

THESIS / THÈSE

MASTER EN SCIENCES DE GESTION À FINALITÉ SPÉCIALISÉE EN BUSINESS ANALYSIS & INTEGRATION

En quoi un jeu de rôle à distance, basé sur un ADEL de Thiago, développe les compétences émotionnelles des étudiants en gestion?

Cantarella, Luca

Award date:
2021

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



En quoi un jeu de rôle à distance, basé sur un ADEL de Thiago, développe les compétences émotionnelles des étudiants en gestion ?

Luca CANTARELLA

Directeur : Prof. M. LATIERS

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du titre de
Master 120 en sciences de gestion, à finalité spécialisée
en Business Analysis & Integration

ANNEE ACADEMIQUE 2020-2021

Université de Namur, ASBL

Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion – Département des Sciences de gestion

Rempart de la Vierge 8, B-5000 Namur, Belgique, Tel. +32 [0]81 72 49 58/48 41

Avant-propos

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide des personnes qui ont pu me guider et m'aider d'une manière ou d'une autre, je tiens donc à les remercier.

Ma promotrice et professeur à l'UNamur, Madame Mélanie Latiers, qui m'a dans un premier temps passionné avec le cours de gestion du changement. Je tiens à la remercier particulièrement pour son suivi continu, le temps qu'elle m'a accordé ainsi que les précieux conseils qui ont alimenté ma réflexion.

Je remercie également Monsieur François-Xavier Fiévez pour les conseils qui m'ont permis de faire un choix pertinent quant au sujet de ce mémoire.

Je tiens à adresser ma reconnaissance également aux étudiants ayant participé à l'activité et ayant pris le temps de répondre aux différents questionnaires qui m'ont permis de mener ces différentes recherches.

Et merci à vous, qui allez prendre le temps de lire cet écrit.

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1. Objectifs.....	2
1.2. Contextualisation	3
2. Littérature scientifique	4
2.1. Les jeux sérieux et les apprentissages qu'ils génèrent	4
2.1.1. Définition	4
2.1.2. Qu'est-ce qui motive les joueurs ?	6
2.1.3. Une activité qui se démocratise.....	7
2.1.4. Le jeu sérieux dans l'enseignement	7
2.1.5. Synthèse	9
2.2. Les jeux de rôle.....	10
2.2.1. Définition	10
2.2.2. Préparation au jeu de rôle.....	11
2.2.3. Déroulement du jeu de rôle	12
2.2.4. Avantages des jeux de rôle.....	13
2.2.5. Limites des jeux de rôle	15
2.2.6. Interprétations.....	15
2.2.7. Synthèse	16
2.3. Thiagi.....	17
2.3.1. Présentation	17
2.3.2. Les ADELS	18
2.3.3. Synthèse	21
2.4. Les compétences émotionnelles	22
2.4.1. Les émotions	22
2.4.2. Définition des compétences émotionnelles	24
2.4.3. L'intelligence émotionnelle.....	25
2.4.4. Les différentes compétences émotionnelles.....	26
2.4.5. Synthèse	30
2.5. La gestion du changement	31
2.5.1. Le changement organisationnel	31
2.5.2. L'évolution de la fréquence des changements	32
2.5.3. Les différents changements.....	33
2.5.4. Faire face à un changement.....	33

2.5.5. La résistance au changement	35
2.5.6. Synthèse	37
2.6. Les formations à distance	38
2.6.1. Définition	38
2.6.2. Avantages.....	41
2.6.3. Inconvénients	42
2.6.4. Synthèse	45
3. Partie pratique	46
3.1. Méthodologie.....	46
3.1.1. Le jeu : « Deuxième chance ».....	46
3.1.2. Déroulement prévu.....	47
3.2. Déroulement réel	48
3.2.1. La répartition des rôles.....	48
3.2.2. Le départ	49
3.2.3. L'utilisation de l'outil Teams	49
3.2.4. La contrainte de temps	50
3.2.5. Les deux animateurs.....	50
3.3. Le scénario.....	50
3.4. Compétences émotionnelles visées par le scénario	52
3.4.1. Identification de mes émotions	52
3.4.2. Identification des émotions d'autrui	52
3.4.3. Compréhension de mes émotions	52
3.4.4. Compréhension des émotions d'autrui.....	53
3.4.5. Expression de mes émotions	53
3.5. Résultats.....	54
3.5.1. Les compétences émotionnelles.....	54
3.5.2. Variations après utilisation du jeu.....	54
3.5.3. Avis des étudiants	58
4. Discussion	65
5. Conclusion	68
6. Limites et recherches futures	70
6.1. Limites.....	70
6.2. Recherches futures.....	71
7. Bibliographie.....	73
7.1. Livres	73

7.2. Articles.....	74
7.3. Pages Web	84
8. Annexes.....	87
8.1. Annexe 1	87
8.2. Annexe 2.....	93
8.3. Annexe 3.....	95
8.4. Annexe 4.....	97
8.5. Annexe 5.....	98

1. Introduction

La situation sanitaire vécue dans le monde depuis plus d'une année a notamment bouleversé le secteur de l'enseignement. En effet, les méthodes utilisées par les enseignants étaient, pour la plupart, peu adaptées aux possibilités offertes dans le cadre de l'apprentissage à distance lorsque la pandémie a pris l'ampleur que nous connaissons aujourd'hui. Certains types d'enseignements ont été temporairement suspendus, alors que d'autres, ont su immédiatement réagir en divisant les groupes d'étudiants ou en proposant une alternative à distance. Menger (2020) explique lors d'une émission de radio : « *les métiers de l'éducation apparaissent comme les plus soumis au passage massif au télétravail* ». Les enseignants ont été tenus d'œuvrer hâtivement afin de préserver les acquis préalable des étudiants, de permettre une avancée dans les apprentissages et de développer de nouvelles compétences.

Dans le cadre des Ateliers sur les émotions animés par madame Mélanie Latiers et destinés aux étudiants de Master en Sciences de Gestion et en Ingénieur de Gestion de HEC Liège, un jeu sérieux est habituellement proposé aux étudiants en présentiel. En raison de la situation due au Covid-19, le jeu n'était plus réalisable tel quel, étant donné que les ateliers devaient être dispensés à distance. Dans sa conception, ce jeu nécessitait de nombreuses interactions. À la suite de la thématique de départ du mémoire, nous avons convenu avec Madame Latiers de tester et proposer dans le cadre de ce mémoire une alternative au jeu sérieux qui pouvait se réaliser en ligne, et dont le but était également de développer les compétences émotionnelles des étudiants.

Il était nécessaire que cette alternative prenne également la forme d'un jeu sérieux. Le jeu sérieux inclut des objectifs pédagogiques clairement définis, qui se manifestent dans un environnement de jeu réaliste ou artificiel (Sauvé, 2008). Il est de plus en plus utilisé pour la formation des managers (Barth et Géniaux, 2010). D'après Vuillet Akgün et Ünüvar (2017, p.157) : « *Il est évident que les jeux favorisent l'apprentissage et peuvent éviter les décrochages scolaires* ». Les jeux sérieux peuvent aussi être utilisés dans un cadre professionnel, même si de nombreux acteurs de terrain (managers) sont encore sceptiques quant à leurs résultats en termes d'apprentissage. (Blouet et al, 2011).

Le jeu initialement utilisé par Mme Latiers lors des ateliers est un jeu de rôle. Nous avons décidé de maintenir ce type de dispositif ludique dans le cadre de notre expérience. Selon Girard,

Clavet et Boulé (2005, p.178) : « *Le jeu de rôle est un outil pédagogique où l'apprenant expérimente une situation professionnelle simulée lui permettant d'exercer des habiletés de communication ou d'essayer différentes façons d'intervenir et d'en percevoir les effets, le tout dans un contexte protégé et non préjudiciable au participant* ».

L'activité conçue pour les étudiants dans le cadre de ce mémoire est donc un jeu de rôle, à distance, via l'outil Microsoft Teams. Afin de créer le scénario et le dispositif ludique, des recherches ont été réalisées au sujet des jeux sérieux de Thiagi. Sivasailam Thiagarajan, alias Thiagi, est un spécialiste de jeux pédagogiques, qui s'intéresse à cette thématique depuis une soixantaine d'années. Il utilise notamment la notion de « jeux cadres » pour mettre en évidence des bases similaires de certains jeux que ce soit dans leur contenu ou leurs procédures (règles). Un jeu cadre peut dès lors être pratiqué dans des contextes totalement différents et sert de base à la création de nouveaux jeux. Thiagi a rédigé, à l'aide de Bruno Hourst, plusieurs ouvrages sur ce thème. Pour la réalisation de cette étude, c'est principalement l'un de ces ouvrages qui a été utilisé, à savoir celui qui est intitulé « Former à distance sans ennuyer. 30+ activités Dynamiques en Ligne (ADELs) ». Les ADELs sont des bases de jeux proposés dans le but de rendre les webinaires (conférences organisées sur internet) plus attrayants en stimulant les interactions et la participation des joueurs.

Le jeu que nous souhaitons tester avait pour objectif de développer les compétences émotionnelles des étudiants. Les émotions liées au changement sont également analysées car la situation dans laquelle les étudiants sont plongés est une situation de changement dans un milieu professionnel hypothétique.

Un autre questionnaire (annexe 2) a été soumis aux étudiants dans le but d'avoir leurs avis notamment sur le jeu utilisé, sur le déroulé de celui-ci, et sur les principes tirés des ADELs de Thiagi. Il a pour objectif d'aboutir à différentes pistes permettant d'améliorer le dispositif à la suite du feedback des joueurs.

1.1.Objectifs

Dans le cadre de ce travail, l'intérêt est porté aux jeux sérieux dans le but d'améliorer certaines compétences émotionnelles. Les enseignements ayant été basculés en mode distanciel, le cadre d'apprentissage s'en retrouve totalement bousculé. Le jeu qui est appliqué dans le cadre de cet écrit est un jeu de rôle inspiré par les ADELs élaborés par Thiagi. Les joueurs sont des étudiants

de Master – suivant un atelier de deux journées consacré aux compétences émotionnelles dans le cadre de l’accompagnement du changement. Les objectifs de ce mémoire peuvent être résumés sous la forme de ces interrogations suivantes :

- Comment rendre un apprentissage immersif à distance ?
- Comment faire interagir des étudiants entre eux à distance ?
- Comment exprimer une émotion face à un écran ?
- Comment détecter une émotion jouée par autrui à distance ?
- Comment rendre attrayant un apprentissage à distance ?
- Comment adapter les jeux cadre de Thiagi pour développer des compétences émotionnelles ?

1.2.Contextualisation

La pandémie de Covid-19 est apparue en Belgique le 04 février 2020. A partir du mois de mars, le quotidien des citoyens belges s’est retrouvé totalement modifié. Dans le secteur de l’éducation, notamment, il n’a plus été possible de dispenser des cours en présentiel tel que par le passé. Il a été nécessaire d’œuvrer le plus rapidement possible pour trouver une solution malgré la crise et impacter au minimum les apprentissages. Certains cours ont été plus aisément adaptés en distanciel, alors que d’autres requéraient plus de travail pour rendre la conversion possible. Mme Latiers avait pour habitude de présenter lors d’atelier au sein de l’HEC Liège un jeu sérieux permettant de travailler certaines compétences émotionnelles. Cette activité, pour son bon fonctionnement, nécessitait de se dérouler en présentiel. En effet, certaines interactions entre les étudiants étaient nécessaires au bon déroulement du jeu et du matériel était échangé entre les joueurs (cartes, jetons, etc.), ce qui n’était plus réalisable à distance. Une solution devait dès lors être trouvée pour maintenir les apprentissages, avec une formule à distance.

2. Littérature scientifique

2.1. Les jeux sérieux et les apprentissages qu'ils génèrent

Les jeux sérieux sont au cœur de ce travail étant donné que nous allons en faire usage dans le cadre scolaire. C'est pour cette raison qu'une exploration de la littérature scientifique concernant les jeux sérieux et les expériences vécues par des utilisateurs dans un cadre d'apprentissage est développée ci-dessous.

2.1.1. Définition

Le jeu sérieux est défini de multiples manières depuis 2002 (Plante, 2007). Il est utilisé de manière de plus en plus récurrente. L'exploitation de jeux sérieux dans différents domaines est en plein essor. (Mitchell & Savill-Smith, 2004). Les exemples d'applications de jeux sérieux ne cessent de se multiplier dans l'enseignement, l'armée, l'entreprise, les applications médicales, etc. Plusieurs jeux sérieux ont été conçus et développés pour former, enseigner, sensibiliser, etc. leurs utilisateurs. Il est progressivement utilisé pour la formation des managers (Barth et Géniaux, 2010), malgré le fait que certains patrons ne réalisent pas encore qu'il est possible d'apprendre « sérieusement » (Blouet et al, 2011), et que le jeu sérieux peut permettre à l'utilisateur de développer plusieurs compétences et attitudes (Plante et al., 2007).

La notion de « jeu sérieux » reprend 2 notions que sont celle du jeu et celle du sérieux. Ces notions sont des oxymores l'une de l'autre, comme l'explique Schmoll (2011, p.159) : « *Toute simulation, par exemple, est sérieuse par son réalisme, mais n'est pas forcément un jeu. Tout jeu, inversement, peut devenir sérieux* ».

Le jeu sérieux est défini comme un jeu qui privilégie l'éducation (au sens large) plutôt que le divertissement (Mhammed Oulhaci et al., 2013). Le jeu sérieux doit être équilibré entre le sérieux qui permet l'apprentissage et le plaisir que propose un jeu classique. Les jeux sérieux ne s'adressent pas seulement aux enfants mais à une cible beaucoup plus large. Dès la phase de conception d'un jeu sérieux, une dimension utilitaire est visée et un scénario utilitaire ou pédagogique est associé à celui de la base ludique.

D'après Berry & Berry (2011 p.2) : *«la question du jeu comme outil, support ou activité d'apprentissage plonge ses racines conceptuelles et théoriques chez les pédagogues et plus spécifiquement dans la pensée romantique du 19^{ème} siècle ».*

(Zyda, 2005) a distingué en sept classes différentes de jeux sérieux en fonction des domaines d'application : l'éducation, la formation et la simulation, la communication, la santé, la défense, la sécurité civile et l'évaluation par le jeu.

Le jeu sérieux se distingue de la gamification. En effet, selon Vuillet et Ünüvar (2017), la gamification ou ludification est le fait d'appliquer le principe du jeu à un objet utilitaire (dans le textile, sur des accessoires, des sacs, des verres, le mobilier urbain, ...) pour rendre ludique ce qui ne l'est pas. Par exemple, transformer un dévidoir de scotch en Pac-Man, c'est gamifier cet objet. Le sérieux dans lequel est encadré le jeu sérieux n'est donc pas nécessaire à la gamification.

Dans le courant du 20^{ème} siècle le jeu sérieux n'existait pas et toute forme de jeu était définie comme suit : *« le jeu est une activité futile, poursuivie pour elle-même et posée comme fictive. Parler de jeu sérieux suscite les mêmes effet théoriques que parler d'un clair-obscur »* (Caillois, 1958, p.84).

Le rôle du jeu a évolué avec le temps, selon Grewe et al. (2013 p.42): *“As they have evolved, serious games have been adapted to different application areas, aiming to improve or replace the traditional procedures. In health, they are applied to support treatments for diseases such as epilepsy ».* Selon Oulhaci (2013, p.8) : *” Dans un jeux sérieux, le but est d'apprendre une compétence. Pour valider l'apprentissage, un processus d'évaluation s'impose, aussi l'évaluation des joueurs constitue un enjeu majeur dans les jeux sérieux ».* Les jeux sérieux sont aussi interprétés différemment car les générations actuelles grandissent dans un environnement tout autre, selon Bellotti (2011, p26) : *« today's generation grew up adapting the increased flow of information by digital media and, thus, prefers games to conventional or serious work ».*

Les écrits récents mettent en avant les avantages de ce type d'activité, selon Elongue (2018, p.24): *« Accordingly, serious games are played for entertainment but they also serve a purpose depending on the targeted field, such as the educational field. They are designed to serve a purpose beyond entertainment”.* Selon Dieleman et Huisingh (2006, p.838): *“Jouer à des jeux contribue à la connaissance de soi, permet de tester des solutions alternatives et est amusant et divertissant”.*

2.1.2. Qu'est-ce qui motive les joueurs ?

Certaines motivations sont mentionnées telles que la volonté de gagner comme l'avance Becta (2001, p.92) : « *Games are played to win or achieve a goal ... The key to motivation is winning while remaining challenged* ». D'autres auteurs mettent en évidence l'amusement du joueur comme Bisson et Luckner (1996, p.195): "*They motivate via fun, which is part of the natural learning process in human development*". La compétition est également une source de motivation : « Dans le cadre des jeux sérieux cependant, la compétition peut être utilisée comme source de motivation, voire comme finalité » (Burguillo, 2010, p.566). La compétition se distingue de la volonté de gagner car elle requiert une opposition à d'autres individus alors que la volonté de gagner peut être présente lors d'une activité individuelle. La compétition permet à un individu de se distinguer des autres participants, ce qui rend ce principe aussi attrayant et motivant lors du déroulement d'un jeu sérieux multijoueur.

Il faut savoir de quel type de motivation utiliser pour favoriser l'apprentissage comme le cite Bourse (2012, p.4) : "*La motivation apparaît ainsi comme un facteur déterminant au cours de l'apprentissage, qu'il s'agit de traiter avec précautions. En effet, l'utilisation de récompenses est controversée car elles risquent de monopoliser l'attention de l'apprenant et de l'éloigner de la tâche d'apprentissage à proprement parler. C'est donc la motivation intrinsèque qu'il s'agit de stimuler*". La motivation intrinsèque est définie par Tirole (2009, p.577) de la manière suivante : « Il s'agit de la motivation nette à accomplir la tâche en l'absence de récompense (...) ou de sanction ». La motivation est donc un facteur très important pour les jeux sérieux, cependant, comment susciter l'intérêt des joueurs ? Selon Bourse (2012, p.4) : « *certaines études ont montré l'intérêt de donner à l'apprenant d'avantage de libertés de choix et de contrôle aussi bien que d'avantage d'autonomie afin de stimuler l'assiduité ou la fixation d'objectifs* ». Toujours d'après Bourse (2012, p.4), une solution est « *en choisissant certains aspects motivationnels à développer, un contenu et une difficulté propice, cette adaptation permet à l'apprentissage de convenir au mieux aux besoins émotionnels et pédagogiques de l'apprenant afin d'optimiser la stimulation de la motivation et donc finalement l'apprentissage* ». Ces recherches servent pour la création du jeu dont il est question dans cet écrit. En effet, les recherches de Bourse, par exemple, permettent de comprendre l'intérêt ainsi que la manière d'optimiser la motivation des participants à un jeu sérieux.

2.1.3. Une activité qui se démocratise

L'utilisation du jeu sérieux est de plus en plus fréquent dans le cadre d'apprentissages, D'après Dieleman et Huisingh (2006, p.838): *“The purpose of playing games in teaching is to be able to play, to manipulate and experience and ultimately to apprehend certain aspects of reality. This means that games should, in some way or other, represent the reality (realities) of the participants.”* D'après ceux-ci, l'intérêt de ce système est testé dans la proximité avec la réalité. Sauvé (2008, p.298) quant à lui, n'accorde pas d'importance au fait que le jeu soit réaliste ou artificiel : *« Nous retiendrons qu'il inclut des objectifs pédagogiques clairement définis, qui se manifestent dans un environnement de jeu réaliste ou artificiel comportant des règles et des défis ».*

Le jeu permet de mettre les étudiants dans des situations d'apprentissage qui ne sont pas à portée dans un cadre « en présentiel » comme le cite Corti (2006, p.2) : *« It is a beneficial way for students to experience situations that would be impossible in the real world due to considerations of safety, cost, and time, among others ».*

D'autres encore s'intéressent au cadre proposé par le jeu sérieux : *« Plusieurs recherches ont montré que les jeux sérieux peuvent fournir un cadre approprié via des tâches interactives, engageantes et immersives »* (Johnson et Wu 2008, p.124).

2.1.4. Le jeu sérieux dans l'enseignement

L'apprentissage par le jeu améliore l'apprentissage professionnel basé sur la collaboration et la satisfaction des apprenants. (Zhonggen, 2019) et il adapte les activités d'enseignement pour maintenir le défi (Mayer, 1995, p.200). Les jeux sérieux présentent aussi l'avantage, pour certains domaines, d'offrir des simulations quand la situation est difficile d'accès (Amadiou, Tricot, 2014). De plus, la simulation permet de découvrir les conséquences que pourraient avoir un acte éventuel dans une situation jouée comme le citent Mouaheb, Fahli, Moussetad et Eljamali (2012, p.6) : *« The game reduces anxiety associated with the learning process and allows the learner to learn easily without even being aware. This freedom associated with fiction changes the status of the error. Errors made by learners are no longer seen as a failure that could impede their progress but as an essential and needed phase of the game”.*   la différence d'un cours effectué de manière classique, *“students not only attend a lecture but also make decisions and experience their consequences, identify and solve conflicting problems in natural settings, and participate in role playing, among other activities. This*

active involvement implies not only teacher-student dynamic interactions but also student-student or student-environment interaction” (Pérez-Pérez, González-Torres, Nájera-Sánchez, 2021, p.64). Selon Bourse (2012, p.4) : « *Si leurs effets sur la motivation ont été montrés, leur potentiel pédagogique reste discutable en l’absence de direction d’un professeur* ». « *L’ajout de conseils et de commentaires durant le jeu a entraîné une amélioration de l’apprentissage* ». (Plass, Mayer et Homer, 2020, p.124). Ce professeur prend le rôle de facilitateur pour le bon déroulement de la session comme l’avancent Michael & Chen (2006, p.12) : « *the teacher becomes a facilitator, who helps them relate theoretical knowledge to real-world situations and experiences* ». Sans l’encadrement d’un professeur, l’utilisation de cette activité est remise en question sur son utilité par Hochet (2011 p.112) : « *La simple mise à disposition d’un jeu ne semble pas changer grand-chose à ce que les élèves apprennent* ». Ce professeur est aussi crucial qu’un débriefing ait lieu après le jeu entre les joueurs et le professeur, d’après André et Galaup (2020, p.72) : « *Le débriefing est bien une nécessité avec comme objectif de favoriser l’acquisition des connaissances. Certes chronophage, cette partie dédiée à la réflexivité est d’une importance majeure* ». Un autre facteur duquel il est fondamental de ne pas faire abstraction est l’environnement « *Malone and Lepper (1987) have specifically addressed motivation and play in a learning context. They cited four key characteristics found in any environment characterized as intrinsically motivating: challenge, curiosity, control and the imagination / imaginary (fantasy)*” (Blouet, 2011, p.4). Le jeu permet une certaine liberté pour l’utilisateur, cependant certaines limites sont nécessaires selon André et Galaup (2020, p.32) : « *l’apprentissage par le jeu est plus complexe. Le joueur n’est pas libre, le gameplay définit ce qu’il est possible de faire et ce qu’il est bon de faire* ».

Des effets cognitifs sur les étudiants sont aussi observés dans certains écrits tel que celui de Wouters, Nimwegen, van Oostendorp, & van der Spek (2013, p.250):” *there is evidence that suggests that SGs may effect cognitive process and motivation especially when supplemented with other instructional methods, and when played in groups*”. Pour que cette motivation reste, il faut que le jeu soit rapidement applicable, une introduction trop longue à celui-ci peut, en effet, rendre l’expérience moins motivante, comme le disent Vuillet et Ünüvar (2017) sur les jeux sérieux en ligne : « *de plus en plus de jeux sérieux à vocation pédagogique apparaissent en ligne (...) - ils sont trop « bavards » : les consignes sont longues, et des informations trop développées noient l’aspect purement pragmatique visé par le joueur* ».

