



Stratégies de dépassement des résistances au jeu

La plupart des activités ludiques se déroulent sans difficulté particulière. Néanmoins, il arrive qu'un ou plusieurs participants manifestent une forme de résistance : refus de participer, ironie, détournement du jeu, comportement perturbateur ou simple retrait.

Ces réactions ne constituent pas des accidents pédagogiques. Elles sont largement documentées par la psychologie sociale, les sciences de l'éducation et les recherches sur la dynamique des groupes.

Plutôt que d'être considérées comme des oppositions personnelles, elles peuvent être interprétées comme l'expression de mécanismes psychologiques normaux qui apparaissent lorsqu'un individu est confronté à une situation inhabituelle, potentiellement évaluative ou susceptible de modifier ses repères.

Pour cette raison, les stratégies permettant de limiter ces résistances commencent bien avant le lancement du jeu lui-même. Elles reposent sur deux temporalités complémentaires :

- les actions préventives mises en œuvre avant l'activité ;
- les interventions du formateur lorsque des résistances apparaissent pendant le déroulement du jeu.

AVANT LE JEU : prévenir plutôt que guérir

1. Donner du sens avant toute activité

L'une des principales causes de résistance provient d'un déficit de sens.

Les recherches sur l'apprentissage des adultes montrent que les apprenants acceptent beaucoup plus facilement une activité lorsqu'ils comprennent clairement son utilité.

Déjà dans les années 1970, Malcolm Knowles expliquait que l'adulte apprend essentiellement lorsqu'il perçoit immédiatement la pertinence de ce qu'on lui propose. Contrairement à l'enfant, il ne joue pas spontanément pour explorer ; il souhaite comprendre pourquoi il réalise une activité et comment celle-ci pourra lui être utile dans son travail.

Cette idée est aujourd'hui largement confirmée par les recherches en motivation et en neurosciences.

Ainsi, avant toute activité ludique, le formateur gagne à expliciter trois dimensions essentielles :

- les objectifs pédagogiques poursuivis ;
- les compétences professionnelles travaillées ;
- le lien direct entre la situation de jeu et la réalité du terrain.

Cette étape constitue ce que certains chercheurs appellent un **“contrat psychologique d'apprentissage”** : chacun comprend ce qui est attendu, pourquoi on le fait et ce qui sera retiré de l'expérience.

Les recherches de John Keller sur le modèle ARCS montrent d'ailleurs que la perception de la pertinence (“Relevance”) constitue l'un des quatre déterminants majeurs de la motivation.

Lorsque le sens est absent, le cerveau tend spontanément à interpréter l'activité comme une perte de temps.

2. Agir sur les représentations sociales du mot « jeu »

La résistance apparaît parfois avant même le début de l'activité.

Le simple mot « jeu » peut provoquer des réactions très différentes selon les personnes.

Pour certains, il évoque la créativité, la découverte ou le plaisir.

Pour d'autres, il renvoie à l'enfance, à une perte de sérieux, voire à une forme d'infantilisation.

Ces représentations sont décrites par la théorie des représentations sociales développée par Moscovici.

Chaque individu construit progressivement une représentation mentale des objets sociaux. Le mot « jeu » n'est donc jamais neutre.

Chez certains professionnels, particulièrement dans les organisations très normées (industrie, santé, finance, administrations), cette représentation peut entrer en conflit avec leur identité professionnelle.

Ils peuvent alors vivre une forme de **dissonance cognitive** (Festinger) :

« Je suis ici pour travailler sérieusement ; pourquoi me demande-t-on soudain de jouer ? »

Une stratégie simple consiste alors à modifier le vocabulaire employé.

Selon les publics, on pourra parler de :

- simulation professionnelle ;
- mise en situation ;
- laboratoire d'expérimentation ;
- atelier expérientiel ;
- défi collaboratif ;
- étude de cas dynamique.

Ce changement lexical ne modifie pas la nature de l'activité mais réduit fortement les résistances initiales.

3. Installer une véritable sécurité psychologique

Les travaux d'Amy Edmondson ont profondément renouvelé notre compréhension des apprentissages collectifs.

