. A partir du fonctionnement émotionnel de l'élève, on tente de stimuler le lien entre lui, ses camarades et l'enseignant et par la même stimuler sa volonté d'apprendre. On peut également espérer qu'en reproduisant régulièrement cette expérience de conscientisation et de partage, cela

génèrera un nouveau schéma comportemental plus disponible pour les autres, pour soi et pour les apprentissages.

## Références

- 1) Sauvé L., Renaud L., et Gauvin M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. In *Revue des sciences de l' ducation* 331, 89-107
- 2) Baranowski T., Baranowski J., Cullen K.W., Marsh T., Islam N., Zakeri I., Honess-Morraie L., et Demoor C., (2003) Squire's quest ! Dietary outcome evaluation of a multimedia game. In *American journal of preventive medicine*, 24(1), 52-61
- 3) Shaftel J., Pass L., et Schnabel S., (2005) Math games for adolescent. In *Teaching exceptional children*, 35(3), 27-33
- 4) Garris R., Ahlers R. et Driskell J.E. (2002). Games, motivation and learning : A research and practice model. In *Simulation and gaming*, 33(4) 441-467
- 5) Poncelet D. et Lafontaine D., (2011) Un modèle en pistes causales pour appr hender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. In *Mesure et  valuation en éducation* 34(1) 55-95
- 6) Cherniss C. et Goleman D., (2002) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- 7) Guitouni M., (2011) *En  ducation, quand les émotions s'en mêlent*, préface, presses universitaires du Quebec
- 8) Chanlat JF., (2003) Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. In *Travailler* 1(9), 113-132
- 9) Damasio A ., (2002) *Corps, émotions et soi*, Paris, Odile Jacob
- 10) Gardner H., (1983), *Frames of mind*, New York, Basic Books
- 11) Fournier M., Wendling T., Craipeau S., Legout MC., Auray N., Vincent S., Journet N. et Ladouceur R. (2004) A quoi sert le jeu ? *Sciences humaines*, 152, 19-45
- 12) Lafontaine D., et Crahay M., (2004) Echec et décrochage scolaires en communauté française de Belgique, *Revue internationale d' ducation-S vres*, 35, 55-66

## Site internet

- 1) [www.feelings.fr](http://www.feelings.fr)

## Matériel

- 1) Jeu « Feelings » Vincent Bidault et Jean Louis Roubira