Les étudiants qui endossent le rôle de joueur dans cette expérience sont le cœur de celle-ci. « *C’est au fond le joueur qui fait le jeu : le même dispositif ou le même espace peuvent*

fonctionner de l'une ou l'autre manière, selon les acteurs qui les investissent » (Schmoll, 2011, p.164). « *Les joueurs-apprenants sont au centre des préoccupations et les facteurs contribuant à l'utilisabilité et l'acceptation représentent des enjeux cruciaux pour la réussite des jeux sérieux* » (Hocine, Gouaich, Di Loreto, Abrouk, 2011, p.253). Ils permettent de prendre connaissance des acquis et des non-acquis « *Afin d'améliorer la formation, l'évaluation des apprenants peut fournir des indications sur ce qui a été bien ou mal appris au cours d'une session de formation. Cette appréciation se complexifie lorsqu'elle doit prendre en compte non seulement les actions individuelles des acteurs mais également le résultat de leurs interactions (actions collectives)* » (Oulhaci, Tranvouez, Fournier, Espinasse, 2013, p.9). Le comportement de ceux-ci est aussi une donnée significative pour que l'objectif visé soit atteint comme le cite Bambang et al. (2020, p.22) : « *The behaviour of players is information that can be used to design the scenario of a game. This is done by providing feedback of the scenario, allowing the main objectives in serious games to be achieved* ». Cependant, selon Costikyan (2002, p.14) c'est la conception du jeu qui influence les interactions du jeu et non le comportement du joueur qui en est la clé « *La prise de décision du joueur, s'exprimant grâce à la façon dont le concepteur a développé des choix significatifs, est donc la clé d'une interaction réfléchie* ». Le choix de l'activité semble donc avoir une grande importance, celui-ci doit être en adéquation avec l'objectif à atteindre d'après Elongue (2018, p.24): « *So the evaluation of the learning outcomes by games needs to be explored to identify and explain which serious games are most suited for a given goal or domain, and how to design the effective serious game* ».

2.1.5. Synthèse

L'utilisation du jeu sérieux se démocratise donc et s'utilise dans des domaines toujours plus variés. Dans l'apprentissage, les bienfaits de cette activité cités dans la littérature sont nombreux, elle permet notamment à l'utilisateur d'améliorer l'apprentissage professionnel par la collaboration et la satisfaction. Le fait de se divertir pour apprendre fait partie du processus classique du développement humain. Les jeux sérieux stimulent la motivation intrinsèque du participant, l'envie de gagner ou d'atteindre un but motive le joueur comparé à un cadre d'apprentissage classique. Celui-ci est aussi motivé par la compétition, lorsque les participants sont opposés les uns aux autres et la volonté de se distinguer des autres pousse le participant à se concentrer sur l'activité. Ce système d'apprentissage donne d'autres opportunités à l'utilisateur, il permet entre autres de créer des situations qu'il ne serait pas possible de créer

dans le monde réel à cause de diverses contraintes. Il est important de ne pas négliger le rôle du professeur qui devient un facilitateur pour le bon déroulement de cette activité. Le jeu sérieux doit être présenté avec une certaine structure qui permet l'optimisation de l'apprentissage, il s'agit tout d'abord, d'introduire le jeu d'une manière qui permette de contextualiser et comprendre les enjeux pour l'individu et de terminer avec un débriefing qui va favoriser l'acquisition des connaissances. Il faut aussi que le jeu soit bien conçu et soit ciblé sur les compétences qui sont supposées être développées par cette activité.

2.2. Les jeux de rôle

Le jeu de rôle est l'une des nombreuses formes que peut prendre un jeu sérieux. En ce qui concerne ce travail, la littérature concernant les jeux de rôles est analysée car le jeu dont il sera question dans la partie pratique de ce travail aura la forme d'un jeu de rôle. Cette littérature permettra d'optimiser l'utilisation de celui-ci en suivant les différents conseils et les règles à suivre pour le bon déroulement d'un jeu de rôle.

2.2.1. Définition

Le jeu de rôle constitue le support d'exercices structurés par un thème prédéfini dont l'objectif est de formation et non de divertissement (Patin, 2005). Ils sont basés sur l'apprentissage expérientiel et la pratique réflexive (Safta, 2021). Le jeu de rôle est un jeu que l'on pourrait qualifier de collaboratif et de coopératif dans la mesure où les joueurs doivent participer au déroulement d'une fiction ludique dont l'enjeu est l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs qui ne sont pas nécessairement clairement fixés au début du jeu par la concepteur pour les joueurs (Roux, 2016). Les jeux de rôle sont des formations simples à mettre en place au sein d'un service et peuvent se décliner sur de nombreux thèmes (Parmentier-Decrucq, Bouamria, Bouzeriba, Jourdain, 2019). Ils nécessitent des objectifs de formation et comprennent un ou plusieurs scénarios (Safta, 2021). De nos jours, nous pouvons retrouver toutes sortes de jeux de rôle avec des univers et des systèmes différents ainsi que diverses normes et règles informelles (Paquin, 2020). « *La plupart de ces jeux sont des jeux ouverts dans lesquels les objectifs et les règles ont de nombreux degrés de liberté et donc l'espace de solution du jeu est pour la plupart inconnu* » (Speelman et al., 2019, p.34).

Minimalement, pour qu'il y ait jeu, il faut la présence d'au moins deux participants. (Duret, 2013). Il est nécessaire de bien distinguer la notion de rôle pour comprendre les enjeux et la différence entre ce type de jeu des autres. Selon Coutu (1951, p.63): « *Every role involves a whole system of behaviours more or less expected and enforced by various groups. We may define role, then, as a socially prescribed way of behaving in particular situations for any person occupying a given social position or status. A role represents what a person is supposed to do in a given situation by virtue of the social position he holds* ».

Safta (2021) cite 3 étapes essentielles à la réalisation de l'activité aussi. Elle nomme ces trois étapes : le briefing, le déroulement du scénario et le débriefing. Dans un jeu de rôle, chacun a un rôle bien défini. Que ce soit dans l'organisation de celui-ci (Auteur, facilitateur) qu'au sein de l'histoire jouée. Caïra (2007, p.47) explique : « *Le jeu de rôle peut alors être considéré comme une organisation avec sa propre division des tâches, ses systèmes d'autorité, de communication et de contributions-rétributions, caractéristiques d'une organisation de travail* ».

2.2.2. Préparation au jeu de rôle

Avant toute chose, le jeu requiert une certaine préparation, bien que « *ils ne nécessitent pas de matériel ni d'infrastructures complexes* » (Safta, 2021, p.28). Un « avant » qui permet entre autres au jeu de se dérouler de manière plus fluide. Cette préparation est indispensable D'après Blanchet (2008, p.31) : « *Une préparation sur le fond est nécessaire, ainsi qu'une préparation sur la forme* ». Cette importance est aussi soulignée par Safta (2021, p.28) : « *Une mise en situation n'est jamais improvisée, elle est préparée en fonction des objectifs pédagogiques qu'on cherche à atteindre* ».

La mise en place est définie comme suit par Doduik (2012, p.54) : « *La mise en place d'une partie de Jeu de rôle correspond en effet à une succession de séquences* ». Selon Girard, Clavet et Boulé (2005, p.178), un choix est à prendre en considération avant même la conception du jeu « *Lors de la planification d'un jeu de rôle, il importe d'abord de choisir entre une scène de jeu unique, face au reste du groupe en position d'observation, ou des scènes multiples, créées en subdivisant le groupe en trios de participants comprenant chacun les deux protagonistes et un observateur* ». Cette étape permet aussi, selon eux, d'introduire l'activité aux futurs participants pour les préparer « *Chaque participant pourra jouer son rôle ou futur rôle professionnel spontanément, comme il le ferait en pratique, ou à partir d'un*

scénario qui le guide pour lui faciliter certains éléments de la procédure à pratiquer ou pour l'amener à expérimenter une approche qui ne lui serait pas naturelle ».

Selon Safta (2021, p.29) cette première étape est introduite comme suit : « *Celui-ci (l'animateur) commence par expliquer ce qu'est un jeu de rôle, il énonce ensuite les objectifs et rappelle les règles principales* ». Le jeu doit se diviser en trois phases bien distinctes « *Même le jeu de rôle le plus simple nécessite que les phases « avant le jeu » et « après le jeu » soient explicites* ».

C'est aussi durant cette période, avant l'entame de l'activité, que le créateur devra décider de la fonction du jeu, du but de celui-ci. Selon Dieleman et Huisingh (2006, p.840): « *Some games help one to discover parts of oneself; others help one to understand processes of and mechanisms in communication with others. Yet other games help one to experience the working of complex systems and help to position oneself within such systems. Roughly speaking, three categories of games can be distinguished: games for 'self-analysis,' games for communication and collaboration, and 'system games'* ». Le jeu crée à l'occasion de la réalisation de ce travail doit permettre aux participants de travailler sur leurs compétences émotionnelles. Ces compétences sont développées plus loin dans cet écrit. Il est question dans le cadre de ces compétences de mieux comprendre les émotions que le joueur ressent et de les interpréter par exemple. Donc la fonction du jeu, ici, sera d'aider les participants à se découvrir eux-mêmes.

2.2.3. Déroulement du jeu de rôle

Les participants interprètent chacun un personnage, à l'exception de celui qui prend le rôle du narrateur, et dont la fonction est de fournir le scénario et les descriptions, et d'encadrer la partie en général. (Cristofari, 2010). L'animateur permet l'encadrement du jeu. « *La distinction entre joueur et maître de jeu n'est en théorie qu'une différence de rôle destinée à assurer le bon fonctionnement de la partie* » (Morgan 2003, p.35). En plus de l'atmosphère qu'il tente d'instaurer auprès de son groupe de joueurs, le maître de jeu est en quelque sorte responsable de diriger le groupe et agit comme animateur, arbitre de la partie et narrateur de l'histoire. (Paquin, 2020, p.4) Il tient aussi un rôle primordial dans l'élaboration et la préparation du jeu : « *L'animateur doit préparer le matériel avec soin et animer spécifiquement les phases avant, pendant et après le jeu, de façon que l'apprenant soit en confiance et s'investisse personnellement dans l'exercice* » (Girard, Clavet, Boulé, 2005, p.178). Une fois cette confiance prise par les participants, ceux-ci doivent être en mesure de

prendre des décisions qui seront significatives pour l'orientation du jeu. Comme le Citent Stenros (2003, p.42) : « *Au-delà du contrôle exercé par l'arbitre, ce dernier doit néanmoins transférer aux joueurs une part de son pouvoir pour que leurs interactions deviennent signifiantes* ». Ou encore Montola (2005, p.1) : « *l'animateur prend toutes les décisions autres que celles prises par les joueurs par le biais de leur(s) personnage(s)* ». Le narrateur n'est pas réellement un joueur, il interagit mais est considéré différemment par les participants. Selon Morgan (2003, p.36) : « *En pratique, il arrive souvent que les joueurs considèrent que le maître de jeu se situe à un niveau autre. La sphère de pouvoir des joueurs se rapporte à leurs personnages, aux décisions qu'ils prennent pour eux, alors que le maître de jeu assure la bonne marche du jeu en tant que metteur en scène* ».

Lorsque des observations poussées sur les joueurs est nécessaire, il est préférable que deux animateurs soient présents pour analyser le comportement des participants de manière plus approfondie. Selon Girard, Clavet et Boulé (2005, p.178) : « *La présence de deux animateurs est ici souhaitable pour intervenir efficacement auprès des participants tout en demeurant attentifs au niveau de l'observation de ce qui se passe dans l'ensemble du groupe* ».

2.2.4. Avantages des jeux de rôle

Développer des compétences par le biais d'un jeu de rôle présente de nombreux avantages. Tout d'abord, l'apprentissage par le jeu permet de développer des compétences en étant en relation avec d'autres personnes "*the majority of studies indicate that practicing communication with peers can be very successful and improves communication skills more than using purely didactic methods*" (Bosse & al., 2012). Selon Dieleman et Huisingh (2006, p.841): « *When one plays games, one can easily 'take the role of others' and develop an emotional understanding (apprehension) of why others act as they do. The beauty of playing games is that one 'learns by doing' and 'learns by failing' without negative consequences for the real world* ». L'identification ainsi que la compréhension des émotions d'autrui font partie des compétences dont le jeu de rôle qui sera créé dans le cadre de ce jeu doit permettre de développer. Le fait de prendre le rôle des autres est aussi une notion à relever car il sera aussi question d'empathie dans les questions auxquels devront répondre les individus après avoir participé à l'activité qui sera développée dans la partie pratique de ce travail.

D'après Patin (2005, p.28), les bienfaits émotionnels de cette activité n'est pas des moindre: « *le jeu de rôles donne aux individus l'occasion de libérer les émotions et les sentiments interdits d'expression, dans les situations professionnelles du fait de la rigidité des rôles*

sociaux et des normes sociétales maintenus par les contextes culturels, familiaux, institutionnels et sociétaux ». Selon Krämer (2019, p.7) l'avantage de cette expérience est l'aisance avec laquelle un rôle différent peut être pris « *Taking over another role/identity and doing things that are not possible in real life* ». Pour Yee (2006, p.34) un autre attribut serait l'évasion de la vie et des problèmes liés à celle-ci « *Le facteur immersion/évasion comprend des aspects tels que laisser derrière soi des problèmes de la vie réelle, jouer à des jeux de rôle et explorer l'environnement du jeu, tandis que la réussite consiste à devenir puissant dans le monde du jeu, à rivaliser avec les autres et à atteindre les objectifs du jeu* ». De ce fait, lors du jeu de rôle, les réactions des joueurs peuvent être beaucoup plus spontanées et naturelles du fait du manque de conséquences par rapport à la vie réelle. Meriläinen (2012, p.29) constate les bienfaits de ces jeux pour le développement mental et social des joueurs : « *ce type de jeux présente certains éléments importants en ce qui a trait au développement positif de l'être humain, tels que l'encouragement à expérimenter différents rôles et personnalités dans un groupe, le développement de l'imagination et la gestion des conflits* ». L'auteur va aller encore plus loin en émettant l'hypothèse de cette activité permettrait aux utilisateurs « *d'utiliser plusieurs formes d'intelligence et de sensibilité pour fonctionner efficacement auprès des autres membres d'un groupe* ».

Jarizi et Ben Hassen (2006, p.15) évoquent la notion de tâche coopérative : « *Pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe* ». En plus de la coopération, la résolution de conflit est une compétence développée selon Bowman (2010, p.208) : « *les joueurs peuvent faire des apprentissages dans les jeux de rôle, entre autres apprendre la résolution des conflits entre les individus* ». En effet, d'après Paquin (2020, p.12) : « *les jeux de rôle fournissent un cadre pour comprendre plus aisément les fonctions psychologiques et sociologiques. Cette méthode encourage la créativité, la cohésion de groupe et l'apprentissage de soi-même* ».

Des analyses ont été réalisées sur le fait d'incarner un personnage. Les rôlistes créent un personnage qui devient le centre d'un certain investissement affectif. (Cristofari 2010) Le personnage incarné par le joueur constitue son identité diégétique (son identité dans le monde du jeu). (Montola, 2005) La différence entre « *incarnation d'un rôle/personnage* » et « *immersion dans un personnage* » est alors une question de degré d'identification. Dans le second cas, il est plus élevé, favorisé par le partage d'une expérience commune au joueur et au personnage (Duret, 2013).

2.2.5. Limites des jeux de rôle

Toutefois, le jeu de rôle n'est pas toujours exempt de tout reproche. En effet, selon Blanchet (2008, p.87) : « *Les interactions entre les débatteurs sont parfois source de frustration, ou mettent en difficulté l'élève. La prise de parole n'est pas aisée pour l'élève timide. Des élèves signalent avoir du mal à placer le bon argument au bon moment, car le jeu de rôle repose sur un processus dynamique où l'élève doit anticiper, intervenir avec célérité* » ou encore « *Le jeu de rôle peut conduire à la dramatisation, comme c'est parfois le cas dans le monde réel* ». Cet exercice permet aussi à l'individu de comprendre de quelle manière se comporter dans certaines situations comme le cite Patin (2005, p.29) : « *Les exercices, comme l'exploitation des jeux de rôles, favorisent la conscientisation en permettant à l'individu de comprendre ou approcher les éléments conscients et inconscients mis en œuvre dans sa communication et qui orientent ses comportements* ». Lors du déroulement, des conflits peuvent se produire entre les différents participants. Ces conflits sont expliqués comme suit par Bowman (2010, p.208) : « *non seulement les joueurs font face à des conflits à l'intérieur du jeu, mais aussi à l'intérieur du groupe d'individus, ce qui fait en sorte qu'un certain niveau de toxicité peut se développer au sein du jeu et de la dynamique du groupe.* »

2.2.6. Interprétations

Le but du jeu est d'interpréter à plusieurs un scénario qui mêle narration et dialogues (Cristofari 2010). Puisqu'il est interactif, le scénario est davantage un ensemble d'éléments d'histoire qu'une intrigue à proprement parler : il représente un ensemble de possibles (Doduik (2012)). Les joueurs contrôlent non seulement les actions de leur personnage, mais ils conçoivent aussi sans contraintes leur propre interprétation des événements du jeu. (Stenros, 2003). D'ailleurs, Doduik (2012) souligne la facilité de compréhension entre les joueurs malgré des interprétations personnelles : « *en très peu de temps, les participants parviennent à bâtir par la simple conversation un univers fictif complexe et cohérent, alors que chacun d'eux a une représentation personnelle et unique de l'histoire jouée* ».

Patin (2005, p.28) décrit une notion très intéressante qu'est celle de pare-excitation : « *La fonction de pare-excitation du jeu de rôles évite d'être envahi par les émotions consécutives aux interactions : on joue un autre que soi, tout en éprouvant ce que la situation simulée*

amène d'affects et de tensions ». Cette notion est intéressante car le jeu qui est développé dans ce travail met les participants dans ce genre de situation, il sera donc intrigant de constater les témoignages des participants après avoir participé au jeu et si cette notion s'avère utilisable.

2.2.7. Synthèse

Les jeux de rôle sont donc des supports qui permettent d'incarner et de se trouver dans la peau d'un personnage dans une situation donnée. Le rôle est ce que la personne est supposée faire dans cette situation compte tenu de la position de son personnage. Ce type de jeu est généralement composé de trois étapes que sont le briefing, le déroulement du scénario et le débriefing. Il est relativement peu complexe de mettre en place un jeu de rôle car celui-ci ne nécessite pas de matériel ou d'infrastructure pour fonctionner. Certains jeux de rôle servent à se découvrir soi-même alors que d'autres seront orientés dans le but d'apprendre des concepts ainsi que des mécanismes. Comme précisé plus haut, le jeu développé dans la partie pratique sera centré sur la découverte de soi des participants. L'animateur aura le rôle de guider les participants et mettre en confiance les participants pour que ceux-ci s'investissent dans la partie, il est comme le metteur en scène de l'histoire. Lorsque des observations poussées sont nécessaires, certains auteurs recommandent alors qu'il y ait deux animateurs, la recommandation fut suivie pour l'expérience de ce travail et ce fut, en effet, nécessaire au bon déroulement et à l'observation du comportement des joueurs. De nombreuses qualités sont relevés par les différents auteurs sur les jeux de rôles, entre autres, pour développer la compréhension émotionnelle des participants ce qui est l'une des compétence émotionnelle qui est étudiée ici. Ce type de jeu permet de développer diverses autres compétences telles que le développement de l'imagination ainsi que le développement des conflits. Le jeu de rôle qui sera présenté dans la partie pratique est une tâche coopérative, il s'agit d'une situation problématique qu'un seul participant au jeu ne peut pas régler seul. L'incarnation d'un personnage permet de développer un certain investissement affectif qui sera intéressant d'analyser pour constater si de la compassion sera ressentie par les participants vis-à-vis de leurs personnages et des personnages joués par les autres. Les jeux de rôles ont néanmoins des limites, par exemple, il est toujours compliqué pour une personne timide de prendre la parole et de participer activement à ce type d'activité, des conflits peuvent aussi apparaître entre les participants concernant des éléments de jeu. En ce qui concerne l'interprétation du jeu, chaque joueur va en faire sa propre interprétation, une représentation unique de l'histoire jouée. Enfin, Patin décrit une notion qui est celle de pare-excitation, il s'agit d'une manière pour les

individus de se protéger lorsque dans un jeu ceux-ci sont envahis par les émotions consécutives aux interactions. Il sera intéressant de constater dans les témoignages post-partie si les étudiants ont du faire usage d'un pare-excitation d'une nature quelconque.

2.3.Thiagi

2.3.1. Présentation

Sivasailam “Thiagi” Thiagarajan est le CEO et « Resident Mad Scientist » du Thiagi Group. Il fut président de la NASAGA (North American Simulation and Gaming Association) a quatre reprises. *“Il est spécialiste de jeux pour la formation et l’enseignement, il a développé en particulier le concept de jeu-cadre, qu’il présente lors de nombreux ateliers et séminaires à travers le monde – et dans ses livres »* (Hourst, Thiagarajan, 2019). En tant que spécialiste, il a créé de nombreux jeux sérieux ainsi que des jeux de rôles. Les jeux qu’il a inventés ont, pour la plupart, des caractéristiques particulières qui les rend unique. Par exemple, le jeu « deuxième chance » qui fut le jeu duquel celui utilisé pour ce travail fut inspiré, a la particularité de faire recommencer entièrement les séquences par les différents utilisateurs. Le développement de ce qui est dit sur ses jeux en littérature permettra de comprendre la manière dont Thiagi s’inspire et imagine ses jeux ainsi que les commentaires de personnes qui ont eu recours par le passé à l’une de ses création ou à l’un de ses ateliers.

D’après Thiagi, un jeu doit avoir quatre caractéristiques :

- Il ne doit pas être sérieux et donc ludique, il décrit l’importance de pouvoir dire « ce n’est pas grave, c’est un jeu » par cet exemple il met en évidence le fait que le jeu n’a pas de conséquences sur la réalité. Cette manière de mettre en évidence le manque de conséquences des jeux sérieux est déjà développée précédemment dans cet écrit dans le chapitre concernant les jeux sérieux. Cependant, pour la création du jeu, la décision qui fut prise est celle de garder un certain sérieux pour le bon déroulement de l’activité.
- Le jeu possède des règles que les participants doivent respecter
- La clôture, le jeu doit avoir une fin pour être pleinement appréciable, il existe des jeux qui n’en possèdent pas, ceux-ci ne sont pas appréciés par le CEO du Thiagi Group

- L'inconnu, lors de sa présentation à l'Université de Namur, il spécifie avec humour que la quatrième caractéristique doit être devinée car tout ne doit pas être dit pour que les personnes participent à son atelier.

Il a inventé une notion qu'est celle de « jeux cadres » Selon Vonesch (2018, p.6) : « *il s'agit de modèles de jeux de formation qui permettent de fournir une structure de base, sans contenu, sur laquelle l'outil pédagogique s'appuie* ». D'après Ientile (2016, p.32) : « *ils favorisent l'interactivité dans un cours et contribuent à une complémentarité des activités pédagogiques en faisant appel à la diversité des mémoires des apprenants* ».

La facilitation de l'apprentissage par les apprenants passe avant tout par une personne qualifiée pour animer ces jeux sérieux "I believe there is no better preparation for becoming a trainer than acting. Trainers must have excellent presentation skills, as well as the flexibility to sense a group's needs and respond in the moment". (Thiagarajan, 2005, p.6) People do not learn from experience; they learn from reflecting on their experience (Thiagarajan, 2005). "Fun was not what he and his activities were about. In fact, his goal was to facilitate engagement toward a performance objective". (Gargiulo, Pangarkar, Kirkwood, 2008, p.9) Thiagi says, "Learners cannot master skills without repeated practice and relevant feedback." Selon lui, le mot "jeu" ne correspond pas à la notion habituelle que l'on met derrière ce mot : il ne s'agit pas de gagner quoi que ce soit mais de participer à une activité interactive structurée qui a un objectif précis, et qui permette d'atteindre cet objectif.

2.3.2. Les ADELS

Pour la réalisation du jeu utilisé dans le cadre de ce travail, ce sont les ADELS (Activités dynamiques en ligne) qui ont été appliqués. Les ADELS sont basés sur un contenu partagé avec les individus. Il s'agit donc d'un jeu qui est basé sur un support, ici, le support sera le scénario sur lequel sera basé le jeu de rôle. Ceux-ci vont alors mémoriser, réfléchir et appliquer les informations qui leur ont été présentées. Ces étapes peuvent être réalisées sous différentes formes comme un système de questions/réponses par exemple.