La sécurité psychologique correspond au sentiment partagé que chacun peut prendre des risques interpersonnels sans craindre d'être humilié, ridiculisé ou sanctionné.

Dans un contexte ludique, cette dimension devient fondamentale.

Jouer implique nécessairement de :

- tester ;
- improviser ;
- parfois échouer ;
- accepter le regard des autres.

Autrement dit, le jeu augmente momentanément la vulnérabilité sociale.

Or les recherches en neurosciences montrent que le cerveau traite souvent la menace sociale comme une menace physique.

Les travaux de Matthew Lieberman mettent notamment en évidence que certaines régions cérébrales impliquées dans la douleur physique sont également activées lors d'une exclusion ou d'une humiliation sociale.

Avant le jeu, le formateur doit donc créer un environnement où l'erreur devient non seulement autorisée mais attendue.

Cela passe notamment par :

- des règles explicites de bienveillance ;
- l'absence de jugement ;
- la confidentialité des productions lorsque cela est nécessaire ;
- l'interdiction des moqueries ;

- la valorisation de l'expérimentation.

Plus le niveau de sécurité psychologique est élevé, plus les comportements d'exploration augmentent.

4. Clarifier les règles du jeu

Une partie importante des résistances provient d'une incertitude sur les règles.

La théorie de la charge cognitive de John Sweller montre que lorsqu'un individu doit simultanément comprendre les règles, résoudre un problème et gérer son stress social, sa mémoire de travail se trouve rapidement saturée.

Le cerveau mobilise alors davantage de ressources pour comprendre le fonctionnement du dispositif que pour apprendre.

Une règle claire réduit donc l'anxiété.

Le formateur gagne à présenter :

- les étapes ;
- les rôles ;
- les critères de réussite ;
- la durée ;
- les modalités d'échange.

Cette clarification diminue fortement les résistances.

5. Prévoir le débriefing avant même le jeu

L'une des erreurs les plus fréquentes consiste à considérer le débriefing comme un simple retour d'expérience.

En réalité, dans les modèles d'apprentissage expérientiel de David Kolb, le débriefing constitue le véritable moment d'apprentissage.

C'est lui qui transforme une expérience en connaissance transférable.

Les recherches de Thiagi montrent d'ailleurs que le temps consacré au débriefing devrait souvent être supérieur au temps consacré au jeu lui-même.

Le débriefing permet :

- l'analyse de l'expérience ;
- la prise de recul ;
- la conceptualisation ;
- le transfert vers la réalité professionnelle ;
- la généralisation des apprentissages.

Sans cette étape, le jeu risque de rester une activité agréable mais peu formatrice.

DURANT LE JEU : accompagner les résistances

Même lorsque l'activité a été soigneusement préparée, des résistances peuvent apparaître au cours du jeu. Elles se manifestent sous des formes variées : refus de participer, retrait discret, humour excessif, détournement des consignes, remise en question du dispositif ou encore conflits entre participants.

Ces réactions ne doivent pas être interprétées comme un manque de motivation ou de bonne volonté. Elles résultent souvent de mécanismes psychologiques bien identifiés par la recherche. Les connaître permet au formateur d'adopter des réponses adaptées, qui préservent à la fois la dynamique du groupe et les objectifs pédagogiques.

Comprendre avant d'intervenir : la théorie de la réactance psychologique

Lorsqu'un participant refuse de jouer, le premier réflexe du formateur est souvent de chercher à le convaincre, voire à insister pour qu'il participe. Pourtant, cette stratégie est fréquemment contre-productive.

Le psychologue Jack Brehm a montré, dès 1966, que tout individu réagit négativement lorsqu'il perçoit qu'une de ses libertés est menacée. Cette réaction, appelée **réactance psychologique**, constitue un mécanisme naturel de défense de l'autonomie.

Plus une personne a le sentiment qu'on cherche à lui imposer un comportement, plus elle éprouve le besoin de restaurer sa liberté de choix. Cette restauration peut prendre différentes formes : opposition ouverte, refus silencieux, ironie, passivité, voire sabotage de l'activité.