L'ouvrage de Hourst et de Thiagarajan sur le sujet met en évidence aussi les avantages ainsi que les limites des webinaires dans le cadre de formations :

- Il s'agit d'un avantage économique indéniable car il évite de nombreux frais et facilite les choses lorsque les participants sont éloignés les uns des autres.

- La plupart des formateurs et des participants maîtrisent l’outil ainsi que les fonctions utilisés pendant le webinaire.
- Les formateurs peuvent facilement utiliser et partager leur diaporama avec un support quelconque pour structurer le webinaire.
- Le webinaire peut être enregistré et archivé pour être mis à disposition des personnes qui auraient manqué la session.
- Les interfaces logicielles utilisées sur les plateformes de webinaire deviennent de plus en plus fiables, souples d’utilisation et facilement accessibles au plus grand nombre.
- Cependant, les webinaires peuvent s’avérer ennuyeux et déclencher ce que Thiagi appelle « une mort par Power Point » chez les participants.
- Les intervenants ont tendance à communiquer à sens unique, dans une démarche top-down.
- Les participants qui manquent de connaissances en informatique peuvent rencontrer des difficultés à utiliser les interfaces nécessaires pour participer au webinaire.
- Malgré leur fiabilité croissante, les plateformes hébergeant les webinaires peuvent poser des difficultés techniques. (Il peut y avoir des problèmes de compatibilité avec différents navigateurs ou ordinateurs, certaines entreprises ont un pare-feu qui peuvent les rendre inaccessibles, la qualité de la connexion ainsi que la bande passante locale peuvent être insuffisantes pour satisfaire aux besoins de l’interface).
- D’après eux, l’inconvénient majeur d’un webinaire reste la limite des interactions entre les participants et les interactions des participants avec le contenu.

Dans cet écrit, Hourst et Thiagarajan utilisent à de nombreuses reprises la notion de « webinaire » mais qu’est-ce qu’un webinaire et comment cet événement se déroule-t-il ?

« Néologisme formé à partir de la troncation des termes « web » et « séminaire ». Ce dernier se définit en effet comme une forme de réunion interactive en ligne qui présuppose au moins un conférencier, un auditeur (le public) et un média » (Ibnelkaïd, Develott, 2013, p.4)

Cet ouvrage classe aussi les ADELs en différentes catégories en fonction de leur mode de fonctionnement, il y a donc :

- Les ADELs de partage structuré : basé sur un apprentissage mutuel et collaboratif, les participants apprennent les uns des autres.
- Les ADELs-conférences : permet de conserver les avantages d’une conférence tout en la rendant interactive.

- Les ADELS Textra : activité interactive basée sur des textes lus par les participants au préalable dans le but de mémoriser au mieux les informations du texte.
- Les ADELS d'histoires interactives : basées sur des histoires que les participants écoutent, puis modifient, développent, résument, analysent, décomposent et interprètent.
- Les ADELS de simulation : les participants ont pour objectif de réfléchir aux conséquences potentielles de leur réaction face à un scénario.
- Les ADELS Magiques : des tours de magie sont utilisés durant ces webinaires, ils peuvent être analysés ou appris. Ils peuvent aussi être utilisés comme une métaphore pour une meilleure assimilation.
- Les ADELS piégeuses : utilisés pour faire prendre conscience aux participants de « biais psychologiques ».
- Les ADELS d'évaluation : permet de tester la connaissance et la mémorisation des éléments clés de la part des participants
- Les ADELS de connaissance de soi : met en évidence des éléments liés à la personnalité des utilisateurs.
- Les ADELS visuelles : elles utilisent des images comme support à la réflexion des utilisateurs.
- Les ADELS de clôture : permet de conclure le webinaire sur une note dynamique, ludique et interactive.

Dans le livre rédigé par Thiagi et Bruno Hourst, plusieurs conseils sont donnés pour l'animation d'ADELS.

Il est fortement conseillé d'apprendre à maîtriser la plateforme du webinaire utilisée pour voir si celle-ci correspond bien aux apprentissages que l'on veut enseigner.

Il est aussi indiqué que lors d'un webinaire, plusieurs ADELS différents peuvent être utilisés et combinés.

Ils recommandent aussi de travailler en équipe car la réalisation d'un webinaire est composée en plusieurs étapes telles que fournir le contenu, gérer la technique et favoriser l'interaction.

L'auditoire doit aussi avoir une taille adaptée. En effet, si la volonté est que tous les étudiants participent à l'activité il vaut mieux éviter les groupes de taille trop élevée et inversement si l'objectif est de faire un sondage. (Ils conseillent entre 3 et 30 personnes).

Une durée pertinente doit être prévue, une période inférieure à 20min pour un séminaire en ligne quelconque semble être trop court.

Une introduction avec des explications sur le déroulé de l'activité ainsi que sur l'outil utilisé a toujours des effets positifs sur le meeting, les participants sont mieux préparés lorsqu'il leur est laissé du temps dans l'optique de les familiariser avec le système de communication.

2.3.3. *Synthèse*

En résumé, Thiagi considère qu'un jeu se doit de respecter 4 caractéristiques que sont ne pas être trop sérieux, que les règles soient respectées, qu'il y ait une clôture et qu'il y ait une part d'inconnu. Il a créé une notion qui est celle de jeux cadres qui sont des modèles sur lesquels s'appuyer pour inventer de nouveaux jeux. Il met en évidence l'importance du rôle de l'animateur lorsqu'une activité a lieu. Pour lui, le but de ces jeux n'est pas de gagner mais d'atteindre un objectif. Dans le cadre du jeu présenté ici, il s'agira de trouver un terrain d'entente entre les différents partis représentés dans le scénario. Comme précisé, le type de jeu qui sera utilisé est un ADEL, ces jeux sont basés sur un contenu partagé avec les participants. Il existe différents types d'ADELs développés aux pages précédentes, la classe qui intéresse dans ce cadre est les ADELs de simulation qui va permettre de simuler une situation dans le cadre d'un jeu et se rapprocher fortement des jeux de rôle. Ce système présente de nombreux avantages tels que la réduction des coûts comparé à une présentation en présentiel ou encore le webinaire peut être enregistré pour être visionné par les personnes qui n'ont pas pu se présenter à la réunion. Cependant, certaines limites existent telles que le manque de connaissance en informatique de certains participants peut rendre la session négative pour eux mais aussi la limite des interactions comparé à une réunion en présentiel. Pour contrer certaines de ces limites, des conseils sont fournis par Thiagarajan. Il conseille par exemple de commencer par une introduction qui permettrait de présenter le déroulé de l'activité à suivre et de surtout familiariser le participants avec l'outil utilisé. Il s'agit, dans ce cadre de l'outil Microsoft Teams qui sera développé plus tard dans cette partie de littérature. Il conseille aussi que la réunion ait une durée pertinente ainsi qu'un nombre adapté de participants, surtout dans un cadre tel que les ADELs de simulation qui nécessite une participation importante des individus.

2.4. Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles sont au centre de ce travail. En effet, l'objectif sera de constater si le jeu sérieux qui sera un jeu de rôle utilisé permet ou non de développer certaines des compétences émotionnelles développées dans ce chapitre. Les compétences concernées seront spécifiées plus loin dans cet écrit. L'évaluation de ces compétences se fera sur base du questionnaire « PEC » (annexe 1) rempli au préalable par les étudiants et une nouvelle fois après l'activité.

2.4.1. Les émotions

Selon Piolat et Bannour (2008, p.12) : « *Les psychologues, qu'ils soient cognitivistes ou non, parviennent difficilement à s'entendre sur ce que désignent les termes de phénomènes émotionnels, tout d'abord parce qu'ils naviguent entre plusieurs concepts qui sont fréquemment associés (et parfois interchangeables) au terme émotion comme ceux d'affect, d'humeur, de tempérament* ». Cahour et Lancry (2011, p.97) avancent aussi qu'il est compliqué de définir ce terme, que cette définition est changeante : « *La définition des émotions n'est pas toujours unanime et varie d'une approche à l'autre. Ce sont des phénomènes quotidiens de la vie mais complexes à caractériser. La difficulté de comprendre et caractériser les émotions est renforcée par le fait qu'elles peuvent être cachées, camouflées ou ambivalentes dans les relations* ». Bellinghausen (2012, p.7), assure néanmoins qu'elles permettent de donner un sens à l'environnement qui entoure l'individu : « *L'émotion joue un rôle central, en interagissant avec nos cognitions et nos comportements ; elle acquiert le statut de guide pour nos choix et nos actions. Les émotions donnent une signification aux choses et à l'environnement qui nous entourent* ». Alors que Roussillon (2003, p.27) se permet de donner une définition complète : « *un ensemble spécifique d'éprouvés psychiques, plus ou moins accompagnés de manifestations psychologiques et comportementales, d'intensité variable, perceptibles ou non par soi-même et par les autres, et qui surviennent en réponse à des représentations, des situations, des relations* ». Une autre définition est donnée par Mikolajczak (2014) qui avance que les émotions constituent un indicateur de l'état de nos relations avec autrui. Des émotions négatives peuvent refléter une tension relationnelle, là où des émotions positives indiquent généralement que la relation fonctionne présentement bien. Ensuite, les émotions informent sur les besoins et attentes de l'interlocuteur. Scherer (1984, p.5) quant à lui, interprète les émotions comme étant des réponses : « *des attitudes corporelles exprimant la relation du sujet à l'objet émotionnel. Ainsi, l'émotion se caractérise par des*

réponses complexes ou « multi-composantielles » qu'elles soient physiologiques, motrices, cognitives, affectives et/ou ressenties ». La même année, Plutchik (p.32) faisait le lien entre les émotions et les stimulus : « une séquence complexe générée par des réactions à un stimulus et inclus des évaluations cognitives, des changements subjectifs, une excitation neurovégétative et autonome, des impulsions pour agir, et le comportement destiné à avoir un effet sur le stimulus qui a initié la séquence complexe ».

Deux types d'émotions sont à distinguer. Il existe tout d'abord, les émotions primaires qui sont d'après Weinberg (2014) la joie, la colère, la tristesse, le dégoût, la peur et la surprise. Joffe (2007, p.9) définit les émotions primaires de la sorte : *« On appelle émotions primaires celles qui, comme les couleurs du même nom, ne sont pas le résultat d'un mélange d'émotions diverses »*. Selon Weinberg (2014), les émotions secondaires sont aussi nommées les émotions sociales. On y retrouve entre autres la honte, la fierté, l'embarras et la jalousie. Ces émotions contribuent au maintien des groupes en société.

« Les émotions peuvent se distinguer des affects, qui sont des émotions plutôt brèves liées à un contexte spécifique » (Roussillon, 2003, p.20). Elles doivent également être distinguées des sentiments selon Rimé (2005, p.37) : *« les émotions sont différentes des sentiments, qui correspondent à des états émotionnels développés dans une temporalité longue et en lien avec une personne »*.

Certains auteurs avancent que les émotions sont plus que de simples manifestations et les qualifient de vitales. D'après Gendron (2009) les émotions sont le plus souvent associées à un besoin. En 1994, Adolphs et al. Disaient (p.669) : *« les émotions, loin de colorer seulement la vie des individus, étaient absolument indispensables à leur survie »*.

Les émotions permettent aux individus de développer l'empathie, cette notion est importante dans ce travail car il est intéressant de savoir si, dans le cadre du jeu, les étudiants en ont ressenti ou pas. Lobbé (2020, p.26) explique que l'empathie est construite sur base de la compréhension de ses propres émotions : *« Plus j'acceptais de vivre mes émotions, plus je me mettais à ressentir ce que pouvaient vivre les autres et à éprouver de la compassion »*. et en conclut alors qu'il est important de reconnaître les émotions et leur lien avec le corps. Et ajoute : *« La prise en charge passe donc par la reconnaissance des émotions et leur apaisement »*.

2.4.2. Définition des compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles désignent la capacité – mise en pratique – à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales. (Mikolajczak, 2014). Bellinghausen (2012, p.3) accorde une importance particulière au rôle de ces compétences : « *Les compétences émotionnelles opèrent sur les émotions et permettent de les influencer en vue de modifier leurs impacts sur les raisonnements et les comportements* ». Mais aussi aux bienfaits de ces compétences « *On observe un rôle modérateur des compétences émotionnelles à l'égard de la dépression et de l'anxiété* » ainsi que « *les compétences émotionnelles sont liées positivement à la qualité de vie au travail et négativement au stress perçu* ». Il tient compte de la nature des compétences émotionnelles en caractérisant trois niveaux de traitement distincts : le niveau de connaissance, le niveau d'habilités et le niveau de dispositions en contexte. Selon Dosseville, Laborde, Pierrot Etoh et Garnarczky (2016, p.35) : « *Le premier niveau correspond ainsi à la connaissance de techniques permettant de se concentrer sur une tâche ou de réguler ses propres émotions. Le deuxième niveau correspond à la capacité d'un individu à appliquer ses connaissances en situation émotionnelle. Enfin, le troisième niveau, correspond à la propension d'un individu à se comporter de telle ou telle manière dans les situations émotionnelles* ».

Les compétences émotionnelles sont, selon Dejoux, Charrière et Dupuich (2014, p.138) de plus en plus importantes et évaluées dans le cadre professionnel « *de plus en plus d'organisations, dans le cadre de leur processus de sélection ou de gestion des carrières, se mettent à évaluer les compétences émotionnelles qui sont présentées comme facteur de performance dans l'exécution d'un métier ou dans la mise en œuvre du leadership* ». Ceux-ci insistent en justifiant cette importance par l'environnement dans lequel nous vivons : « *Ces compétences à multiples facettes semblent déterminantes dans un environnement mondialisé et incertain* ». Lhuillier (2006, p.91) avance que c'est le fait d'analyser le travail émotionnel qui permet de développer les compétences émotionnelles : « *L'analyse du travail émotionnel conduit à se concentrer sur les ressources nécessaires au développement des compétences émotionnelles et à la régulation de la charge émotionnelle par des groupes de travail homogènes* »

2.4.3. L'intelligence émotionnelle

Selon Goleman (1995, p.84) : « *Pour les psychologues, les compétences émotionnelles renvoient à l'intelligence émotionnelle* ». Gendron (2009, p.122) ajoute à cela : « *Pour les économistes de l'éducation et des ressources humaines, cet ensemble de compétences émotionnelles constitue un capital émotionnel. A la différence du concept d'intelligence, le concept de compétences intéresse les économistes des ressources humaines, du fait qu'il ne renvoie pas à des talents innés mais à des habiletés et capacités développées à travers différentes expériences de vie depuis l'enfance, et qu'il laisse donc une place possible à leur apprentissage et à leur développement par la formation* ».

« *Les compétences émotionnelles renvoient à une vaste palette de connaissances, habiletés et dispositions intrapersonnelles et interpersonnelles relatives aux affects (au sens large du terme)* » Gay et Genoud (2020, p.4). Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013) préfèrent le terme compétence émotionnelle à celui d'intelligence émotionnelle car il est cohérent avec des résultats récents qui montrent que ces compétences peuvent être enseignées et apprises.

Les fondateurs du concept d'intelligence émotionnelle Mayer et Salovey (1995, p.200) définissent ce terme de cette manière : « *l'intelligence émotionnelle comprend l'habileté à percevoir précisément, évaluer et exprimer les émotions ; l'habileté à accéder et/ou ressentir les sensations quand elles facilitent la pensée ; l'habileté à comprendre les émotions et la connaissance émotionnelle ; et l'habileté à réguler les émotions pour favoriser le développement émotionnel et intellectuel* ». Petrides et Furnham (2003, p.12) avancent que : « *ce concept fait référence à la façon dont les individus traitent les informations émotionnelles intrapersonnelles ou interpersonnelles* ». D'après Charrière, Dejoux et Dupuich (2014), ceux-ci positionnent l'IE comme une intelligence pure, une habileté cognitive. Selon Dejoux, Ansiau et Wechtler (2006), Goleman (1995) rapporte que divers résultats de recherche montrent que les compétences relevant de l'intelligence émotionnelle jouent un rôle croissant aux niveaux les plus élevés de l'organisation, là où les différences en termes de compétences techniques ont une importance négligeable. En d'autres termes, plus le niveau hiérarchique est élevé, plus les compétences d'intelligence émotionnelle apparaissent comme la raison de l'efficacité des individus. Dejoux, Charrière et Dupuich (2014, p.137) mettent l'accent sur le fait que « *l'un des principaux apports de l'IE consiste à remettre en cause les connaissances des mécanismes de la prise de décision en mettant en lumière*

l'importance des émotions ». Certains auteurs tels que Dosseville, Laborde, Pierrot Edoh et Garnarczyk (2016, p.35) avancent que l'intelligence émotionnelle peut influencer l'état émotionnel dans lequel un individu peut se mettre : « *L'état émotionnel dans lequel un individu se trouve peut alors influencer le contenu de ses pensées mais également la manière dont il pense. L'IE pourrait influencer la réponse aux situations vécues comme anxiogènes ou stressantes et être un facteur inter- et intra-personnel décisif dans les comportements transgressifs et violents* ».

Ils divisent l'intelligence émotionnelle en quatre différentes dimensions :

- Identifier ses émotions
- Utiliser ses émotions
- Comprendre ses émotions
- Gérer ses émotions

Selon Dejours, Ansiau et Wechtler (2006) Il existe une autre approche qui est qualifiée de « mixte » qui est soutenue par Goleman (1995) qui est néanmoins basée sur la théorie de Mayer et Salovey mais ils y ajoutent des composantes de nature motivationnelle, sociale ou d'aspects liés à la personnalité. Goleman (1995) décrit cette seconde approche et la divisant en deux groupes de compétences :

- Les compétences personnelles qui déterminent la façon dont l'individu se gère lui-même
- Les compétences sociales qui déterminent la manière dont l'individu gère ses relations avec son environnement

2.4.4. Les différentes compétences émotionnelles

Identification de ses émotions :

Il s'agit du versant intrapersonnel car l'identification se fait sur les émotions propres de l'individu (Mikolajczak, 2014).

Thorndike et Stein (1937, p.277) S'intéressaient déjà à l'époque et insistaient sur l'importance de l'identification de nos propres états internes et de ceux des autres. La capacité à identifier

ses émotions est une compétence fondamentale. « *L'intelligence émotionnelle constitue en effet le pilier sur lequel se développent les compétences émotionnelles complexes, telles que la régulation ou l'utilisation des émotions* ». (Mikolajczak, 2014, p.8) Il est nommé la conscience de soi par Gendron (2009) qui le définit comme la capacité de comprendre ses émotions, de reconnaître leur influence et de les utiliser pour guider nos décisions. Selon Paquette et Atlan (2019) dans un cadre thérapeutique, un retour sur soi en tant que témoin ou cible d'un potentiel comportement problématique permet notamment au psychoéducateur de contrer éventuellement la projection de ses propres besoins ou de ses propres émotions sur le sujet. Toutefois, les émotions de l'observateur peuvent le mettre sur une piste d'hypothèses pour expliquer l'émergence du comportement inapproprié. Bien se connaître et être à l'écoute de ses émotions sont les conditions de base de l'observation et de l'interprétation efficaces.

Identification des émotions d'autrui :

Versant interpersonnel, l'intérêt se porte vers autrui (Mikolajczak, 2014).

Selon Piolat et Bannour, lorsqu'ils parlent des réactions émotionnelles d'autrui : « Cela se voit sur sa carnation qui paraît rougir ou pâlir ; cela se devine aussi sur la configuration des traits de son visage ou sur la cadence de sa gestuelle ; cela s'entend dans les vibrations et la tonalité de sa voix et, enfin, cela nous semble lisible dans ce qu'elle dit ou ne dit pas, dans ce qu'elle fait ou ne fait pas ». Mais est-ce vraiment si simple ?

Cette compétence émotionnelle est nécessaire et utile car elle nous renseigne sur l'état de(s) (l') individu(s) avec lequel/lesquels nous interagissons. Elle nous permet d'optimiser non seulement la qualité de nos interactions avec nos interlocuteurs, mais également notre adaptation à l'environnement. (Mikolajczak, 2014). Il fait partie du concept de la conscience sociale évoquée par Gendron (2009) qui, selon elle, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Selon Noël, Guillaume et Hou (2016, p.127) : « *le déclin des capacités de traitement de la prosodie émotionnelle débute très tôt, les capacités d'identification des émotions diminuant de manière linéaire de 20 à 70 ans* » La prosodie faciale est l'expression faciale qui est liée à une émotion ressentie par le sujet.

L'expression de mes émotions :

Cette deuxième compétence nous permet, lorsque nous la maîtrisons, d'exprimer nos émotions de manière adaptée au contexte et à nos objectifs (Mikolajczak, 2014). D'après Halbwachs (2014, p.39) l'expression des émotions a une importance particulière dans un

contexte social, il décrit les émotions comme tel : « *les émotions occupent une place décisive dans la socialisation des individus, côté pile, et dans la conservation des sociétés, côté face, à la fois parce qu'elles sont soumises, sans cesse, à un cadrage collectif qui, coordonnant les conduites individuelles, garantit au groupe la conformité de tous et de chacun aux règles collectives* ». Et en exprime aussi les enjeux dans ce cadre social « *Par leurs manifestations extérieures, tout au moins par leurs modes d'expression visibles, sensibles, elles tombent sous le regard des hommes qui nous entourent, des groupes auxquels nous sommes liés. Quand l'émotion s'exprime, cette expression est matérielle, et le groupe a prise directement sur elle. Ainsi il se peut que l'expression émotive ne soit nullement naturelle, innée ou héréditaire, en tout cas liée à la constitution organique de l'espèce* ». Ces analyses présentées par Halbwachs permettent de faire un parallèle entre le fait que l'expression des émotions est matérielle et le fait que celle-ci soit une compétence qu'il est possible d'améliorer. Cependant, il insiste aussi sur l'influence de la société sur la manière dont nous exprimons nos émotions : « *nos émotions, sont soumises à une véritable discipline sociale, du fait qu'en présence des événements d'un certain genre, et dans telles circonstances qui se produisent souvent, c'est la société qui nous indique elle-même comment nous devons réagir* ». Une émotion peut être exprimée de deux manières, verbales et non verbales. « Du côté non verbal, les émotions sont typiquement accompagnées par des expressions non verbales du visage mais aussi de la voix » (Ekman et Oster, 1979, p.527). « Elles sont également exprimées à travers une communication verbale qui explicitement ou implicitement révèle les émotions expérimentées par l'individu » (Van Hoorebeke, 2008, p.81).

La compréhension des émotions :

L'émotion a une fonction informative : elle véhicule un message. L'émotion fonctionne comme un baromètre de notre capacité d'adaptation et de notre état d'équilibre par rapport à l'environnement. Tel un voyant lumineux sur le tableau de bord d'un véhicule, l'émotion nous indique, entre autres, si nos besoins sont satisfaits ou non. L'émotion est donc un indicateur du niveau de satisfaction de nos besoins (Mikolajczak, 2014).

L'écoute des émotions d'autrui :

Mikolajczak (2014) assimile l'écoute de ses propres émotions à l'écoute de son corps. Les émotions ressenties ont des effets sur le corps qui exprime ces émotions. Elle prend l'exemple de la chair de poule qui est une manifestation d'une émotion ressentie. L'écoute des émotions d'autrui peut alors être interprétée comme la conscience des manifestations du corps d'autrui.

La régulation émotionnelle :

D'après Brun (2015, p.165) : « *La régulation émotionnelle soulève la question de la relation du sujet émotionnel avec son environnement social, et pose également le problème de la nature des interactions des processus émotionnels avec les systèmes cognitifs et neurophysiologiques* ». Selon Gross (1998, p.224), la régulation émotionnelle est une régulation des émotions ressenties par l'individu. « *Cette régulation s'effectue en deux temps, elle est, dans un premier temps, un processus centré sur les antécédents émotionnels qui permet d'évaluer les émotions et de faire un choix sur la réponse à donner. Ensuite, la seconde partie permet d'interrompre, de maintenir, d'intensifier ou de réduire des réponses émotionnelles sur des niveaux physiologiques, comportementaux et représentationnels, cette seconde partie se nomme la modulation de réponse* ».

D'après Dosseville, Laborde, Pierrot Edoh et Garnarczyk (2016, p.36) : « *Plusieurs outils permettent de mesurer ces compétences émotionnelles, Le premier est un questionnaire auto-administré présentant des qualités psychométriques avérées validé pour une utilisation dans le domaine du sport* ». Ils identifient aussi un autre outil : « *Le second outil plus récent mesure ces compétences à l'aide du profil des compétences émotionnelles (PEC ; Brasseur, Grégoire, Bourdu, & Mikolajczak, 2013). Le PEC comprend 50 questions qui ont pour objectif de mesurer les différences individuelles dans l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation de ses propres émotions et celles des autres* ».

Gay et Genoud (2020, p.1) distinguent deux catégories de compétences émotionnelles que sont les compétences intrapersonnelles et les compétences interpersonnelles : « *De bonnes compétences émotionnelles dans ces deux catégories contribuent notamment à une meilleure santé mentale et physique, à des relations sociales et conjugales plus satisfaisantes et à une plus grande réussite professionnelle* ». Toujours selon eux « *Il a été démontré en particulier que de bonnes compétences émotionnelles protègent des risques cardio-vasculaires et de divers états psychopathologiques, ou encore favorisent le rendement professionnel et les relations sociales harmonieuses* ».

Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (2013, p.24) ont constatés que : « *aucune mesure de la compétence émotionnelle ne mesure distinctement chacune des cinq compétences émotionnelles de base, séparément pour ses propres émotions et celles des autres. Ce manque d'information est problématique à la fois théoriquement (on ne comprend pas les processus en*

jeu) et pratiquement (on ne peut pas développer des interventions sur mesure) ». C'est pour ces raisons qu'ils ont développé le questionnaire de profil de compétence émotionnelle (PEC).

2.4.5. Synthèse

Pour résumer, pour comprendre les enjeux des compétences émotionnelles il est important de commencer par définir les émotions. Les auteurs de la littérature ont relativement difficile à donner une définition, certains éléments en ressortent néanmoins. Les émotions sont un ensemble d'éprouvés psychiques générés par des réactions à un stimulus. Elles permettent d'abord à l'individu de prendre des décisions en interagissant avec les cognitions ainsi que les comportements et elles permettent surtout d'indiquer l'état de nos relations avec autrui. Ces émotions sont soit primaire soit secondaire en fonction de si celles-ci sont un mélange d'émotions ou non. Les compétences émotionnelles sont, quant à elles, définies dans la littérature comme étant la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Les auteurs insistent sur l'importance de plus en plus conséquente accordée à ces compétences dans le cadre professionnel car elles sont considérées comme des facteurs de performance dans l'exécution d'un métier. Il existe une autre notion qu'est celle d'intelligence émotionnelle, elle est assez compliquée à distinguer car selon les psychologues, les compétences émotionnelles renvoient à l'intelligence émotionnelle. Toutefois, certains auteurs considèrent l'intelligence émotionnelle comme des talents innés alors que la compétence émotionnelle se développe chez l'individu.

Les différentes compétences émotionnelles sont composées de :

- L'identification de ses émotions qui est considérée comme la conscience de soi,
- L'identification des émotions d'autrui qui renseigne l'individu sur l'état de l'interlocuteur avec lequel il interagit.
- L'expression des émotions qui permet de maîtriser et d'exprimer une émotion ressentie, une fois que celle-ci est identifiée de manière adaptée au contexte et aux objectifs.
- La compréhension de ses émotions, après avoir identifié une émotion ressentie l'individu interprète cette émotion et les raisons pour lesquelles elle est ressentie
- La compréhension des émotions d'autrui, après avoir identifié l'émotion ressentie par son interlocuteur, l'individu va essayer de comprendre pour quelle raison cette émotion est ressentie par son interlocuteur
- L'écoute des émotions d'autrui

- La régulation de ses émotions
- La régulation des émotions d'autrui

Il y a donc deux catégories de compétences émotionnelles que sont les compétences intrapersonnelles ainsi que les compétences interpersonnelles. Certains auteurs avancent qu'avoir de bonnes compétences émotionnelles protègent de divers états psychopathologiques et favorisent le rendement professionnel.

2.5. La gestion du changement

Le changement occupe une place importante dans ce projet, car le scénario proposé aux étudiants sera entièrement axé sur une situation de changement. Ce sont ces changements imaginés qui auront pour objectif de faire ressentir différentes émotions aux participants. En effet, le changement provoque des émotions chez les personnes concernées. Le changement peut provoquer chez l'individu des problèmes dans ses relations sociales ainsi que le mettre dans des états psychopathologiques. Or, les auteurs cités dans le chapitre précédent précisent que de bonnes compétences émotionnelles protègent de ces problèmes. Il y a donc un lien fort entre le changement et les compétences émotionnelles.

2.5.1. Le changement organisationnel

Soparnot (2013, p.25) explique que le changement est inévitable dans la vie d'une entreprise : *« Toute entreprise est en effet amenée, à un moment de son histoire, à faire face à des transformations plus ou moins radicales de son environnement et à s'engager dans des changements plus ou moins drastiques de ses caractéristiques. Dans cette optique, le rôle des managers est de maintenir une adéquation constante entre les caractéristiques de l'environnement et les capacités de l'entreprise »* Grouard et Meston (1998, p.76), quant à eux, définissent le changement organisationnel comme une transformation des structures ainsi que des compétences : *« le changement organisationnel est le processus de transformation radicale ou marginale des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations »*. Zemouri et Touloum (2014, p.43), eux, parlent plutôt de transformation de contenu de travail ou de comportement individuel : *« Le changement organisationnel est un ensemble d'actions qui s'imposent sur les systèmes d'une entreprise, visant la transformation*

de contenu de travail ou les comportements individuel ». Pour Collerette et al. (1997, p.24) Ce qui qualifie le changement organisationnel est le fait que les modifications apportées soient observables : « *toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système* ». Selon Guilhon (1998, p.12), le changement organisationnel est plutôt : « *un processus de transformation radical ou marginal des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations* ». Il est donc toujours mentionné que le changement organisationnel est une transformation apportée à une organisation ou à une structure. Il est aussi souvent cité que l'individu, le membre de l'organisation joue un rôle clé dans cette transformation, le changement doit, pour la plupart des auteurs, l'impacter.

2.5.2. L'évolution de la fréquence des changements

Le nombre de changements organisationnels s'est accru depuis les années 80 et les plus fréquemment mentionnés dans la littérature sont les changements économiques, politiques, technologiques et sociaux (Rondeau, 2008). D'après Zemouri et Touloum (2014, p.43) : « la période actuelle est marquée par la mondialisation des marchés, par la précarité du travail et par les mises à pied massives. Elle est dite aussi période d'apprentissage et d'évolution ». Selon Rondeau (2008, p.37) : « *Ces changements font de plus en plus partie de la réalité des organisations et de leur quotidien. Ces transformations « endémiques », à la fois rapides et fréquentes, modifient profondément un ou plusieurs piliers de l'architecture organisationnelle* ». Cette cascade ininterrompue de changements vient parfois perturber l'organisation et la rendre plus vulnérable et, dans certains cas, moins capable de tirer avantage des changements introduits (Collerette, 2008). De même, ces pratiques excessives sont difficilement maîtrisées par les gestionnaires. Elles les essoufflent tout comme elles essoufflent le personnel au point qu'ils deviennent de moins en moins disposés à collaborer à de nouveaux changements (Zid, Jeoffrion et Cherré, 2013).

2.5.3. Les différents changements

Zemouri et Touloum (2014, p.43) distinguent deux différents types de changements, ils font tout d'abord allusion à un changement incrémental qu'ils définissent comme : « *Ce type de changement vise une mise en œuvre séquentielle et par étapes où interviennent à la fois les considérations formelles et les considérations émotives. Le changement est généralement effectué du bas vers le haut, tout en étant contrôlé par la direction quant aux orientations et aux objectifs. Il porte sur les systèmes clés de l'organisation* ». A l'inverse, le changement radical est introduit comme ceci : « *il suppose une réorientation des facteurs fondamentaux de l'organisation. Un changement du secteur d'activité où, tout le mode de production conduit à des transformations majeures de l'essentiel des parties de l'entreprise* ».

Rondeau (2008, p.37) fait référence à des changements qu'il qualifie de complexe et qu'il définit comme suit : « *Le changement complexe est un amalgame de divers types de changement simultanés nécessitant des stratégies distinctes et parfois même contradictoires* ».

2.5.4. Faire face à un changement

Dale Carnegie (2007) a créé un modèle dans le but de permettre aux leaders d'avoir une approche structurée pour un changement dans le but que celui-ci ait des résultats positifs :

- Etape 1 Etablir une motivation au changement : Il s'agit ici de savoir quelles sont les raisons de faire un changement. Cela peut être pour un élément externe (délocalisation, changement de management, ...) Ou des changements liés à des éléments internes (innovations technologiques, expansions, ...). Ces différents éléments qu'ils soient internes ou externes peuvent être liés à des facteurs sur différents plans comme le citent Zemouri et Touloum (2014) le plan sociologique, le plan économique, le plan juridique, les individus, les structures, la gestion de l'entreprise ainsi que les techniques et le mode de production.
- Etape 2 Analyser la situation : Une analyse rigoureuse des risques ainsi que des opportunités relatives aux transformations proposées doit être rigoureusement entreprise.
- Etape 3 Planifier l'orientation : Un plan doit ensuite être mis en œuvre pour organiser le changement.

- Etape 4 Mettre en œuvre le changement : certains changements tels que des réorganisations nécessitent un temps d'adaptation, il est donc préférable que le changement soit progressif.
- Etape 5 Diagnostiquer l'orientation : une fois les changements effectués, un suivi des résultats de ceux-ci doit être effectué. Il est impératif de vérifier les facteurs qui révéleront si le changement fonctionne comme prévu et produit le résultat désiré.
- Etape 6a Adopter : le nouveau processus est adopté, il devient partie intégrante de la nouvelle norme organisationnelle.
- Etape 6b Ajuster : dans le cas où la conclusion est que le changement n'a pas les effets escomptés, des ajustements devront être apportés à la mise en œuvre.

Lou et al., (2000, p.95) définissent qu'il est essentiel de créer une masse critique d'utilisateurs ou d'atteindre un certain nombre de partisans, dans les premières étapes de mise en place d'un réseau interne pour que celui-ci soit accepté par la majorité. Il y est ainsi mis en relief l'influence du groupe sur les individus. *« L'effet de masse critique repose donc sur un principe de l'adoption par imitation où des innovateurs ou adopteurs précoces adoptent les nouvelles technologies et influencent les adopteurs tardifs qui les imitent. Bien sûr, il convient de souligner que cette solution n'est pas parfaite car dans le cas de technologies d'information, l'interdépendance entre les deux types d'adopteurs est réciproque. Ainsi, un adopteur précoce peut être également influencé par un adopteur tardif. De fait, si l'adopteur tardif n'est pas enclin à accepter la technologie après une certaine période, l'innovateur peut décider de la rejeter »*. Cependant, l'étude de Lou et al. (2000) démontre l'effet positif de la masse critique perçue sur l'intention d'utiliser, la perception de la facilité d'utilisation et l'utilité perçue. (Van Hoorebeke, 2008)

Zid (2006, p.31) définit le changement comme le passage d'un état d'équilibre à un autre de déséquilibre, avec l'ambition de rejoindre un nouvel état d'équilibre qui soit plus satisfaisant. Selon lui : *« Cette quête d'état d'équilibre fait que les destinataires réagissent d'une certaine façon aux phénomènes qui risquent de leur faire perdre leur équilibre premier et les amener à résister à tout changement. Celui-ci veut préciser que les réactions du personnel sont bien légitimes. Il ne faut pas les considérer comme des réactions négatives, ce qui se produit malheureusement trop souvent. Au contraire, il faut bien les comprendre afin de pouvoir les utiliser comme des leviers de changement. Si les employés résistent souvent au changement, c'est que ceux-ci sont souvent associés à plusieurs types de perte : perte de sécurité, de*

compétences, de relations, de pouvoirs, de territoires, etc. Chacune de ces pertes est susceptible de déclencher une réponse émotionnelle comme du chagrin, de l'anxiété, etc. »

2.5.5. La résistance au changement

Collerette et al. (1997, p.24) définissent la résistance au changement comme « *l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement* » Oreg (2003) part du constat que des situations de résistance persistent alors même que le changement semble aller dans le sens des intérêts des individus. Quant à eux, Bareil et Savoie (1999, p.89) la définissent comme suit : « *expression implicite ou explicite de réactions négatives ou défensives face au changement, ou de forces restrictives qui s'opposent à la réorganisation des façons de faire et à l'acquisition des nouvelles compétences, la résistance au changement est sans aucune doute la bête noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement* ».

« *Pour autant, la résistance n'est pas toujours négative* » (Waddell et Sohal, 1998, p.543). En effet, certains auteurs attribuent à ce comportement une fonction essentielle dans l'entreprise, celle d'éviter les changements superflus ou encore les éléments improductifs dans la conduite du processus (Ford, Ford et D'Amelio, 2008)

Les facteurs de la résistance selon Soparnot (2013, p.23) :

Le premier facteur de la résistance est lié à l'anxiété provoquée par la réforme – nous la nommons résistance psychologique. Celui-ci remet en question des repères qui offraient une stabilité psychologique rassurante.

Le second facteur renvoie à la relation que l'individu entretient avec l'entreprise – nous la nommons résistance identitaire. En effet, l'organisation nourrit l'individu en termes de représentation de lui-même. Et ce dernier construit son identité et existe socialement à travers son travail, son appartenance à un monde (un service, un métier) et à une entreprise.

Le troisième facteur relève d'une analyse en termes de jeux de pouvoir. Nous la nommons résistance politique. Les individus ne sont pas des objets que l'on peut manipuler à travers un quelconque processus de changement. Ils sont en mesure de l'infléchir et de l'orienter dans un sens qui leur est plus favorable. (Soparnot, 2013) ce facteur a pour équivalent la justice organisationnelle définie de cette manière par Angel et Steiner (2013, p.26) : « *La justice*

organisationnelle fait référence aux jugements du caractère juste que font les personnes sur les décisions et politiques qui régissent leur organisation d'appartenance ». Selon Steiner et Rolland (2006, p.48) : *« Les travaux sur la justice organisationnelle montrent que plus un individu juge un changement comme étant injuste, plus il résistera au changement »*.

Le quatrième facteur relève de l'influence du groupe – nous la nommons résistance collective. *« Le comportement d'un acteur à l'égard du changement doit être appréhendé par rapport au système social dans lequel il s'insère »* (Mayo, 1933, p.66).

Le cinquième facteur est lié à la culture d'entreprise – nous la nommons résistance culturelle. *« Toute entreprise revêt en effet une dimension symbolique, qui lui est propre et la différencie des autres. Ces symboles forment la culture de l'entreprise, définie comme l'ensemble des valeurs grâce auxquelles les membres d'une organisation acquièrent une identité collective »* (Thévenet, 2010).

Le sixième facteur concerne les connaissances et compétences des individus – nous la nommons résistance cognitive. Le changement impose en effet de faire un apprentissage de techniques et de méthodes nouvelles.

Boneu et al. (1992) identifient les facteurs de manière différentes. Ceux-ci en identifient deux types : les facteurs psychosociologiques et les facteurs stratégiques. Les facteurs psychosociologiques sont lorsque les changements peuvent entraîner des pertes d'estime de soi ou de relations affectives avec les collègues par exemple. Les facteurs stratégiques, ils sont relatifs à la perte des intérêts ainsi que des buts que l'individu trouve dans le changement à venir ou appliqué. Il y a bien des différences individuelles dans la perception des risques reliés au changement. En effet, ce qui est interprété comme un risque par une personne peut être perçu par une autre comme un avantage (Zid, 2006). Comme l'explique Zid (2006, p.82) : *« pour ce qui est des facteurs stratégiques de résistance au changement, ils sont relatifs à la perte ou la transformation des intérêts et des buts que chacun trouve dans le changement. Ainsi, les acteurs peuvent avoir des buts contraires à ceux des décideurs et pour cela, s'opposer au changement »*. D'après Boneu et al. (1992), plus il y a divergence entre les buts des acteurs et ceux de l'organisation, plus le lancement d'un changement se révélera difficile.

Dans le contexte organisationnel, l'attitude de résistance au changement entraîne des conséquences sur plusieurs indicateurs, comme la satisfaction au travail, l'attachement organisationnel, ou encore l'intention de démissionner de l'organisation (Oreg, 2006). Les

attitudes face à un changement imposé dépendent également d'une évaluation des responsables du changement, de la façon dont ils ont imposé ce changement et des résultats supposés du changement. (Angel, Steiner, 2013, p.26). Ceux-ci font aussi référence à une théorie qui est celle de la justice. Pour que l'individu ait le sentiment d'injustice, il faut selon eux que : *« tout d'abord, la situation ou la décision doit être perçue comme blessante ou désavantageuse. Ensuite, il faut qu'une personne ou une entité puisse être désignée comme responsable de la situation problématique »*.

Soparnot (2013, p.24) précise que : *« dans une étude menée par McKinsey en 2008, les deux-tiers des 3199 dirigeants d'entreprises interrogés ont admis que les changements majeurs entrepris au cours des dernières années n'avaient pas réussi à améliorer significativement la performance de leur organisation. Ce même cabinet avait quelques années auparavant mis en lumière que 70 % des programmes de changement se soldaient par un échec »*.

2.5.6. Synthèse

Pour résumer, le changement organisationnel est une transformation apportée à une organisation ou à une structure qui impacte les individus dans l'exercice de leur travail. La fréquence de cette pratique ne fait qu'augmenter, cependant des risques sont liés à ces changements car il est difficile de maîtriser ce type de pratique pour les gestionnaires. De plus, chaque individu réagira différemment à un changement apporté au sein de l'organisation dans laquelle il travaille. Un auteur a créé un modèle pour permettre aux leaders d'avoir une approche structurée pour un changement dans le but que celui-ci engendre des résultats positifs. Ce modèle se divise en 7 étapes que sont : établir une motivation au changement, analyser la situation, planifier l'orientation, mettre en œuvre le changement, diagnostiquer l'orientation, adopter et ajuster. Le principe du changement est de passer à un état de déséquilibre dans le but de retrouver un état d'équilibre plus satisfaisant. Les membres du personnel touché font parfois de la résistance au changement. Il s'agit d'un moyen de défense pour protéger son environnement de travail ou sa position. Certains auteurs relèvent que toutes les résistances ne sont pas forcément mauvaises car elles permettent parfois de limiter les changements qui seraient superflus. Soparnot (2013) relève différents facteurs qui provoquent cette résistance qui sont : l'anxiété provoquée par la réforme, la relation qu'entretient l'individu avec l'entreprise, le jeu de pouvoir, l'influence du groupe et les connaissances et compétences de l'individu. Il est donc primordial que les individus n'aient pas de sentiment d'injustice par rapport au changement opéré.

2.6. Les formations à distance

La crise sanitaire que connaît le monde actuellement a beaucoup influencé la manière dont les enseignements sont organisés. L'une des caractéristique principale de ce mémoire, comme précisé dans l'introduction, est qu'il est basé sur un jeu de rôle effectué à distance par les étudiants. Il est précisé précédemment que les ADELs de Thiagi furent une solide base sur laquelle s'appuyer pour mettre en place ce jeu, il est néanmoins intéressant de connaître les études ainsi que les écrits des auteurs dans la littérature scientifique pour préparer au mieux ce jeu.

2.6.1. Définition

L'enseignement à distance est défini comme un mode d'enseignement, dispensé par une institution qui n'implique pas la présence physique du professeur (formateur) et des étudiant (Hantem, 2020). Daniel Peraya (2005, p.61) considère que : « *La formation à distance parce qu'elle dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement/apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée* ». Au vu de l'urgence de la situation ainsi que de la vitesse à laquelle l'adaptation fut nécessaire, Papi et al. (2021) exposent la situation telle que : « *Les enseignants n'ont guère le choix, bien que leurs compétences soient plus ou moins développées en intégration des technologies et leurs connaissances souvent moindres concernant la formation à distance et ses multiples possibilités* ». Ils ajoutent à cela que : « *le soutien dont disposent ces enseignants varie là aussi d'un établissement à l'autre et la distance imposée par la pandémie, qui les sépare des personnes susceptibles de les aider, ne facilite pas les adaptations nécessaires* ».

Sener (2015) et d'autres auteurs ont distingué huit types de cours :

En classe ou présentiel, en présentiel augmenté, en classe avec extension en ligne, hybrides, en ligne asynchrones, en ligne synchrone, hybrides en ligne et flexible, comodale ou HyFlex.

Walckiers et De Praetere (2004, p.54) définissent l'enseignement à distance comme : « *un enseignement interactif suivi par télématique, c'est-à-dire par ordinateur et réseau informatisé* ». En 2003, Marquet et Nissen définissaient La FAD (formation à distance) dans sa forme actuelle comme étant un : « *recourt à des moyens de communication réciproques, qui offrent aux apprenants et aux enseignants d'un dispositif de formation d'interagir à*

distance, de façon individuelle ou collective, synchrone ou asynchrone. Il s'agit aussi selon eux, dans la plupart du temps, de séances de travail de type réunion, au cours desquelles interviennent dans une perspective de collaboration deux ou trois groupes de personnes distants, ce qui pose d'importants problèmes de gestion des tours de paroles et de focalisation de la caméra ». Une certaine qualité de ces cours est possible tant dans un cours asynchrone, où les activités d'enseignement et d'apprentissage sont différées afin de respecter le rythme d'étude de tous les étudiants, que dans un cours synchrone, où les activités d'enseignement et d'apprentissage font en sorte que les étudiants doivent respecter un horaire prédéterminé pour pouvoir y participer en direct. (Gérin-Lajoie et Papi, 2020). C'est seulement dans les années 1990 que la visioconférence a été introduite dans l'enseignement supérieur, essentiellement comme un moyen de diffuser des cours à distance (Macedo-Rouet, 2009). Celle-ci précise : « *C'est donc un modèle de communication « un à plusieurs » qui s'est imposé dans un premier temps. La visioconférence était perçue comme une façon de délivrer de manière plus efficace l'enseignement traditionnel. Cependant, tous les enseignants ne partageaient pas cette vision des choses* ». La distance comme la présence en contexte de formation sont avant tout, on le sait, relatives à l'expérience vécue de chaque individu. En effet, « *on peut être présent en face à face et complètement absent* » comme l'indiquait Jacquinet-Delauney (2001, p.19)

« Dans un contexte de formation à distance, la collaboration entre apprenants est rendue possible grâce à des environnements technologiques accessibles à distance. Les espaces communs de partage de ressources, les espaces de communication de groupe et l'espace privé y sont aménagés pour faciliter la collaboration. C'est à travers ceux-ci que la collaboration se développe » (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001, p.80).

Il est difficile de donner une idée des différences entre un même apprentissage à distance ainsi que ce même apprentissage donné en présentiel et pour cause, comme le cite Macedo-Rouet (2009, p.66) : « *il existe peu d'études comparant le même enseignement en mode classique (présentiel) et par visioconférence* ». Une tentative d'étude sur la distance de transactions en distanciel a cependant été tentée par Jézégou (2007, p.341) : « *La « structure » est définie en termes de degrés de flexibilité d'un environnement éducatif et le « dialogue » en termes de présence sociale, cognitive et éducative. Elaboration d'un questionnaire d'opérationnalisation de ces variables et application dans l'évaluation d'un dispositif d'accompagnement individualisé par messagerie et téléphone* ». Cette méthode pour évaluer la distance de transaction a néanmoins montré ses limites car selon Macedo-Rouet (2009,

p.67) : « les données étaient déclaratives et l'avis des apprenants n'a pas été pris en compte entre autres ».

« Exploitant les moyens techniques actuels et en particulier l'Internet, ces dispositifs de FAD (formation à distance) apparaissent aujourd'hui comme un moyen prometteur de développer, d'une part, l'offre de formation des institutions qui délivrent des diplômes et, d'autre part, le niveau de connaissance des adultes des pays les plus industrialisés » (Marquet, Nissen, 2003, p.91).

Selon Depover et al. (2005, p.45) : « En matière d'enseignement à distance, il faut bien reconnaître que le modèle pédagogique qui reste le plus prégnant est largement inspiré de la théorie behavioriste. Le recours à des situations préprogrammées, agencées selon des séquences rigides, s'avère d'ailleurs à l'usage parfaitement adapté à la distribution de la formation sous forme de petits livrets qui peuvent aisément rejoindre les apprenants par la voie du courrier postal ».

« S'il est important de fournir à l'utilisateur un environnement flexible où il explore et manipule, il faut aussi lui fournir un encadrement où il se sent accueilli, supporté et guidé. Tout réinventer peut faire perdre du temps, or le temps est précieux pour l'apprenant à distance » (Dufresne, 1997, p.88)

Le forum se situe au cœur des environnements d'apprentissage virtuels et qu'il fournit des lieux d'échange et de partage où se joue la partie la plus importante de la collaboration. Nous conseillons aux concepteurs d'environnements d'apprentissage virtuels d'aménager les forums électroniques en lieux de télétravail, télégestion, télédiscussion et téléassistance afin d'encadrer le travail collaboratif. (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001)

Jacquinet-Delauney (2001) a identifié six dimensions de la distance : spatiale, temporelle, technologique, socio-culturelle, socio-économique et pédagogique. L'auteur souligne que du fait de sa complexité, la distance dans l'enseignement est difficile à apprivoiser. Selon Macedo-Rouet (2009) : « L'intérêt des six déclinaisons de ce concept est rendre compte de la complexité du phénomène de la distance, mais il reste difficile à appliquer étant donné le grand nombre de variables impliquées ». Comme le suggère Jacquinet-Delauney (2001) : « il s'agit davantage dans ce type de contexte d'exploiter la distance qui sépare l'apprenant de la source de connaissance plutôt que de vouloir la réduire voire la supprimer, sans pour autant reproduire grâce à la technologie une situation proche de l'enseignement traditionnel ou du stage de formation classique ».

« L'intérêt de la visioconférence est justement de pouvoir combler la distance entre enseignants et apprenants en les mettant face-à-face de façon virtuelle » (Macedo-Rouet, 2009). Cependant, qu'est-ce que la distance ? Plusieurs tentatives ont été menées pour clarifier la notion de « distance » en formation, « Toutes insistent sur le fait qu'elle ne se limite pas uniquement, comme il est couramment avancé, à la dimension spatio-temporelle. En effet, elle ne se réduit pas uniquement à la distance géographique qui sépare l'apprenant des formateurs ou de ses pairs. Elle ne se limite pas plus au décalage temporel existant entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage » (Jézégou, 2007, p.341).

2.6.2. Avantages

- La non nécessité d'aménagement physique : « Ces environnements d'apprentissage virtuels sont envisagés un peu comme des écoles ouvertes et décloisonnées, mais sans connaître les sérieux problèmes d'aménagements des espaces physiques, de gestion et d'accès aux ressources que l'école ouverte a connus. Il est dorénavant possible de créer plus facilement des environnements ouverts où l'on retrouve tous les espaces désirés foisonnant des ressources et rendus accessibles à tous sans contraintes de temps et d'espace » (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001, p.80).
- La flexibilité possible, selon : Walckiers et De Praetere (2004, p.16) : « l'enseignement en ligne fait bénéficier les apprenants d'une grande flexibilité de temps et de lieu (stimulant l'autonomie et la réflexion) ainsi que d'une excellente interaction asynchrone (source de motivation, d'entraide, d'esprit critique, de synthèse...) ».
- Une meilleure compréhension, toujours d'après ceux-ci : « dans l'apprentissage à distance, il y a une possibilité accrue de réflexion ainsi qu'une autonomie d'apprentissage favorisant une meilleure compréhension, une information complémentaire, une assimilation plus progressive et donc plus durable, et une réflexion plus critique sur les notions enseignées et les travaux pédagogiques effectués ».
- De plus, ceux-ci soulignent la mauvaise influence que peuvent avoir en présentiel les indices physiques et sociaux de l'apprenant : « à distance, les contributions sont présentées sous forme de textes rhétoriquement neutres et ne différant que par leur contenu : l'intérêt accordé au message résulte de sa pertinence, de sa logique, de son

originalité. Loin d'appauvrir le dispositif pédagogique, l'absence d'indices physiques et sociaux dans les contributions en ligne valorise leurs contenus et renforce leur impact pédagogique sur les participants mûrs et motivés ».

2.6.3. Inconvénients

- L'autonomie nécessaire, selon Macedo-Rouet (2009, p.37) : *« Suivre ces cours à distance demande ainsi un degré important d'autonomie. Cependant, tous les apprenants ne sont pas autonomes lorsqu'ils s'inscrivent dans un programme d'enseignement à distance. Les apprenants peu autonomes ont donc besoin d'être accompagnés par les enseignants pour acquérir et développer la capacité d'autonomie ».*
- L'adaptation d'un apprentissage sur un support en ligne, d'après Dufresne (2009, p.88) : *« Ces recherches aboutissent souvent au constat de la difficulté de transférer sur support digital, l'ensemble des activités de formation. Si l'ordinateur offre un potentiel énorme pour l'apprenant à distance par le haut degré d'interactivité et de connectivité qu'il permet, il comporte aussi ses difficultés ».*
- Les relations sont impactées : *« C'est l'ensemble des relations entre enseignants et apprenants qui est affecté lorsqu'ils sont séparés dans l'espace et/ou dans le temps »* (Macedo-Rouet, 2009, p.37).
- Le nombre important de données, en ce qui concerne le participant à un cours à distance, Dufresne (1997, p.88) souligne : *« Que ce soit dans la liste des cours, des activités, des participants ou des documents qu'il consulte ou produit, des messages qu'il reçoit, il fait face à une masse de données, qu'il peut avoir de la difficulté à comprendre et vis-à-vis de laquelle il peut se sentir désorienté ».*
- L'écran comme support visuel, Dufresne (1997, p.88) constate lors d'une expérience : *« La matière du cours telle qu'elle est diffusée apparaît difficile à lire à l'écran. L'apprenant a tendance à imprimer pour mieux lire. Il se plaint de ne pas avoir davantage de documents écrits ».*
- L'adaptation aux systèmes, toujours selon Dufresne : *« Les sujets se plaignent de la difficulté à contacter les autres, de la " bêtise " du système qui ne fournit pas*

suffisamment de direction et d'aide. L'apprenant fait rapidement le tour de la matière et il en tire rapidement une impression, de monotonie et de frustration par rapport à ses attentes vis-à-vis du cours. L'apprenant aimerait être mieux guidé dans la réalisation de ses travaux ».

- La perte d'échanges, Deprover et al. (2005, p.3) compare avec les formations en présentiel : *« Malgré toute sa richesse, la communication à distance synchrone, même lorsqu'elle véhicule l'image, conduit à des modalités d'échanges appauvries par rapport au dialogue présentiel ».*
- Les aspects non-verbaux, toujours selon Deprover et al. (2005, p.4) : *« La situation à distance prive des aspects non verbaux en particulier de tous les regards et les gestes en direction d'un autre participant qui l'incitent à prendre la parole sans nuire à la fluidité verbale contrairement à ce qui se passe en situation de visio-conférence où il est généralement utile de recourir à des interpellations verbales directes »*
- La perception de présence est amoindrie, Croze (2021, p.41) ajoute que : *« Ainsi si nombre de moyens technologiques exploités dans la FAD (formation à distance) sont pensés pour permettre des interactions (service de visioconférence, chat, forum ...) et générer de la présence, le sentiment de présence reste néanmoins subordonné à la perception et à l'utilisation de ces possibilités par les utilisateurs »*

Celle-ci ajoute alors une nécessité : *« Cela induit que les acteurs soient engagés intentionnellement dans une action donnée, qu'il s'agisse des apprenants ou de l'enseignant, lequel « doit [notamment] faire preuve d'agentivité pour soutenir les efforts des apprenants dans ce sens ».* Depover et al. (2005, p.12) Fait preuve de craintes sur le déroulé de ces formations à distance : *« Un contexte qui ne permettrait pas ou contraindrait trop fortement ces interactions, comme c'est le cas de certaines formes de formation à distance, aurait très peu de chance de conduire à des apprentissages réellement significatifs ».*

Les recherches du domaine tendent à montrer que les indices non verbaux sont importants pour augmenter la présence sociale et la participation dans les communications à distance. (Dufresne, 1997)

La distance de transaction est un *« espace psychologique et communicationnel entre enseignants et apprenants mais aussi entre apprenants, dans une situation éducative »* (Moore, 1993, p.113). Elle est fonction de deux variables liées aux procédures

d'enseignement (la structure et le dialogue) et d'une variable relative au comportement des apprenants (l'autonomie de l'apprenant). (Macedo-Rouet, 2009, p.37)). Toujours selon Macedo-Rouet : « *L'autonomie de l'apprenant est le degré selon lequel l'apprenant (et non pas l'enseignant) décide des objectifs, contenus et évaluations d'un enseignement à distance. Plus la distance de transaction est importante, plus l'apprenant doit être autonome.* »

Saba et Shearer (1994, p.151) ont proposé un modèle examinant la relation entre la structure et le dialogue. Il peut se résumer à deux dynamiques :

1. À mesure que l'ampleur du dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue.
2. L'augmentation de la structure du dispositif diminue les possibilités de dialogue qui, à son tour, augmente la distance transactionnelle.

Boudokhane-Lima et al., (2021, p.10) ont décrit la situation d'urgence liée au Covid-19 comme telle : « Garantir une forme de pérennité éducative à distance auprès des élèves résonnait alors comme une injonction faite au corps enseignant à se mobiliser, via le truchement de dispositifs numériques nomades. Si classiquement, dans l'enseignement, l'inscription d'activités de travail au sein du domicile familial fait partie du quotidien, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pédagogique restait modeste ». Ils précisent aussi les problèmes liés au manque de préparation : « *Dans le contexte de confinement, la pratique des enseignants constituait ainsi la variable décriée d'ajustement pour organiser des « classes virtuelles ». De plus, le télé-enseignement d'urgence ne faisait pas l'objet de grille de lecture sur laquelle s'appuyer, cette période de confinement n'ayant pas été anticipée. La continuité pédagogique consiste, pour l'essentiel, en un inventaire des moyens numériques susceptibles d'être mobilisés, mais rien ne semble dit ou prescrit concernant les modalités de les intégrer et la façon d'y préparer les enseignants* ». Faulx (2020, p.17), insiste sur le fait que la non-stabilité de la situation ne permet pas d'innover dans la manière de donner cours des enseignants, contrairement à certaines croyances : « *En effet, dans le contexte de bouleversement que nous connaissons aujourd'hui, notre conviction est qu'il faut ne pas (trop) changer. Au contraire, l'idée, en tant qu'enseignant(e), est de proposer à distance justement ce que l'on savait déjà bien faire en présence. Persister là où on se sent le plus à l'aise et ainsi cultiver ses zones d'excellence pédagogique. Le fait même de devoir organiser son enseignement à distance sera un défi déjà suffisant* ».

D'après Angulo-Mendoza et al. (2021, p.9) « *Faire un cours à distance, ce n'est pas juste mettre des contenus de cours et des activités en ligne, c'est également accompagner* ».

- Prévoir et planifier l'accompagnement tout au long du cours
- Penser au-delà du contenu
- Être proactif en plus d'être réactif pour favoriser la proximité et repérer l'invisible
- Être explicite pour favoriser la compréhension et l'autonomie
- Encourager et animer la collaboration

2.6.4. Synthèse

L'enseignement à distance est donc un moyen technique de communication qui ne requiert pas la présence physique des différents participants. Avec ce système les cours peuvent être donnés de manière synchrone et asynchrone selon la volonté de l'enseignant. Ce type de formation présente de nombreux avantages tant pour les enseignants que pour les participants. Par exemple les cours asynchrones qui permettent aux étudiants de suivre un cours passé si celui-ci ne peut se présenter à une formation de manière ponctuelle. Ce système présente néanmoins des inconvénients tels que l'autonomie qui peut être un véritable frein à un apprentissage optimal ainsi que la perception de présence amoindrie qui peut engendrer des décrochages de la part des participants. Une notion intéressante est celle de distance de transaction qui est un espace psychologique entre les différents individus participant au webinaire.

3. Partie pratique

3.1. Méthodologie

Dans ce chapitre, il sera expliqué en détail en quoi consiste le jeu qui fut créé pour cette expérience. Un intérêt particulier sera aussi porté sur le déroulement prévu initialement pour l'activité.

3.1.1. Le jeu : « Deuxième chance »

Le jeu cadre de Thiagi sur lequel le jeu utilisé lors de cette expérience est basé est "Deuxième chance". Dans un monde on l'on regrette parfois les choix que l'on a fait lors d'une conversation importante, cet ADEL permet à l'utilisateur d'être dans une situation dans laquelle il est possible de revenir en arrière et de revivre la situation en effectuant des choix différents. L'objectif de ce jeu cadre est donc de se préparer au mieux pour vivre une situation délicate et de ce type. Dans le jeu cadre, le principe est que deux rôles clés soient attribués, ici, plusieurs rôles seront attribués de manière à faire participer au jeu de rôle tous les étudiants en mesure d'y assister, la taille du groupe permettant de faire participer tous les étudiants. L'une des décisions prises est de mettre les étudiants en opposition et de leur faire jouer des émotions que les autres participants devront deviner.

L'activité telle que prévue par Thiagi est supposée être recommencée à deux reprises et donc le jeu se joue trois fois. Cependant la contrainte de temps de l'atelier ne laisse la possibilité que pour recommencer une unique fois la situation.

Cet ADEL a été choisi car selon Thiagarajan et Hourst, il est adapté pour des utilisations telles qu'un entretien d'embauche ou encore pour exprimer son désaccord à son manager pendant un entretien d'évaluation. Ces situations données à titre d'exemple sont des situations professionnelles délicates durant lesquelles de nombreuses émotions peuvent être ressenties.

Ce jeu de rôle se déroule en distanciel, sur Microsoft Teams. Une fois tous les étudiants présents, la réunion commence par une introduction de Mme Latiers sur les compétences émotionnelles dans le but de mettre les étudiants en condition et de les faire participer pour que ceux-ci soient plus à l'aise avec la prise de parole. Durant cette courte période, l'autre animateur

envoi par courriel le rôle que chacun va devoir jouer ainsi que l'émotion imposée pour le rôle, celle-ci devant rester secrète pour les autres joueurs.

3.1.2. Déroulement prévu

Les étudiants ont reçu au préalable le scénario du jeu ainsi que de brèves explications sur le jeu de rôle qu'ils auraient à jouer le jour prévu. Il était indispensable pour le bon déroulement de l'activité que les étudiants soient en mesure d'activer leur caméra pour que la gestuelle soit visible et qu'ils se trouvent dans un environnement calme qui permette une immersion dans la situation imaginé dans le scénario. Les étudiants ont suivi un atelier sur les compétences émotionnelles avec Mme Latiers au préalable et le jour du jeu, une présentation avait été préparée et animée par Mme Latiers afin de les mettre en condition avant de démarrer le jeu. En ce qui concerne le déroulement du jeu, les étudiants ont reçu par mail le rôle qui leur était attribué ainsi que l'émotion à jouer. Une fois qu'ils ont tous pris connaissance de leur rôle, le jeu a pu commencer. Quatre personnes jouaient des rôles alors que quatre autres étaient des observateurs. Les observateurs ont reçu des fiches spécifiques (annexe 5) indiquant les éléments qu'il était important d'observer durant la rencontre ainsi que le personnage auquel ils devaient porter le plus d'attention. Chaque observateur était donc en binôme avec un joueur. Une fois que le jeu a démarré, les participants jouent leur rôle, débattent et jouent leurs émotions durant une dizaine de minutes. Une fois cette partie terminée, les étudiants ont été répartis dans des canaux sur Teams créés au préalable dans le but qu'ils aient un feed-back avec l'observateur avec lequel ils étaient en binôme. Durant ce laps de temps les observateurs donnaient des conseils aux joueurs sur la manière dont ils auraient pu jouer les émotions attribués et la manière dont ils auraient pu tourner la situation en la faveur de leur personnage. Une fois ce feed-back terminé, les joueurs sont rappelés dans le canal principal où le jeu va reprendre depuis le début. Le déroulement sera différent en fonction de ce que les joueurs ont la volonté de changer dans leur comportement et dans leurs choix, cette possibilité de recommencer donne l'opportunité aux étudiants de faire des choix différents qui pourraient être meilleurs pour l'avenir de leur personnage. Une fois que le temps de jeu est terminé, un feed-back a lieu, les animateurs demandant aux étudiants quel est l'émotion jouée par chacun selon eux. Ensuite, les rôles sont inversés, les observateurs deviennent joueurs et inversement. La répartition est faite de manière que par exemple un individu qui observait un comptable

junior joue un rôle différent, celui de patron de la fiduciaire par exemple. Cette fois-ci, le choix des animateurs s'est porté sur une évolution du scénario pour passer à quelques mois plus tard comme expliqué dans la partie scénario. Ce changement est effectué par crainte que les joueurs ne se lassent de voir à quatre reprises la même situation jouée. Cette nouvelle situation est jouée par les étudiants, et comme lors du déroulement précédent lorsqu'ils ont terminé, ils sont placés dans des canaux avec leurs observateurs (qui sont ceux qui jouaient les rôles précédemment) et conseillés par ceux-ci. La situation est rejouée et une fois qu'elle est terminée le jeu est terminé.

3.2. Déroulement réel

Cette activité s'est déroulée à deux reprises, avec deux groupes différents, un groupe de huit étudiants et un second groupe de neuf étudiants. Un étudiant n'a donc pas participé en tant que joueur mais a observé et conseillé à deux reprises (l'étudiant en question rencontrait des problèmes techniques lors de la mise en place du jeu).

Les phases d'avant jeu se sont toutes déroulées comme prévu, aucune difficulté n'a été rencontrée pour envoyer dans les temps les documents nécessaire aux étudiants et l'atelier ainsi que l'introduction prévus par Mme Latiers se sont correctement déroulés.

Néanmoins, quelques difficultés ont été rencontrées durant le déroulement du jeu.

3.2.1. La répartition des rôles

Il était, au départ, relativement compliqué d'envoyer tous les rôles que les participants allaient jouer par mail dans le peu de temps qui était imparti avant que le jeu commence. En effet, ce mail devait être réceptionné au plus vite par les joueurs pour qu'ils puissent prendre connaissance de ces fiches personnages (annexe 4) et observateurs pour s'assurer que les répartitions étaient bien effectuées ainsi que pour que ceux-ci s'imprègnent du personnage et de l'émotion qu'ils devaient jouer.

3.2.2. Le départ

Lorsque le jeu a démarré pour la première fois, les étudiants ont fait preuve de beaucoup de réserve. Le dialogue ne démarrait pas, aucun d'entre eux ne voulait lancer le débat et prendre l'initiative de prendre la parole en premier. Les animateurs ont rapidement réagi avec une intervention, il a été demandé à l'un des personnages de lancer la conversation d'une manière bien précise. Le but de cette introduction fut de faire réagir un autre personnage avec des paroles qui ne lui convenaient pas et de cette manière provoquer une réaction en chaîne. Le sentiment fut le même lorsque le deuxième groupe s'est présenté, lors de la toute première application du jeu, cependant, cette fois-là, il a été plus simple de débloquer la situation car la première fois avait préparé les animateurs à une éventualité pareille. Ceux qui ont d'abord un rôle d'observateur ont plus d'aisance lorsque c'est leur tour de jouer un personnage. Le fait d'observer un premier groupe semble mettre ceux-ci plus à l'aise et leur permet sans doute de mieux comprendre ce qui leur est demandé lors de cette activité et d'en comprendre les enjeux.

3.2.3. L'utilisation de l'outil Teams

La plus grande difficulté rencontrée lors de ces ateliers fut le déplacement des étudiants dans différents canaux. En effet, les participants étaient supposés être envoyés automatiquement dans ces canaux lorsque l'animateur faisait une manipulation avec des canaux paramétrés au préalable. Cependant, certains étudiants restaient dans le canal principal ce qui causait deux problèmes. Le premier est que l'autre étudiant qui était envoyé dans ce canal se retrouvait seul ce qui le rendait confus, l'étudiant se trouvait dans un canal ne sachant si le problème venait de lui ou s'il s'agissait d'un problème d'organisation ou encore un problème rencontré par son "binôme". Le second problème est le temps que ces deux individus perdaient à cause de ce problème technique. L'utilisation de ces canaux était prévu pour des feedbacks entre étudiants et le temps prévu pour ces réunions était relativement court, ces feedbacks étaient d'une grande importance car ils permettaient aux joueurs de mieux se préparer pour la confrontation qui allait suivre, l'observateur ayant une vision plus globale lors du déroulement du jeu.

3.2.4. La contrainte de temps

Trois heures étaient mises à la disposition des animateurs pour faire participer au jeu deux groupes différents (annexe 3). Comme l'activité requérait de nombreuses étapes, moins de temps que ce qui aurait été idéal fut attribué pour le déroulement du jeu en soi. Pour que toutes les étapes se déroulent correctement et soient le plus pertinentes possible il a été nécessaire de prendre le risque d'allouer la quasi-totalité du temps dont les animateurs disposaient. Comme dans le planning la quasi-totalité du temps était occupée, cela laissait relativement peu de place pour des éventuels problèmes qu'ils soient d'ordre technique ou organisationnels. Un certain temps a aussi été nécessaire pour que les participants comprennent leur rôle. En effet, à la réception du mail comprenant des fiches avec le rôle qu'ils allaient devoir jouer, beaucoup de questions sont survenues, principalement sur les rôles des observateurs. Du temps fut perdu pour répondre correctement à toutes ces questions ce qui était important pour assurer un bon déroulement du jeu.

3.2.5. Les deux animateurs

La présence de deux animateurs était nécessaire au bon fonctionnement de l'expérience. Notamment lorsque l'un d'entre eux répartissait les étudiants dans les divers canaux, l'autre animateur préparait les mails à envoyer aux participants pour qu'ils reçoivent déjà leurs rôles pour le tour suivant. Ou encore lorsque les étudiants participaient au jeu, il était toujours primordial que l'un des animateurs soit attentif au déroulé de la discussion pour intervenir en cas de problème technique ou si la discussion s'arrête pour une raison quelconque.

3.3. Le scénario

Il s'agit d'une mise en situation dans laquelle des personnes prennent part à une conversation ayant lieu dans un cadre professionnel, dans entreprise de type fiduciaire. Les différents joueurs un rôle précis lié à une fonction dans cette organisation (patron, comptable junior, comptable senior, consultant qui gère le changement). La situation proposée comme base de la discussion est porteuse de conflit d'intérêt entre les différents joueurs. C'est donc bien un jeu de rôle dans un cadre sérieux, dont le but est de développer certaines compétences. L'objectif de l'activité

est de développer des compétences émotionnelles pour donner suite à cette situation compliquée dans laquelle chaque individu va se retrouver.

Les étudiants se retrouvent donc dans cette petite fiduciaire comptable dans laquelle des conflits d'intérêts sont déjà présents. En effet, les comptables seniors profitent de leur statut ainsi que de leur importance pour que les tâches qu'ils ne souhaitent pas effectuer soient confiées aux comptables juniors et que les dossiers sur lesquels ils ne veulent pas travailler soient administrés aux jeunes diplômés.

Voici le scénario qui est distribué aux participants :

« Un jour, le patron et propriétaire de la fiduciaire décide de faire appel à une entreprise de consultance dans le but d'accroître les activités de la société. Cette entreprise envoie alors un consultant en observation dans la société pour estimer quels seraient les changements à effectuer dans le but d'optimiser au mieux le fonctionnement de la fiduciaire. Il envisage tout d'abord d'investir dans une machine qui permettra d'encoder les factures plus rapidement et d'automatiser ces encodages. Cette machine serait un gain de temps mais demande une formation aux comptables. Les juniors étant plus à l'aise avec la technologie sont pour ce changement mais pas les seniors qui estiment avoir suivi assez de formations tout au long de leur carrière et considèrent que le fonctionnement actuel est satisfaisant. L'autre changement proposé est une répartition différente des dossiers entre les comptables de l'entreprise. Un changement qui, encore une fois, va totalement dans le sens des juniors mais qui déplaît au plus haut point aux seniors ».

Le second groupe d'étudiants a joué un scénario qui se déroule quelque temps après celui-ci : « Le directeur a pris la décision d'investir dans la fameuse machine, qui rencontre beaucoup de problèmes. Une redistribution des dossiers a également été effectuée entre les différents comptables de la société. Un comptable senior a démissionné, et il ne reste donc plus qu'un comptable avec une sérieuse expérience au sein de cette fiduciaire ».

Ce choix de laisser un seul comptable senior avait pour objectif de donner un pouvoir d'influence encore plus élevé qu'auparavant au comptable senior qui participe au débat. En effet, le fait d'être le seul individu connaissant parfaitement le fonctionnement de l'entreprise augmente fortement le pouvoir de négociation de cet individu.

Pour que le débat ait lieu, le scénario démarre avec un potentiel changement dans l'entreprise qui pourrait influencer considérablement le confort ainsi que le rôle de chacun au sein de cette

société. Les joueurs ont des émotions qui leurs sont attribués, et qui sont en adéquation avec la réaction que le personnage pourrait avoir dans cette situation. Ces émotions ne sont pas communiquées aux autres joueurs, ceux-ci devant deviner les émotions jouées une fois le jeu terminé. L'objectif est de forcer les participants à se concentrer sur le comportement des autres joueurs, pour identifier l'émotion jouée par ceux-ci.

3.4. Compétences émotionnelles visées par le scénario

3.4.1. Identification de mes émotions

Cette compétence permet au joueur de déterminer quelle est l'émotion que celui-ci ressent. Comme le scénario u jeu est basé sur un débat entre différents partis, certaines paroles de la part d'un interlocuteur peut provoquer d'autres émotions que celle initialement jouée par l'individu. Comme vu dans la littérature, les émotions ressenties par un individu changent constamment, comme les étudiants ont pour consigne de se concentrer sur les émotions, cela leur laisse plus d'opportunités d'identifier ce qu'ils ressentent. De plus, une fois le jeu terminé, il leur est demandé s'ils ont, à un moment durant la partie, senti l'émotion qu'il leur a été imposé en début d'activité.

3.4.2. Identification des émotions d'autrui

Il s'agit d'identifier l'émotion jouée par les autres joueurs garce à leurs expressions, leur ton de voix, leurs paroles ainsi que leur langage non verbal. C'est pour le langage non verbal qu'il était important que les caméras des participants soient activées et cela fait partie des questionnements de ce travail de savoir s'il est possible de déceler des émotions via le langage non verbal dans le cadre d'une réunion en ligne.

3.4.3. Compréhension de mes émotions

Pour comprendre ses émotions, l'individu va se concentrer sur ce qu'il ressent lors des interactions avec les autres personnages. Lorsqu'un opposant va, par exemple, critiquer le travail notre individu, si celui-ci est en phase avec le personnage qu'il joue, il ressentira les

émotions que le personnage pourrait ressentir face à ce genre de critique. Le joueur fera une analyse sur lui-même après la partie pour comprendre pourquoi il a ressenti les émotions qu'il a pu ressentir.

3.4.4. Compréhension des émotions d'autrui

Comparé à la situation mise en avant dans la partie « compréhension de mes émotions », il s'agit de l'inverse. L'individu va être celui qui, par son interaction, provoque une émotion chez autrui. Le joueur a aussi pour objectif d'anticiper et de comprendre pour quelles raisons l'opposant ou le partenaire réagira de cette manière à ses propos ainsi qu'aux propos des autres participants.

3.4.5. Expression de mes émotions

Le fait de jouer une émotion lors de cette expérience permet à l'utilisateur du jeu de réfléchir sur la manière dont il peut faire passer cette émotion. Il va agir pour que l'émotion soit détectable, dans le but que les autres participants puissent comprendre, par sa gestuelle et ses paroles, l'émotion que celui-ci est supposé jouer dans le cadre de l'activité. Le débriefing qui permet ensuite de se faire conseiller sur d'autres manières de faire comprendre l'émotion jouée, d'exprimer celle-ci ou encore sur les risques liés au fait que certains actes ou certaines paroles peuvent donner l'impression que l'émotion ressentie n'est pas celle qui est supposée l'être. Dans l'intérêt de connaître ses propres qualités sur la compétence d'expression des émotions, les étudiants pourront prendre comme premier indicateur la réponse des autres joueurs lorsqu'il leur est demandé l'émotion qui était jouée par l'intéressé. Si les autres étudiants parviennent à deviner l'émotion jouée cela signifie que la compétence est potentiellement maîtrisée. Cependant, si les étudiants ne parviennent pas à discerner l'émotion jouée, cela ne signifie pas forcément que l'émotion était mal exprimée car les autres individus ont peut-être la compétence "Identification des émotions d'autrui" qui est peu développée.

3.5. Résultats

3.5.1. Les compétences émotionnelles

Afin de déterminer les éventuelles évolutions en termes de compétences émotionnelles des étudiants, le questionnaire de profil de compétence émotionnelle (PEC) (annexe 1) est l'outil utilisé. En effet, ce questionnaire fut rempli une première fois par les participants avant que l'atelier n'ait lieu et, donc, avant que l'activité avec le jeu sérieux ne se déroule. Ensuite, une fois l'activité terminée, les étudiants furent invités à remplir de nouveau ce document et l'évaluation se fait en fonction des divergences existantes entre les deux tests. Il s'agit donc d'une situation durant laquelle les étudiants sont en autoévaluation. Chaque compétence est représentée par 5 questions qui sont mélangées au sein du questionnaire et certaines questions fonctionnent de manière inversée. Ce qui veut dire que le score maximum est atteint pour la compétence lorsque l'individu a répondu 1 à la question posée. Par exemple l'affirmation : « Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste et en colère », si l'étudiant répond 5, cela signifie qu'il a beaucoup de mal à identifier ce qu'il ressent lors de cette dispute. Alors que si celui-ci répond 1, cela signifie qu'il arrive, selon lui, parfaitement à identifier l'émotion ressentie dans ce cadre bien précis.

3.5.2. Variations après utilisation du jeu

La compétence émotionnelle avec la croissance la plus significative est la « compréhension de mes émotions ». En effet, après le jeu, les étudiants ont atteint un total de 260 points sur 400 alors que les résultats atteints avant que la partie ne se joue n'étaient que de 230 points sur 400, Il y a donc eu une augmentation de 30 points au total. L'information intéressante à souligner est le fait que tous les étudiants ont un meilleur résultat pour cette compétence comparativement au premier questionnaire. Les scores choisis initialement par les étudiants pour cette compétence sont relativement faibles. Comme il est possible de le constater dans l'annexe 1, les choix donnés aux individus sont de cocher une case entre 1 et 5 allant de « la proposition ne me correspond pas du tout » à « je me reconnais tout à fait dans ce qui est décrit ou cela m'arrive souvent ».

Vient ensuite, « L'expression de mes émotions ». Cette compétence qui représente la manifestation de ses propres émotions augmente avec un total de 228 sur 400 après l'utilisation

du jeu alors qu'avant participation à l'activité, les individus avaient atteint un score total de 214 sur 400. En ce qui concerne cette compétence, les résultats indiqués par les étudiants sont ceux qui, initialement, comportaient la moyenne la plus basse. Comparé au score maximal que les étudiants pourraient s'attribuer qui est de 25 points (s'ils considèrent qu'ils maîtrisent parfaitement cette compétence émotionnelle) Les résultats avant participation au jeu sont de 53,5% de ce maximum alors qu'après l'activité, les scores sont de 57% de ce maximum.

En troisième position, se trouve la compétence « identification de mes émotions ». Celle-ci augmente de 8 points entre les deux moments où le questionnaire PEC fut rempli. Comme en ce qui concerne « l'expression de mes émotions » ainsi que « la compréhension de mes émotions » les réponses des participants sont relativement basses. Le constat est qu'en ce qui concerne cette compétence ainsi que celle concernant « l'expression de mes émotions » et la « compréhension de mes émotions », rares sont les réponses des étudiants allant au-delà de 3 sur 5.

La compétence « Compréhension des émotions d'autrui » se situe à la quatrième place avec une augmentation de 6 points aussi après participation à l'activité. En opposition aux compétences précédentes, la tendance en ce qui concerne celle-ci est que les participants ont le sentiment qu'elle est initialement bien mieux développée que les autres. En effet, l'autoévaluation réalisée avant la participation au jeu montre que les étudiants estiment avoir acquis cette compétence à 73,5% du maximum atteignable et après participation à 75% du maximum.

La compétence la moins développée de celles dont il est question dans ce travail est « L'identification des émotions d'autrui ». L'augmentation après la participation au jeu n'est que de 2 points comparé à l'estimation des étudiants avant le jeu de rôle, il est donc à souligner que la plupart des étudiants ayant participé au jeu n'ont pas eu le sentiment d'améliorer cette compétence. Un fait observable est que comme pour la compétence « Compréhension des émotions d'autrui » les étudiants ont estimé qu'elle était initialement bien mieux développée que les 3 compétences qui concernent le « moi ». Cette compétence fut estimée par les étudiants comme acquise à 72%. Certains individus ont pour cette compétence une baisse de leur total après avoir joué.

Compétence émotionnelle	Total avant utilisation du jeu /400 (maximum)	Total après utilisation du jeu /400 (maximum)	Différence
Compréhension de mes émotions	230	260	+30
Expression de mes émotions	214	228	+14
Identification de mes émotions	220	228	+8
Compréhension des émotions d'autrui	294	300	+6
Identification des émotions d'autrui	288	290	+2

Ces résultats démontrent que les étudiants ont le sentiment que cette activité a permis de développer de manière bien plus significative les compétences émotionnelles qui concernent le soi comparé aux compétences qui concernent autrui.

En se concentrant sur les questions ou affirmations posées dans le PEC, le constat est que certaines de celles-ci ne peuvent pas varier à court terme après l'atelier et le jeu de rôle proposé lors de cette séance. Par exemple l'affirmation : « Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels », celle-ci se réfère à un cadre privé et dépend d'autrui et pas de la personne concernée. Il n'est donc pas possible qu'un exercice comme celui opéré dans ce cadre permette de changer la manière donc cette personne perçoit les déclarations dans un cadre « réel » dans un si court terme.

De même pour cette autre affirmation : « Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens ». La manière dont le joueur va être perçu par ses proches une fois rentré chez lui ne sera pas modifiée dans l'immédiat, et ce, même si le joueur a développé ses compétences émotionnelles. Dans le laps de temps entre les deux fois où les participants ont rendu le

questionnaire, il ne peut pas y avoir de changement significatif de cette affirmation lié à l'activité dont il est question ici.

L'affirmation du questionnaire « PEC » pour laquelle le changement de réponse de la part des étudiants fut le plus significatif est la question « Mes émotions apparaissant sans que je comprenne d'où elles viennent ». Cette affirmation concerne principalement l'élément déclencheur d'une émotion ressentie, l'individu comprend-t-il pour quelle raison il ressent cette émotion ? Plusieurs hypothèses peuvent être énoncées sur la raison d'une telle évolution concernant cette affirmation en particulier :

- L'émotion imposée a permis aux joueurs de se concentrer sur la raison pour laquelle ils l'ont effectivement ressentie durant les échanges avec les autres individus. Il est possible que l'indication sur l'émotion à jouer ait influencé l'émotion ressentie et a permis aux participants d'identifier ce qui, durant l'échange, provoquait le plus cette réaction chez eux.
- L'émotion imposée pourrait avoir eu un effet opposé dans le sens où elle aurait permis aux étudiants de se concentrer sur la raison pour laquelle l'émotion ressentie n'était pas celle imposée. Cette hypothèse est donc basée sur une introspection en se posant la question « Pourquoi je ne ressens pas ce que l'on m'impose de ressentir ? ».
- Dans le questionnaire Profil Compétences Emotionnelles, cette question ayant subi la plus grande augmentation est la première question posée. Lorsqu'il est demandé aux étudiants de remplir un questionnaire avant une activité et une seconde fois après celle-ci, les étudiants sont conscients que ce sont les différences entre les deux qui seront analysées. L'hypothèse est que, le fait que les étudiants soient conscients des objectifs de l'expérience ait biaisé leur jugement pour remplir le questionnaire une seconde fois et que cette différence se fasse ressentir davantage au début du questionnaire.

Un autre élément qu'il est intéressant de signaler est la différence de résultat entre les différentes compétences émotionnelles avant utilisation du jeu. Il est en effet constatable que les étudiants, durant leur autoévaluation, avaient le sentiment d'avoir des compétences émotionnelles concernant autrui plus développées que celle concernant soi-même. Par exemple, les étudiants estimaient qu'ils maîtrisaient la compétence « expression de mes émotions » de manière mitigée avec un total de 214/400 ce qui signifie qu'ils estimaient maîtriser cette compétence à 53,5% de son total. Alors que pour la compétence « compréhension des émotions d'autrui » les étudiants estimaient bien mieux maîtriser celle-ci avant l'activité avec un total de 294/400 soit

73,5% de son total atteignable. La marge de progression était dès lors largement inférieur pour ces compétences avec un résultat initial significativement plus élevé.

3.5.3. Avis des étudiants

Après avoir participé au jeu sérieux, les étudiants ont reçu un questionnaire comprenant dix questions ouvertes. Ce document a pour but de connaître le ressenti des étudiants ainsi que leur avis une fois l'activité terminée. Ces avis permettront de tirer des éléments significatifs pour ce jeu sérieux et de potentielles applications à l'avenir.

25% des joueurs font comme première remarque qu'ils n'étaient pas à l'aise au démarrage de cette activité. Dans les témoignages se retrouvent des notions comme celle de scepticisme « *Au début j'étais un peu sceptique. J'ai du mal à « jouer » devant les autres. Je redoutais les moment de malaise* ». Ou encore celle de manque d'assurance « *Au départ je n'étais pas rassurée. J'ai eu peur de ne pas savoir jouer le jeu, d'être à l'aise* ».

Néanmoins, l'activité fut appréciée dans son ensemble par la plupart des participants. D'ailleurs, le terme apprécié est utilisé par de nombreux étudiants lorsqu'il leur est demandé ce qu'ils ont pensé du jeu sérieux en général « *J'ai apprécié le jeu. C'était une chouette expérience* ». Cette expérience fut qualifiée d'amusante : « *J'ai trouvé le jeu amusant et challengeant. Il nous faisait sortir de notre zone de confort du fait que nous sommes toujours sur nos cours d'une manière automatique et le jeu nous permettait de sortir de la routine* » et Le terme sympathique fut aussi utilisé : « *Le jeu était sympathique et on peut remarquer qu'il est parfois facile, parfois difficile de voir l'émotion de l'autre* ».

La totalité des étudiants ont apprécié la spécificité de l'activité liée au fait qu'un étudiant observateur faisait un feedback au participant avant de recommencer la scène. Les commentaires de ceux-ci sont en effet relativement positifs, comme l'illustrent les extraits suivants : « *En jouant le jeu une première fois, on peut ne pas faire attention à nos gestes et paroles qui sortent spontanément et qui n'expriment pas forcément ce qu'on devrait jouer comme émotion. Le feedback de l'étudiant observateur nous aide à exprimer au mieux cette émotion et nous concentrer sur les paroles et les gestes afin de bien la transmettre aux autres* » ou encore « *Je pense que lorsque nous sommes dans le rôle de l'acteur, on ne se rend pas toujours compte de ce qu'on dégage comme impression. C'est surtout le cas quand l'émotion n'est pas celle qu'on ressentirait vraiment. L'observateur peut aider l'acteur à se concerter davantage sur l'émotion jouée, lui donner des conseils (que dire / que faire)* ».

Les individus mentionnent aussi le fait que cette particularité permet de fluidifier le débat lors de la deuxième application du jeu : « *C'est très utile dans un jeu comme celui-ci. Au premier passage, personne ne savait vraiment quoi dire ni quoi faire, donc le feedback était très apprécié* ». Ce qui est mis en avant par les commentaires des participants est que ceux-ci ont trouvé cet échange avec un autre individu utile principalement dans le cadre de la représentation de l'émotion jouée. Par exemple : « *Cette activité permet d'avoir le point de vue de l'autre sur ce qu'on devrait améliorer afin de représenter au maximum toutes les facettes de l'émotion* », « *Parfois, on a l'impression que les autres voient ce qu'on ressent alors que pas du tout. Le feedback était utile pour savoir ce que l'on faisait paraître* » ou encore : « *C'est une bonne idée d'avoir la possibilité de parler avec quelqu'un d'extérieur pour voir comment une personne neutre (l'observateur) perçoit la façon de jouer de l'acteur* ».

D'autres, en revanche, déplorent le fait que lorsqu'ils avaient ce rôle d'observateur, ils n'avaient pas de conseil à donner « *Je trouve cela intéressant même si parfois en tant qu'observateur il est difficile de trouver des conseils à donner* ». Certains en ont même trouvé le temps long durant ces pauses « *en fonction de la personne observée, le timing était parfois un peu long. On n'a pas forcément énormément de choses à dire à l'autre (bien que cette étape soit importante) + c'est dur d'observer la personne par caméra* » alors que d'autres qualifient ces réunions de brèves : « *Ces réunions sont très brèves, mais cela est suffisant pour aller à l'essentiel* ».

Les personnes qui font part de la manière dont l'observateur les a aidés donnent le sentiment d'avoir apprécié ce moment dans des canaux avec une seule autre personne : « *Personne très souriante, qui a commencé par me « féliciter » puis m'a donné des conseils* » ou encore « *cela s'est avéré utile, les réunions ont toujours mené à des conversations constructives en toute bienveillance* ». En lisant les différents commentaires des joueurs, le sentiment est que cet échange individuel a détendu les joueurs pour la suite de la partie, que cela les a mis en confiance.

En ce qui concerne l'outil Microsoft Teams, les étudiants n'ont en général pas de reproche à faire au logiciel, certains en font même l'éloge « *je pense que Teams était l'une des meilleures plateformes pour cet exercice car elle permet d'afficher les 4 participants en même temps et les autres peuvent couper leur caméra et micro* » ou « *c'était très fluide et la qualité de l'appel et des vidéos était très bonne* ». Alors que d'autres n'ont pas réellement de préférence en ce qui concernait le logiciel utilisé « *D'une manière générale, je pense que ce genre d'activité ne devrait pas se faire à distance. Donc pour moi, que ce soit Teams ou pas, ça aurait été la*

même chose. Ainsi, je n'ai aucun reproche par rapport à Teams » ou encore « Je pense que n'importe quelle plateforme en ligne peut faire l'affaire, tant qu'on peut être divisé en groupe ».

Cependant, en lisant les remarques des étudiants, le constat est qu'un problème inattendu est survenu. En effet, quelques participants ne voyaient que la caméra de la personne qui prenait la parole. *« Il est vrai que on ne pouvait pas vraiment voir l'émotion des gens qui ne parlaient pas et ceci aurait pu être intéressant je pense », « Teams ne propose pas de plan avec toutes les caméras allumées. Seule la caméra de la personne qui parle est affichée » ou encore « Je ne suis pas habituée à cette plateforme et je ne savais malheureusement voir qu'une personne à la fois (celle qui parle) ».* Cette situation pose des problèmes car certains individus n'ont pas pu observer le langage non verbal des participants qui ne prenaient pas nécessairement la parole. Cette complication n'ayant pas été signalée par les étudiants concernés, aucune modification n'a été faite entre les différents groupes ayant participé à l'activité.

Le fait que cette activité ne se passe pas en présentiel a dérangé 37,5% des étudiants. Ceux-ci auraient préféré que les échanges soient en face à face *« C'était sympathique après je pense bien que ça aurait été plus facile en présentiel surtout pour voir l'émotion de l'autre, mais cela reste quand même une expérience intéressante ».* D'autres suggèrent que la raison du manque de fluidité des échanges est dû au fait que l'activité se soit déroulée en distanciel : *« J'ai ressenti un peu de gêne avant de commencer car je n'ai pas l'habitude de jouer un rôle en distanciel et j'ai senti que parfois le dialogue n'était pas très fluide du fait de la distance mais cela s'est tout de même bien passé et a été intéressant ».*

37,5% d'entre eux ont le sentiment que cela ne change pas d'une situation en présentiel pour le déroulement de ce jeu de rôle *« Depuis un moment, on s'est bien habitué aux échanges à distance via les plateformes. Donc pour moi, je n'ai rien ressenti de particulier », « C'est quelque chose d'inhabituel, mais le distanciel ne change pas énormément le déroulement ».* Alors que 25% des joueurs n'ont pas le sentiment que le jeu sérieux se serait mieux déroulé en présentiel qu'en distanciel, ceux-ci sont, pour la plupart, contents que le fait de prendre la parole face à un écran fait subir une pression sociale moindre que dans un cadre en présentiel. Ce sont surtout les étudiants qui se qualifient de timides qui ont apprécié que l'activité se passe en distance *« Je pense que j'ai eu plus facile de le faire en distanciel qu'en présentiel. Je suis assez timide et réservée parfois et le fait de la distance est rassurant ».*

En termes de préférence, 62,5% des individus auraient préféré que l'activité se déroule en présentiel. Les raisons de ces choix sont souvent liées au langage corporel *« j'aurais aimé*

participer à ce jeu en présentiel pour pouvoir observer le langage corporel des autres joueurs », au comportement des participants qui, selon eux, aurait été différent en présentiel « *Bien que les plateformes soient des outils bien développés aidant à poursuivre le cours, le genre d'exercice qu'on a fait aurait été beaucoup plus instructif en présentiel. La présence physique d'une personne à laquelle on parle peut changer plusieurs comportements et pourrait induire plus d'efficacité dans l'expression des émotions* » ainsi qu'à la fluidité de la conversation entre les différents participants lors des phases d'échanges entre eux « *J'aurai préféré participer à ce jeu en présentiel afin d'avoir un dialogue plus fluide et un langage corporel plus présent de la part de tous les joueurs* ». Il reste donc 37,5% des participants qui sont satisfaits que cette activité se soit déroulée en distanciel, la raison principale de ce choix est la même raison pour laquelle la distance n'a pas dérangé les joueurs, il s'agit de la timidité de certains « *je n'aurais pas préféré participer en présentiel... J'aurais eu peur des jugements même si l'atelier était très bienveillant* ». Ce sont logiquement les mêmes étudiants qui ont fait référence à la timidité. Un autre étudiant a, quant-à-lui, mis en évidence le fait que les éléments indispensables à l'identification des émotions d'autrui étaient présents « *L'apprentissage à distance ne m'a pas dérangé car grâce aux micros et aux caméras activées, il était possible de bien déchiffrer les expressions du visage et la voix (haute ou basse) qui constituent des éléments clés pour bien se mettre plus ou moins dans l'esprit des autres et comprendre leurs réactions* »

Ensuite, il fut demandé aux étudiants si ceux-ci ont ressenti de la compassion vis-à-vis des personnages joués par les autres joueurs lors de la partie, les témoignages des étudiants révèlent que très peu d'entre eux ont ressenti de la compassion pour ces personnes fictives (25%). En effet, la plupart d'entre eux expriment qu'ils étaient totalement conscients que la situation était fictive, dès lors, il leur était difficile de ressentir des émotions envers ceux-ci. « *Non, pas vraiment. Je suppose que c'est parce qu'au fond de moi, je sais très bien qu'il s'agit d'un exercice et que je me suis plus focalisée sur l'expression de mon émotion que de comprendre la cause de celles des autres* », « *Au niveau de la situation, pas énormément, étant donné que je savais que la situation était fictive* ».

Certains nuancent néanmoins en faisant part de la prestation des autres joueurs « *Cependant, certains « acteurs » m'ont tout de même impressionnée. On croyait presque à cette situation. Je trouvais ça bien que tout le monde doive effectuer cet exercice. Ça amène une certaine égalité et, vu qu'on sait qu'on sera à leur place après, il n'y a aucune moquerie ou autre* ». Plusieurs participants expriment leur difficulté à rester sérieux durant l'activité, ce qui signifie que l'immersion n'était pas totale pour ces individus « *Oui et non, dans le sens où il était quand*

même difficile pour moi de vraiment « rentrer » dans le personnage, même si la situation proposée était une situation « tendue », il était difficile de ne pas sourire », ou encore « Je ne pense pas avoir ressenti de la compassion ce jour-là. J'ai été vraiment attentive, j'ai ri (totalement sans jugements) car j'ai trouvé que la colère était tellement bien faite que la situation en devenait drôle ».

En ce qui concerne les émotions imposées par le jeu, les avis divergent entre les joueurs. 50% d'entre eux ont trouvé cela compliqué de jouer un rôle qui comprenait une émotion imposée. Certains remettent en cause le temps de jeu, qui leur a semblé court « *Cela peut s'avérer compliqué sur un laps de temps aussi court, sans monopoliser la parole* » alors que quelques-uns ont, au contraire, vécu l'expérience comme trop longue pour tenir une émotion tout au long de celle-ci « *J'ai trouvé difficile le fait de garder toujours la même émotion tout au long de l'exercice (la colère)* ». D'autres encore ont comparé la prise de rôle à de la comédie et n'a donc pas ressenti l'émotion que le personnage était supposé ressentir « *Je ne suis pas bonne comédienne, et il est donc très difficile pour moi de faire semblant de ressentir quelque chose. Déjà lorsque je ressens quelque chose il est très difficile de l'exprimer, donc exprimer quelque chose que je ne ressens pas n'est pas une mince affaire* ». Certains ont tenté de s'imposer l'émotion qu'ils devaient jouer dans le cadre du jeu mais ont trouvé cela compliqué « *Je pourrais dire que ce n'était pas aussi évident que ça. J'ai senti une pression intérieure en parlant du fait que je m'impose de ressentir une telle émotion qui pourrait ne pas être la même si j'étais réellement dans la même situation* ». Ceux qui ont ressenti plus de facilité à jouer le rôle qui leur était imposé expliquent souvent qu'il s'agit d'une émotion qu'ils ont l'habitude de ressentir, qu'il s'agit d'une émotion qu'ils vivent et qu'ils expriment au quotidien « *Ma première réaction quand j'ai eu l'émotion a été : « oh bah j'ai l'habitude d'être déçue ça va être facile ».* Mais c'est facile de la jouer mais ça l'est encore plus se faire comprendre » ou encore « *De plus, je jouais l'émotion de l'excitation, ce qui me décrit bien dans la vie de tous les jours et j'étais donc très à l'aise avec mon rôle* ».

Après la lecture de ces différents témoignages sur la jouabilité des émotions, il semble légitime de se poser des questions sur les émotions imposées. Était-il plus aisé de jouer certaines émotions comparé à d'autres ? Les émotions imposées durant l'activité étaient : la compassion, l'excitation, la déception, l'agacement, la sidération, la fierté, la colère, l'inquiétude ainsi que la reconnaissance. Selon Ochs et al. (2006, p.8) : « *Les émotions sont révélées à travers différentes régions du visage, chacune reflétant généralement une émotion* ». Cette affirmation signifie qu'une certaine émotion, lorsqu'elle est exprimée, le sera plutôt par la partie haute du

visage, par exemple par une contraction distincte des muscles du front et des yeux, alors qu'une autre émotion, lorsqu'elle est exprimée, l'est plutôt par la partie inférieure du visage, c'est-à-dire par contraction des muscles de la bouche par exemple. Ekman et al. (1979, p.527) précise que : « *L'effet visuel dépend à la fois du type et de l'intensité des émotions ainsi que de leur véracité, si elles sont ou non ressenties* ». Il y a alors un facteur supplémentaire qui peut biaiser la compréhension de l'émotion par l'interlocuteur qui est la véracité de celle-ci. Dans le cadre qui nous concerne, certains participants ont expliqué qu'ils n'ont pas réussi à se forcer à vivre l'émotion imposée par le jeu. Dès lors, les expressions furent différentes d'un cadre où l'émotion ressentie était réelle. Ekman et al. (1979, p.527) ajoute à cela : « *Les individus ne sont généralement pas capables de contrôler l'ensemble des muscles de leur visage et en particulier la région supérieure* ». Il est donc possible que certaines émotions soient plus faciles à feindre que d'autres.

Enfin, les étudiants expriment pour 93,75% d'entre eux un sentiment d'avoir appris sur les émotions durant cette activité de quelques heures. La capacité sur laquelle les étudiants expliquent avoir le plus appris est celle de faire comprendre ses émotions à autrui « *Après cette session, j'ai vu la différence dans l'expression de ses émotions. Et j'ai vu aussi que ce n'est pas parce que j'exprime une émotion que la personne en face de moi va la comprendre* » ou encore « *Je pense avoir appris un peu sur comment mieux montrer certaines émotions et que parfois il est difficile de comprendre celle des autres* ». D'autres mettent l'accent sur le langage corporel, probablement grâce à la consigne d'observer attentivement un joueur précis durant l'activité « *Quelque chose que je savais déjà mais que j'ai pu clairement illustrer grâce à ce jeu, c'est le fait que les émotions sont transmissibles par les paroles et les gestes du corps. En revanche, je ne savais pas que notre corps pouvait « dire » autant de choses. J'ai appris qu'une quantité importante d'information au sujet de nos émotions étaient véhiculées par notre position, nos gestes etc.* ».

Des étudiants ont même fait part d'une certaine remise en question à la suite de cette expérience « *j'ai appris qu'il fallait que je travaille sur ma perception des émotions des autres. Mais j'ai aussi appris qu'il fallait que je travaille sur les miennes. Je ne partage pas fort mes émotions, et il serait peut-être temps de commencer* ».

Un étudiant a, quant-à-lui, suggéré pour l'expérience, lorsqu'elle sera jouée ultérieurement, un règlement différent qui selon lui permettrait de développer certaines compétences « *Il est bien évident qu'on a beaucoup appris grâce à cet exercice. Tout de même, je pense que le fait de nous imposer des émotions à jouer ne nous aide pas forcément de comprendre ce qui nous*

arrive dans des situations plus réelles. J'aurais aimé que l'exercice soit joué différemment. Nous gardons les mêmes situations. Vous nous donnez la liberté de jouer l'émotion que nous jugeons convenable au rôle que nous jouons et aussi à la situation dans laquelle nous nous trouvons. Ainsi, nous arriverons à comprendre pourquoi on a choisi une telle émotion par rapport à d'autres ».

4. Discussion

Dans ce chapitre, un lien sera fait entre les observations qui ont pu être effectuées lors de la réalisation du jeu et des différentes données récoltées et les notions données par les auteurs dans la littérature scientifique. L'objectif est de déterminer quels sont les éléments mentionnés qui furent, en effet, observables ainsi que les éléments qui divergent de ce que ceux-ci avancent.

Il était cité dans la littérature que les jeux sérieux ainsi que les jeux de rôle amélioraient l'apprentissage professionnel basé sur la collaboration. Au vu des différents témoignages de la part des étudiants, il est en effet observable qu'une certaine collaboration a eu lieu principalement lorsque les joueurs étaient en réunion avec les observateurs.

Dans le chapitre concernant les jeux sérieux, certains auteurs cités expliquent que ceux-ci permettent de prendre connaissance des acquis de l'étudiant ainsi que de ses non-acquis. Ce sont les témoignages de certains d'entre eux qui expriment cela. Quelques-uns disent, par exemple, que le jeu leur a permis de constater qu'ils éprouvaient des difficultés à identifier les émotions ressentis par autrui.

L'une des qualités donnée aux jeux de rôle dans la littérature est la facilité avec laquelle les joueurs peuvent prendre la place des autres participants et faire preuve d'empathie envers les autres participants et leurs personnages. Les étudiants ont révélé ne pas ressentir beaucoup de compassion envers les personnages. Seulement 25% d'entre eux en ont ressenti, les autres insistant surtout sur le fait qu'ils étaient conscients tout au long de l'activité que la situation était fictive. Il est possible que cette divergence vienne d'un manque d'immersion dans le jeu qui peut être expliqué par divers facteurs tels qu'un manque d'intérêt, le fait que le jeu soit réalisé à distance, un environnement peu propice ou encore d'autres raisons. Certains soulignent néanmoins que la prestation de certains « acteurs » augmentait le caractère immersif de l'activité. Cependant, l'une des limites indiquées dans la littérature scientifique est que la prise de parole n'est pas aisée pour les élèves de nature plutôt timide. Certains étudiants ont fait référence à leur timidité dans les questionnaires qu'ils ont remplis. Cependant, cette référence est faite pour témoigner de la facilité d'échanger avec les autres étudiants grâce à l'écran qui les séparait des autres participants. En effet, la timidité aurait été pour eux un frein dans un cadre en présentiel, mais la distance a détendu ces personnes.

En théorie, dans le chapitre concernant les jeux de rôle, une notion fut décrite par Patin qui fut celle de pare-excitation. Il s'agissait d'un recul de la part des individus ressentant un nombre important d'émotion simultanément. Dans les différents questionnaires remplis par les étudiants, aucun n'a mentionné une telle excitation liée aux émotions ressenties. Cependant, certains d'entre eux ont tout de même précisé qu'ils avaient senti de nombreuses émotions différentes compliquant le fait de jouer une émotion imposée durant l'entièreté de l'échange avec les autres participants.

Comme le précisaient Thiagi et Hourst, le véritable inconvénient des webinaires est le manque d'interactions entre les participants. Beaucoup d'étudiants ont déploré le fait que les échanges soient limités et qu'il était compliqué de discerner le langage corporel de leurs interlocuteurs. De plus, certains estiment que les comportements sont différents en présentiels et que l'activité aurait donc été plus efficace pour développer les compétences émotionnelles.

Selon la littérature, une émotion est définie dans la plupart du temps comme un guide des choix ainsi que des actions des individus et que celles-ci soient ressenties en fonction des situations. Les étudiants ont avancé dans leurs questionnaires que certaines d'entre-elles étaient plus faciles à jouer car ils avaient « l'habitude » de les ressentir. Cependant, cette hypothèse peut-être faussée si ceux-ci n'ont pas bien développés la compétence « identification de mes émotions ». Il est dès lors possible que certaines émotions sont plus facilement identifiables que d'autres et donc plus facile à interpréter dans le cadre du jeu.

Dans le chapitre concernant la gestion du changement, la notion de résistance au changements est développée avec plusieurs moyens de résister pour les travailleurs impactés. Cette dernière fut jouée par certains étudiants dans le scénario de l'activité de diverses manières. Par exemple, certains participants menaçaient l'organisation de démissionner de leur poste. D'autres, exprimaient leurs craintes face à un changement qu'ils qualifiaient d'intrusif dans leur quotidien.

En ce qui concerne l'apprentissage à distance, certains avantages dont les auteurs font références n'ont pas été ressentis par les étudiants durant l'expérience. Walckiers et De Praetere (2004, p.16) avancent que l'apprentissage à distance apporte une meilleure compréhension des éléments à apprendre grâce à l'autonomie d'apprentissage mais, dans le cadre du jeu, des problèmes techniques sont apparus pour certains étudiants mais ils ne l'ont pas signalé car ils n'ont pas compris que ce n'était pas normal. Donc une mauvaise compréhension s'en est suivie et la cause de cela est l'autonomie laissée à ceux-ci. S'ils

avaient été encadrés durant l'échange comme ils auraient pu l'être en présentiel, un problème aurait pu être détecté par l'un des animateurs. Pour les inconvénients cités par les auteurs, les étudiants en ont mentionné la plupart, ils déplorent surtout de ne pas avoir pu profiter des aspects non-verbaux qui auraient pu être des éléments clés notamment pour développer des compétences telles que l'identification des émotions d'autrui. Ils soulignent aussi la diminution de la perception de présence par rapport au présentiel qui a certainement réduit le sentiment d'immersion qu'ils auraient pu avoir si le jeu s'était déroulé en place. Une certaine distance transactionnelle fut donc bien ressentie par les étudiants concernant principalement leurs échanges entre ceux-ci.

5. Conclusion

L'objectif de cette étude est de déterminer en quoi un jeu de rôle à distance, basé sur un ADEL de Thiagi développe les compétences émotionnelles des étudiants en gestion.

Afin de répondre à cette problématique, nous nous sommes dans un premier temps inspirés de différents éléments de la littérature scientifique pour mettre en place l'activité la plus efficace possible. Une fois le jeu conçu, l'activité a pu avoir lieu avec les étudiants ainsi que le professeur chargé de ces ateliers pour animer la session.

Cette activité a permis de tirer divers éléments de réponse à cette problématique basés sur le témoignage des étudiants et sur les résultats des étudiants au questionnaire « Profil de compétences émotionnelles ».

Tout d'abord, les divers témoignages des étudiants ont servi à comprendre ce qui, selon eux, a bien fonctionné et a permis de développer les compétences émotionnelles. Ils témoignent avoir apprécié la particularité d'avoir un observateur personnel avec un feedback de celui-ci pour s'améliorer lorsque le jeu recommence. En effet, ils estiment que cette personne leur a permis de voir plus clair sur la manière dont ils exprimaient l'émotion qu'ils devaient jouer et d'avoir des pistes sur d'autres façons de représenter celle-ci. Le fait de rejouer leur a aussi donné l'occasion d'expérimenter des moyens d'exprimer l'émotion et de se concentrer sur les autres participants afin d'identifier les émotions que ceux-ci jouaient. La plupart des critiques sont liées à la distance de ce jeu, certains font remarquer qu'un problème technique est survenu sans que les animateurs ne le réalisent. Certains d'entre eux, n'ont pas réussi à vivre le jeu de rôle comme une immersion et estiment que c'est le fait de se trouver devant un écran qui en est la cause. Néanmoins, quelques-uns d'entre eux témoignent d'une plus grande aisance à prendre la parole grâce à ce sentiment de ne pas se trouver réellement devant un groupe de personnes.

Ensuite, viennent les données récoltées grâce au questionnaire « Profil de compétences émotionnelles ». Ce que les chiffres permettent de constater est qu'en effet, certaines compétences émotionnelles obtiennent un score avec une amélioration significative après l'activité par rapport à avant pour la plupart des participants. Celles-ci sont principalement la compréhension et l'expression de mes propres émotions. Comme précisé dans le chapitre « discussions », ces résultats sont certainement liés à de nombreux facteurs tels que la présence d'un observateur faisant office de « coach », le fait de se concentrer pleinement sur

les émotions le temps d'un jeu ou encore le fait de devoir en exprimer une avec la volonté que celle-ci soit remarquée. D'autres compétences émotionnelles ont en revanche des résultats avec une évolution très faible, voire inexistante, il s'agit particulièrement de l'identification des émotions d'autrui. Ce manque de croissance peut lui aussi être expliqué par de nombreux facteurs tels qu'une concentration plus forte des étudiants sur leur propre comportement ou encore une découverte grâce au jeu que ces compétences ne sont pas autant développées qu'ils le pensaient avant l'activité.

D'après ces éléments, l'activité a donc potentiellement permis de développer certaines compétences émotionnelles. Il n'est cependant pas possible de l'affirmer car de nombreux doutes subsistent concernant certains aspects de l'expérience.

6. Limites et recherches futures

6.1. Limites

L'activité s'est avérée être une bonne piste pour améliorer certaines compétences émotionnelles, cependant, certaines limites sont à souligner.

La plus flagrante est le système d'évaluation. Le questionnaire PEC (Profil de compétences émotionnelles) est caractérisé par de nombreux éléments qui peuvent, éventuellement, remettre en question l'entièreté des résultats obtenus. Tout d'abord, le nombre de questions, l'étudiant ne dispose que de cinq questions ou affirmations pour estimer chaque compétence émotionnelle. Mais peut-on affirmer sur base de cinq résultats qu'un individu a des compétences émotionnelles peu ou très développées ?

Une seconde limite de ce système d'évaluation est qu'il s'agisse d'une autoévaluation, l'objectivité des étudiants peut dès lors être remise en question. De plus, il n'est pas possible de s'assurer que les participants soient aptes à s'autoévaluer. Certaines affirmations telles que : « Je ne comprends pas pourquoi je réagis comme je réagis » sont des affirmations qui nécessitent une autoévaluation car elles concernent le sentiment que ressent l'individu vis-à-vis de lui-même. En revanche, d'autres affirmations telles que : « Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels » sont plus sujettes à une remise en question. Comment un individu peut-il évaluer à quel point les autres leurs confient des problèmes personnels ?

Une fois l'activité terminée, les participants remplissent une seconde fois le questionnaire PEC sur le même document pour qu'ils n'aient qu'à l'envoyer une fois. Le problème est que les étudiants sont conscients que ce sont les différences entre les deux qui seront analysées et que l'objectif de l'expérience est d'y trouver des différences significatives. De ce fait, les résultats indiqués peuvent être biaisés par une volonté de la part des étudiants que l'expérience ait fonctionné.

La dernière limite à souligner sur le questionnaire est la pertinence des affirmations par rapport au jeu. Certaines affirmations telles que celle citée précédemment : « Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels » ne peuvent, en principe pas présenter de variation entre les deux fois où le questionnaire fut rempli. Il est probable que des variations soient observables sur une période plus longue que celle accordée à ceux-ci.

Beaucoup d'étudiants ont souligné le fait que la distance a empêché l'activité d'atteindre un rendement optimal. En effet, selon eux, la distance a limité de manière importante la visibilité du langage non-verbal. Certains participants ne voyaient s'afficher que la personne qui prenait la parole durant les échanges. A cause de cela, il ne leur était pas possible de voir la réaction des autres. Le langage non-verbal faisant partie de l'expression des émotions, il manquait donc des éléments permettant d'identifier celles d'autrui.

Quelques participants ont aussi témoigné une certaine difficulté à jouer l'émotion qui leur était imposée alors que d'autres expliquent qu'ils n'ont pas éprouvé de difficulté. Il est possible que ces différences soient dues au fait que certaines soient plus faciles à jouer que d'autres. En effectuant des recherches dans les données récoltées, le constat est que les étudiants qui n'ont pas éprouvé de difficulté sont, pour la plupart, ceux ayant joué des émotions primaires telles que la colère. Les autres ont joué des émotions secondaires qui peuvent sembler moins intuitives tel que la sidération. Si tel est bien le cas, le ressenti des étudiants sur la manière d'exprimer leurs émotions après le jeu est différent de ce qu'il aurait été si une différente lui avait été imposé.

Enfin, il aurait sans doute été préférable que plus de temps soit accordé à l'activité. Cela aurait permis aux participants d'être mieux préparé au jeu de rôle ce qui aurait peut-être donné plus d'aisance à ceux-ci pour la première scène du jeu. De plus, les séquences auraient pu durer plus longtemps, ce qui aurait permis aux étudiants de prendre plus souvent la parole, et de cette manière de rendre leurs émotions plus facilement identifiables. Ce manque de temps fut aussi une limite car elle ne permettait pas de faire face à un problème technique quelconque. Par exemple, certains ont eu des difficultés à être dirigés dans les canaux avec leurs observateurs et n'ont donc pas pu bénéficier du temps initialement prévu pour échanger avec ceux-ci.

6.2. Recherches futures

Si dans le futur l'expérience devait être approfondie, certains changements pourraient être appliqués afin que les éléments tirés soient moins douteux.

L'objectif de ce travail était de déterminer en quoi il était possible de développer certaines compétences émotionnelles sous certaines conditions. Il est donc possible de changer le

système d'évaluation. Le questionnaire PEC, bien qu'il soit probablement efficace dans certaines conditions, présente de bien trop nombreuses limites pour l'activité présentée. Il est préférable, à l'avenir, d'évaluer autrement le développement des compétences émotionnelles. Il serait cependant toujours primordial de récolter les avis des participants à l'expérience pour en tirer des éléments significatifs.

En ce qui concerne l'aspect visioconférence, il est possible de le rendre plus complet en s'assurant qu'aucun problème ne soit rencontré par les étudiants et qu'ils soient bien tous visibles sans que le programme ne montre que celui qui prend la parole.

Il pourrait être intéressant de faire jouer deux émotions à chaque participant. Une émotion primaire et une secondaire pour constater s'il est en effet plus facile de jouer certaines émotions que d'autres, et, si tel est le cas, avoir des données comparables entre les différents étudiants.

Il serait mieux, à l'avenir, de prévoir plus de temps dans le but de mieux préparer les étudiants, de leur permettre de jouer plus longtemps et pour faire face à d'éventuels problèmes techniques.

Enfin, pour le bon déroulement du jeu avec les différents rôles ainsi que les observateurs, le nombre de personnes alloué à chaque groupe (8) semble convenir pour un déroulement optimal de l'activité.

7. Bibliographie

7.1. Livres

Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Editions Retz.

Boulet, A., & Savoie-Zajc, L. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presse de l'Université du Québec.

Carnegie, D., (2007) *La Gestion Du Changement Un Guide Leadership Pour Gérer Le Changement Sur Le Lieu De Travail*. eLivre

https://www.dalecarnegie.com/assets/change_management_110117_ebook-French_190108_121454.pdf

Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement Organisationnel : Théorie et Pratique*. Presse de l'Université du Québec.

Gargiulo, T., Pangarkar, A., & Kirkwood, T. (2008). *The Trainer's Portable Mentor*. Editions Pfeiffer.

Gendron, B. (2004). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*. Université de Nantes.

Henri, F., & Lundgren Cayrol, K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. Presse de l'Université du Québec.

Hurst, B., & Thiagarajan, S. (2019). *Former à distance sans ennuyer - 30+ Activités Dynamiques en ligne (ADELs) pour webinaires interactifs*. Editions du Mieux-apprendre

Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games : des jeux qui éduquent, forment et informent*.

Plass, Mayer, & Homer. (2020). *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Presse.

Plutchik Robert. (1984). *Approaches To Emotion*. Psychology Press.

7.2. Articles

Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. et al. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature* 372, 669–672

Alexiou, A., & Schippers, M. C. (2018) Digital game elements, user experience and learning: *A conceptual framework. Education and Information Technologies.* 23(6), 2545–2567.

Anderson, E. R., & Hope, D. A. (2008) A review of the tripartite model for understanding the link between anxiety and depression in youth. In *Clinical Psychology Review* (Vol. 28, Issue 2, pp. 275–287).

Angel, v., & Steiner, D. (2013) « Je pense, donc je résiste » : *théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement.* (Tome 25) 61-99

Bareil, C., Savoie, A. (1999) Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Revue Gestion Canada*, 24 (3), pp. 86-94

Barth, I., & Géniaux, I., (2010) Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : *les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage.* 2010/6 (n°36) 316-339.

Baussant-Cremn, C., & Doré-Pautonnier, D. (2011). Le jeu vidéo : *un media adapté pour aborder la mort avec les plus jeunes ? Etudes Sur La Mort*, 139(1), 67–78.

Bellinghausen ,L. (2012). Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle ?; Quel est le futur des compétences émotionnelles dans les dispositifs de formation professionnelle ? 1–7

Bellotti, F., Ott, M., Arnab, S., Berta, R., De Freitas, S., Kiili, K., & De Gloria, A. (2011). Designing serious games for education: from pedagogical principles to game mechanisms. Pp.26-34. Hal-0098800

Ben Hassen, I., & Jaziri, R. (2006) Jeu de rôle et études de cas distribués : Une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage. p.15

- Berberena, T., & Wirzberger, M. (2021) Bringing Thiagi to the classroom: Reducing stereotype-threat by promoting reflection in CRT.
- Berry, V., & Berry, V. (2011) Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les... Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L., 37(2).
- Bisson, C., & Luckner, J. (1996). Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. P.195
- Blanchet, T. (2008) Argumenter grâce aux jeux de rôle. Idées Économiques et Sociales, N° 151(1), 40. 31-87
- Blouet, G., Michel, F., Cliquet, G., & Richir, S. (2011) Méthode de conception et d'évaluation de serious game. 1-5.
- Bobillier Chaumon, M. E. (2018) User experience in technology ownership: Which approaches? In *Psychologie du Travail et des Organisations* (Vol. 24, Issue 4, pp. 309–312). Elsevier Masson SAS.
- Boneu, F., Fettu, F., & Marmonnier, L. (1992) *Piloter le changement managerial*. Editions L.
- Bosse, H. M., Schultz, J. H., Nickel, M., Lutz, T., Möltner, A., Jünger, J., Huwendiek, S., & Nikendei, C. (2012) The effect of using standardized patients or peer role play on ratings of undergraduate communication training: A randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 87(3), 300–306.
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021) L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue Française Des Sciences de l'information et de La Communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109> p.10
- Bourse, Y. (2012). Adaptation sur la progression de l'apprentissage dans les jeux sérieux. p.4
- Bowman, S. (2010) The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems, and explore identity. 208p

- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory, 8(5), e62635.
- Brun, P. (2015) Émotions et régulation émotionnelle : Une perspective développementale. *Enfance*, 165–178.
- Burguillo JC. (2010) Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance | Lecteur amélioré Elsevier. p.566
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011) Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. In *Travail Humain* (Vol. 74, Issue 2, pp. 97–106).
- Caillois, R. (1958) *Théorie des Jeux*. Janvier-Mars, 1, 83–102.
- Caïra O., (2007). *Jeux de rôle. Les forges de la fiction*, Paris, CNRS Éd. 47-51
- Charrière, V., Cécile, D., & Françoise, D. (2014). L’impact des réseaux sociaux et des compétences émotionnelles dans la recherche d’emploi : étude exploratoire.
- Corti, K. (2006) Games based Learning; a serious business application. 2–9.
- Costikyan, G. (2002). I Have No Words but I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games. In F. Mäyrä (Ed.), *Computer Games and Digital Cultures Conference*, pp. 9–33. University Press.
- Coutu, W. (1951) Role-Playing vs. Role-Taking: An Appeal for Clarification. In *Source* (Vol. 16, Issue 2, p.63). *American Sociological Review*.
- Cristofari, C. (2010) Lecteur, acteur : la culture populaire revisitée par les fanfictions et les jeux de rôle. *TRANS-*, 9.
- Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l’irréductible présence en classe de langue. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 33.
- Dejoux, C., Ansiau, D., & Wechtler, H. (2006) Compétences émotionnelles et capacités d’apprentissage des dirigeants : Le cas d’une entreprise française de service. (Vol.12) 165-189.

Dejoux, C., Charrière, V., & Dupuich, F. (2014). L'impact des réseaux sociaux et des compétences émotionnelles dans la recherche d'emploi : étude exploratoire. (Vol. 68) 137-163.

Depover, C. (2005). Un modèle d'apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances. p.45

Depover, C., Quintin, J., & Degache, C. (1995) Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. 1-6

Dieleman, H., & Huisingh, D. (2006). Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 837–847.

Doduik Nicolas. (2012). LES JEUX DE ROLE : LABORATOIRE DE LA COORDINATION SOCIALE.p.54

Dosseville, F., Laborde, S., Edoh, K. P., & Garnarczyk, C. (2016). Rôle de l'intelligence émotionnelle dans les comportements agressifs dans le domaine sportif. *Staps*, 112(2), p.33–55.

Dufresne, A. (1997). « Conception d'interfaces pour l'apprentissage à distance ». *La Revue de l'Éducation à Distance*, (Vol. XII) 177-200

Duret, C. (2013). Les jeux de rôle participatifs en environnement virtuel : définition et enjeux théoriques. Université de Sherbrooke.

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 527–554.

Elongue, C. (2018) ICT in our tour lives Humanitarian 2018 Proceedings. P.24

Faulx, D. (2020). Enseigner en période de coronavirus : innover peu pour innover bien ? *Prof*, 42.

Fondazione, S. A. C., & Kessler, B. (2012). TICE 2012 : Actes du 8ème Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement ViewpointS View project Encore Project View project.

Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. In *Academy of Management Review* (Vol. 33, Issue 2, pp. 362–377). Academy of Management.

Gamkrelidze, T., Bobillier-Chaumon, M. E., & Cuvillier, B. (2021). “Simulate” the past activity to help design the serious game: The contributions of the retrospective simulation approach. *Pratiques Psychologiques*, 27(2), 131–157.

Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches En Éducation*, 41. 24-50

Gérin-Lajoie, S., & Papi, C. (2020). Cours à distance : 10 critères pour en évaluer la qualité.

Girard, G., Clavet, D., & Boulé, R. (2005). Références Messages clés Planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage *Pédagogie Médicale*. *Pédagogie Médicale*, 6, 178–185.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. 80-94

Grewe, P., Kohsik, A., Flentge, D., Dyck, E., Botsch, M., Winter, Y., Markowitsch, H., Bien, C., & Piefke, M. (2013). Apprendre des capacités cognitives réelles dans un nouveau supermarché de réalité virtuelle à 360° : une étude neuropsychologique de participants en bonne santé et de patients atteints d'épilepsie. P.42

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224–237.

Grouard, B., & Meston, F. (1998). *L'entreprise en mouvement Conduire et réussir le changement*. P.76

Guilhon, A. (1998). *L'apprentissage organisationnel : Processus de changement et d'évolution des organisations*. 1-13

Hantem, A. (2020). Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au COVID19 : Cas de l'enseignement supérieur au Maroc. 1-16 HAL-02883214

Halbwachs, M. (2014). L'Expression des émotions et la société. *Vingtième Siècle: Revue d'Histoire*, 123(3), 39–48.

Hochet, Y., (2011). Jeux vidéo et enseignement de l'histoire et de la géographie. (pp. 103-112).

Hocine, N., Gouaich, A., Di Loreto, I., Abrouk, L., & Gouaïch, A. (2011). Techniques d'adaptation dans les jeux ludiques et sérieux Techniques d'adaptation dans les jeux ludiques et sérieux. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information-Série RIA : Revue d'Intelligence Artificielle Etat de l'art des techniques d'adaptation dans les jeux ludiques et sérieux*. 25(2), 253–280.

Ibnelkaïd, S., & Develotte, C. (2013). « Le webinaire, ou quand communications distancielles et présentielle s'articulent ». p.4

Ientile, S. (2016). L'approbation des pédagogies innovantes par les formateurs en bibliothèques universitaires. 1-107

Jarizi, R., & Ben Hassen, I. (2014) Jeu de rôle et études de cas distribués : Une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage. 23ème congrès de l'AIPU « Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire ». Hal-00998905. 1-19

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et Savoirs*, 5(3), 341–366.

Johnson, W., & Wu, S. (2008). Assessing Aptitude for Learning with a Serious Game for Foreign Language and Culture, Ninth international conference on Intelligent Tutoring Systems, pp. 520-529. Springer Verlag.

Jarizi, R., & Ben Hassen, I. (2014) Jeu de rôle et études de cas distribués : Une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage. 23ème congrès de l'AIPU « Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire ». Hal-00998905. 1-19

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 26(1).

Krämer, N., & Reer, F. (2019). Are online role-playing games more social than multiplayer first-person shooters? Investigating how online gamers' motivations and

playing habits are related to social capital acquisition and social support. *Entertainment Computing*, 29, 1–9.

Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles: De la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, 12(2), 91–103.

Lou, H., Luo, W. et Strong, D. (2000), Perceived critical mass effect on groupware acceptance, *European Journal of Information systems*, Vol. 9, pp. 91-103.

Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: Interrelationships among measures. *Emotion*, 5(3), 329–342.

Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction. (Vol. 7) 65-91

Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences (Vol. 6). p.91

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208.

Mayo, E. (1933). *Les problèmes humains d'une civilisation industrielle*. New York: MacMillan

Michaud, L. (2008). Serious games Advergaming, edugaming, training and more.

Mikolajczak Moïra. (2014). Les compétences émotionnelles. 1-151

Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). The use of computer and video games for learning A review of the literature

MONTOLA, M. (2005), « Exploring the edge of the magic circle: *Defining pervasive games* », in *Proceedings of DAC (Design Automation Conference)*, vol. 1966, IT University of Copenhagen, p. 1-3.

Moore, M. (1993) “Theory of transactional distance”, *Theoretical Principles of Distance Education*, New York, Routledge, 22-38.

Morgan, D. L. (2003). Appropriation, Appreciation, Accomodation: Indigenous Wisdoms and Knowledges in Higher Education. *International Review of Education*, 49(1-2), 35-49.

Mouaheb, H., Fahli, A., Moussetad, M., & Eljamali, S., (2012). Le serious game : quels bénéfices pédagogiques ? Vol 46, 5502-5508.

Noël, A., Guillaume, C., & Hou, C. (2016) Influence de l'expression faciale, de la prosodie et du contexte dans l'identification des émotions chez le sujet âgé. (Vol. 542) 127-136

Ochs, M., Niewiadomski, R., Catherine, P., & David, S. (2006). Expressions Intelligentes des Emotions. X-n°X/20, 1-14

Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693.

Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 73–101.

Paquette, D., & Atlan, J. (2019). Le Processus d'identification du défi adaptatif (PIDA) dans l'évaluation psychoéducative. *Revue de Psychoéducation*, 41(2), 259.

Paquin Emilie. (2020.). UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL Service des bibliothèques Avertissement. 4-15

Parmentier-Decrucq, E., Bouamria, N., Bouzeriba, M., & Jourdain, M. (2019). Training to welcome families in intensive care unit by serious game. In *Presse Medicale* (Vol. 48, Issue 2, pp. 191–193). Elsevier Masson SAS.

PERAYA, D.(2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisée. Une approche des processus de médiatisation et de médiation, *TICE et développement*, N°1. 1-78

Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17. 1-14

Piolat, A., & Bannour, R. (2008). Emotions et affects : contribution de la psychologie cognitive. p.12

Plante, P. (2007). CHRONIQUE Apprentissage, jeu sérieux et « détournement sérieux de jeu ».

Plante, P., Adolfo, G., & Mendoza, A. (2007). Jeu sérieux et ludification : de la compréhension à l'expérimentation.

Rimé, B. (2005). Le partage social des émotions. Paris : Presses Universitaires de France.

Rondeau, A. (2008). HEC MONTRÉAL Centre d'études en transformation des organisations. p.37-42

Roussillon, S. (2003). Les émotions dans le travail. 20-30

Saba F., Shearer R. L., (1994) "Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education", *The American Journal of Distance Education*, (Vol. 8) , n° 1, 36-59

Sauvé, L. (2008). Concevoir des jeux éducatifs en ligne : un atout pédagogique pour les enseignants. 295–298.

Scherer, K. R. (1984). Les émotions : *fonctions et composantes [Emotions: Functions and components]*. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 4(1), 9–39.

Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches En Sciences de Gestion*, 97(4), p.23.

Speelman, E. N., Rodela, R., Doddema, M., & Ligtenberg, A. (2019). Serious gaming as a tool to facilitate inclusive business: *a review of untapped potential*. In *Current Opinion in Environmental Sustainability* (Vol. 41, pp. 31–37). Elsevier B.V.

Steiner, R. (2006) RH: Les Apports de la Psychologie du Travail

Stenros, J. (2004). "Autonomous Identities: Immersion as a Tool for Exploring, Empowering, and Emancipating Identities." In *Beyond Role and Play*. 81-95.

Thevenet, M. (2010). Le déclin provisoire de la culture d'entreprise. *Humanisme et Entreprise*, 300(5), 77.

- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275–285.
- Tirole, J. (2009). Intrinsic motivation, incentives and social norms. *Revue Economique*, 60(3), 577–589.
- Van Hoorebeke, D. (2008). La gestion des émotions au travail : une revue vers une nouvelle conception du management. *Humanisme et Entreprise*, 289(4), 81.
- Vonesch Marie-Audrey , V., & Capelle, A. (2018) PHARMACIE CLNIQUE NEUROLOGIE *View project Infectious View project Médéric Rouault Hopital d'Instruction des Armées Clermont-Tonnerre*. 1-9
- Vuillet Akgün, C., & Ünüvar, İ. (2017). Élaboration d'un Jeu sérieux (9e) mathématiques et français langue étrangère sur le thème de la ville. p.157
- Waddell, D., & Sohal, A. S. (1998). Resistance: A constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548.
- Walckiers, M., & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et Savoirs*, 2(1), 53–75.
- Weinberg, A. (2014). L'alchimie des émotions. *Le Cerveau et La Pensée*, 286–290.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, ED (2013). Une méta-analyse des effets cognitifs et motivationnels des jeux sérieux. *Journal de psychologie de l'éducation*. 105 (2), 249-265.
- Yee, N. (2007) Motivations for play in online games. Vol. 9, Issue 6, 30-39
- Zemouri, E., & Touloum, D. (2014). Option : Sociologie du travail et des ressources humaines Thème Réalisé par : Encadré par : L'implication des employés dans le changement organisationnel et leur motivation Cas pratique : CEVITAL de Bejaia. P.43
- Zid, R., (2006). Comprendre le changement organisationnel à travers les émotions. 31-99
- Zid, R., Jeoffrion, C., & Cherré, B. (2013). Les enjeux moraux de la gestion du changement : harcèlement, restructuration et gestion responsable.
- Zhonggen, Y. (2019) Une méta-analyse de l'utilisation des jeux sérieux dans l'éducation sur une décennie. Art 4797032

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *IEEE Computer*

7.3. Pages Web

André Frédéric, & Galaup Michel. (2020) *Serious game : une expérimentation en formation initiale* | Elsevier Enhanced Reader. P.72.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1779012320300024> Consulté le 05 juin 2021

Angulo-Mendoza, Adolfo, G., & Turgeon, S. (2021). Le développement des compétences au 21^e siècle du spot-learning à la microcertification numérique. Diaporama <https://r-libre.teluq.ca/2325/1/Le%20d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20au%2021e%20si%C3%A8cle%E2%80%AF.pdf> Consulté le 14 juillet 2021

Bambang, P., Kukuluh, A., Anang, H., Yuniarno, M., & Mulyanto, E. & (2020). *Optimizing player engagement in an immersive serious game for soil tillage base on Pareto optimal strategies* | Elsevier Enhanced Reader. 20-154

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2405844020304588?token=52F0A7A25657CAF0816D0C201FF578AE36DABA8909C09E73EEA10C690917ED0618387CA590EE30E209D8949B30F822C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210605095434>
Consulté le 05 Juin 2021

BECTA, (2001) British Educational Communication and Technology Agency.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390100200105> Consulté le 02 juillet 2021

Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Le sentiment de présence. *Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, 183-191. Récupéré de : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentb52f.html?id=773>

Revue française de pédagogie, n° 102. pp. 55-67.
Consulté le 26 juin 2021

Lancaster, J. (2014). *Serious Game Simulation as a Teaching Strategy in Pharmacology* | Elsevier Enhanced Reader. (V.10/3, 129-137)

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1876139913002363?token=3C4B0832392C786>

E521D85E3FA0FBB1BD417F32570FA60D0DB01384CBA50A519416B74317CBAC5C0DE00DBA077DA9713&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210605144532

Consulté le 05 juin 2021

Lobbé, J. (2020). *Identifier les émotions*. P.26

https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DUNOD_PIREY_2019_01_0051

consulté le 27 juin 2021

Meriläinen, M., (2012). *The self-perceived effects of the role-playing hobby on personal development – A survey report*. *International Journal of Role-Playing*, 3,

<http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue3/IJRPissue3merilainen.pdf> Consulté le 15 juin.

Oulhaci, M., A., Tranvouez, E., Fournier, S., Espinasse, B., & Ali Oulhaci, H. (2013).

Evaluation Multi-critères et Distribuée pour l'Apprentissage Collectif de Procédures dans un Jeux Sérieux pour la Gestion de Crise. In Journée EIAH&IA. <http://www.pixxim.fr>

Consulté le 12 juillet 2021

Pérez-Pérez, C., Gonzalez-Torres ,T., & Najera-Sanchez, J. (2021). *Boosting entrepreneurial intention of university students: Is a serious business game the key?* 50-74| *Elsevier Enhanced Reader*. p.64.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1472811721000550?token=DE28E6D5F454E5C0D2C05205FAB7B8862EC3E1CEB1F98AD9210FF41EEB8BAA7B410B52BB59F421AD3D8B9574E1285D18&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210605092139>

Consulté le 05 juin 2021

Roux, U. (2016) Jeu de rôle de table 2.0 : *évolution d'une pratique ludique à l'ère du numérique*, Sciences du jeu [En ligne], 2021. <http://journals.openedition.org/sdj/741>.

Consulté le 12 août 2021

Safta Sarah. (2021). *Évaluation de l'efficacité des jeux de rôle sur l'amélioration de l'empathie des étudiants en DFSAM1 à Paris Descartes*.p.28

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02498244/document.com> Consulté le 10 juin 2021

Schmoll, P., & Schmoll Jeux, P. (2011). *Jeux sérieux : exploration d'un oxymore*.p.34-159

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300938>. Consulté le 28 mai 2021

Sener, J. (2015). Updated E-Learning Definitions.

<https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>. Consulté le 25 juin 2021

8. Annexes

8.1. Annexe 1

Profil de compétences émotionnelles

Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak (2012)

Reference : Brasseur S, Grégoire J, Bourdu R, Mikolajczak M (2013) The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. PLoS ONE 8(5): e62635.
doi:10.1371/journal.pone.0062635

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon ; au contraire **5** signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					

11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplaît j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en larmes, je ne saurais pas quoi faire.					
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.					
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					

34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.					
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Calculez votre score :

1. Identification de mes émotions : indiquez le numéro choisi pour la question, sauf pour les questions avec un * pour lesquelles il faut inverser les numéros (5 = 1 ; 2=4 ; 4=2 et 1=5)

Numéro de la question	Score
6	
16	
20* Attention inverser le score	
48	
49* Attention inverser le score	

2. Identification des émotions d'autrui

Numéro de la question	Score
7	
29* Attention inverser le score	
39	
40* Attention inverser le score	
44* Attention inverser le score	

3. Compréhension de mes émotions

Numéro de la question	Score
1* Attention inverser le score	
2* Attention inverser le score	
10	
26* Attention inverser le score	
43* Attention inverser le score	

4. Compréhension des émotions d'autrui

Numéro de la question	Score
5* Attention inverser le score	
13	
14	
18* Attention inverser le score	
34* Attention inverser le score	

5. Expression de mes émotions

Numéro de la question	Score
8	
17	
25* Attention inverser le score	
38* Attention inverser le score	
42* Attention inverser le score	

6. Ecoute des émotions d'autrui

Numéro de la question	Score
23	
28* Attention inverser le score	
31* Attention inverser le score	
45	
46* Attention inverser le score	

7. Régulation de mes émotions (12, 15, 37*, 39, 50)

Numéro de la question	Score
12	
15	
37* Attention inverser le score	
39	
50	

8. Régulation des émotions d'autrui

Numéro de la question	Score
19	
27* Attention inverser le score	
33	
35	
47	

8.2. Annexe 2

Questionnaire post partie

1. Qu'avez-vous pensé du jeu en général ? Avez-vous l'impressions d'en avoir tiré des enseignements ? Si oui, lesquels ?

2. Selon vous, quel est l'intérêt de cette possibilité de recommencer le jeu après un feedback avec un étudiant observateur ?

3. Que pensez-vous de cette manière de faire ?

4. Comment se sont passées les réunions avec les observateurs ? Est-ce que cela s'est avéré utile et pourquoi ?

5. Pensez-vous que Teams soit la plateforme la plus pertinente pour ce genre de jeu en ligne ? Si oui, pourquoi ? Si non, laquelle auriez-vous utilisé et pourquoi ?

6. Quel est votre ressenti après avoir joué en distanciel avec les autres étudiants ?

7. Auriez-vous préféré participer à ce jeu en présentiel ? Pourquoi ?

8. Avez-vous ressenti de la compassion pour les autres joueurs lors de la partie ?

9. Comment avez-vous vécu le fait de jouer un émotion ?

10. Avez-vous le sentiment d'avoir appris quelque chose durant cette session ? Si oui, quoi ?
Si non, pourquoi ?

8.3. Annexe 3

Procédé

Un groupe de 8 étudiants de 17H30 à 19H30 et un autre de 8 étudiants de 19H30 à 21H30.

17H30 – 17H45 : Introduction (*Ice Breaking*) par Mme Latiers, création des groupes et envoi des mails par Luca

17H45 – 17H55 : Prise de connaissance des rôles par les étudiants et explication du jeu

17H55 – 18H02 : Première utilisation du jeu de rôle (4 étudiants qui jouent et 4 qui observent)

18H02 – 18H10 : Feedback par groupes de 2 étudiants (le joueur et son observateur)

18H10 – 18H17 : Deuxième chance du jeu de rôle par le même joueur

18H17 – 18H25 : Deviner les émotions jouées par les autres participants et redistribution des rôles par Luca par mail

18H25 – 18H35 : Prise de connaissance des nouveaux rôles ainsi que de la nouvelle situation

18H35 – 18H42 : Utilisation du nouveau jeu de rôle

18H42 – 18H50 : Feedback par groupes de 2 (joueur et observateur)

18H50 – 18H58 : Deuxième chance du jeu de rôle par le même joueur

18H58 – 19H05 : deviner les émotions jouées par les participants

19H05 – 19H20 : feedback général

19H30 – 19H45 : Introduction (*Ice Breaking*) par Mme Latiers, création des groupes et envoi des mails par Luca

19H45 – 19H55 : Prise de connaissance des rôles par les étudiants et explication du jeu

19H55 – 20H02 : Première utilisation du jeu de rôle (4 étudiants qui jouent et 4 qui observent)

20H02 – 20H10 : Feedback par groupes de 2 étudiants (le joueur et son observateur)

20H10 – 20H17 : Deuxième chance du jeu de rôle par le même joueur

20H17 – 20H25 : Deviner les émotions jouées par les autres participants et redistribution des rôles par Luca par mail

20H25 – 20H35 : Prise de connaissance des nouveaux rôles ainsi que de la nouvelle situation

20H35 – 20H42 : Utilisation du nouveau jeu de rôle

20H42 – 20H50 : Feedback par groupes de 2 (joueur et observateur)

20H50 – 20H57 : Deuxième chance du jeu de rôle par le même joueur

20H57 – 21H05 : Deviner les émotions jouées par les participants

21H05 – 21H20 : feedback général

8.4. Annexe 4

Exemple de fiche personnage

Le comptable senior : Patrick / Patricia

Emotion jouée : Déception

Vous êtes dans cette entreprise depuis de nombreuses années, vous savez que personne ne pourrait accomplir votre rôle comme vous. Vous êtes conscient de votre importance et n'allez donc pas hésiter à faire du chantage à votre directeur pour que votre situation ne change pas ou s'améliore. Vous êtes, néanmoins, prêt à négocier en ce qui concerne certains changements.

L'utilisation d'une nouvelle machine ne vous enchante pas. L'idée d'être formé à un élément supplémentaire sans aucun avantage en contrepartie vous dérange. De plus, vous vous doutez que les juniors seraient prêts à sauter sur l'occasion pour se montrer à la direction, vous voulez donc faire le maximum pour éviter que cela n'arrive. En ce qui concerne la redistribution des dossiers, vous n'en voyez simplement pas l'intérêt. Tout d'abord, une véritable affinité s'est créée entre vous et vos clients habituels. De plus, Il y a quelques années un ancien dossier avait déjà été confié à Nicolas/ Emilie (le comptable junior) et les conséquences avaient été catastrophiques. Quel est l'intérêt de remettre ça ?

8.5. Annexe 5

Fiche observateur

En tant qu'observateur, vous allez vous focaliser sur la manière de jouer d'un participant défini.

Lors de chaque fin de séquence du jeu, vous serez isolé avec la personne observée et vous pourrez lui faire part de vos observations et, de cette manière, la conseiller sur le comportement à adopter lorsque le jeu recommencera.

Ces observations se feront sur :

- La manière dont l'observé joue l'émotion qui lui est attribuée
- Les actions non-verbales qui témoignent d'une émotion (regard vers le ciel, mouvements de la tête de droite à gauche, soupirs, ...)
- La facilité de l'observé à se faire entendre lors du débat
- La spontanéité des interventions du joueur
- La direction que prend le débat et les instants clés de celui-ci.

Le rôle de cet observateur est de tirer des éléments significatifs de ce débat et de se servir de ceux-ci pour que le débat, lorsqu'il sera rejoué, se conclue de manière plus favorable pour l'observé.