Dans le contexte d'une formation, dire à un participant :

« Vous devez participer. »

ou

« Tout le monde joue. »

risque paradoxalement de renforcer sa résistance.

À l'inverse, laisser un espace de décision permet souvent de diminuer cette réactance.

Des formulations telles que :

- « Je vous propose d'essayer quelques minutes, puis nous ferons le point. »
- « Vous pouvez observer dans un premier temps si vous le souhaitez. »

redonnent au participant le sentiment de conserver sa liberté, ce qui réduit naturellement son opposition.

Explorer les motivations plutôt que convaincre : l'entretien motivationnel

Pour comprendre les raisons d'un refus, les travaux de William R. Miller et Stephen Rollnick sur l'**entretien motivationnel** apportent des repères particulièrement utiles.

Initialement développé dans le domaine des addictions, cet outil est aujourd'hui largement utilisé dans les situations de changement.

Son principe est simple : une personne change rarement parce qu'on lui explique pourquoi elle devrait changer ; elle change lorsqu'elle découvre elle-même ses propres raisons d'agir.

Face à un participant réticent, le formateur peut ainsi privilégier des questions ouvertes :

- « Qu'est-ce qui vous gêne dans cette activité ? »
- « À quoi pensez-vous lorsque je parle de jeu ? »
- « Qu'est-ce qui vous ferait vous sentir plus à l'aise ? »

L'objectif n'est pas de convaincre immédiatement, mais de comprendre les freins perçus.

Cette posture d'écoute favorise un climat de confiance et diminue les tensions émotionnelles. Elle permet également au participant de verbaliser ses représentations, ce qui constitue souvent la première étape vers leur évolution.

Respecter les besoins psychologiques fondamentaux : la théorie de l'autodétermination

Les travaux d'Edward L. Deci et de Richard M. Ryan montrent que la motivation durable repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux.

Le premier est le **besoin d'autonomie**, c'est-à-dire le sentiment de pouvoir choisir et contrôler son engagement.

Le deuxième est le **besoin de compétence**, qui correspond à la conviction de pouvoir réussir l'activité proposée.

Le troisième est le **besoin d'appartenance sociale**, c'est-à-dire le fait de se sentir accepté et intégré au groupe.

Lorsqu'un participant refuse un jeu, il est fréquent qu'au moins un de ces besoins soit menacé.

Il peut craindre de ne pas réussir, d'être jugé par les autres, de perdre son image professionnelle ou simplement de ne pas comprendre ce qui est attendu.

Le rôle du formateur consiste alors à restaurer ces trois besoins en proposant, par exemple :

- plusieurs modalités de participation ;
- des consignes progressives ;
- des encouragements valorisant les efforts plutôt que les performances ;

- un climat de coopération plutôt que de compétition.

Renforcer le sentiment de compétence : l'auto-efficacité de Bandura

Le psychologue Albert Bandura a montré que notre engagement dépend largement de notre **sentiment d'auto-efficacité**, c'est-à-dire de la croyance que nous avons en notre capacité à réussir une tâche.

Une personne qui pense qu'elle va échouer aura naturellement tendance à éviter la situation.

Dans une activité ludique, cette peur peut se traduire par des phrases comme :

- « Je suis nul pour ce genre de choses. »
- « Ce n'est pas fait pour moi. »

Le formateur peut renforcer le sentiment d'efficacité en découpant la tâche en étapes simples, en proposant des réussites rapides et en valorisant les progrès réalisés.

Plus le participant accumule de petites réussites, plus sa confiance augmente et plus son engagement devient spontané.

Préserver la face : la théorie de la présentation de soi

Le sociologue Erving Goffman rappelle que toute interaction sociale est aussi une mise en scène.

Chaque individu cherche à préserver une image cohérente de lui-même devant les autres.

Dans un groupe professionnel, cette préoccupation est particulièrement forte.

Certains participants craignent qu'une activité ludique les fasse paraître ridicules, incompetents ou peu crédibles auprès de leurs collègues.

Le refus de jouer constitue alors moins un refus de l'activité qu'une stratégie de protection de leur image sociale.

Cette analyse invite le formateur à éviter toute mise en difficulté publique, à limiter les situations humiliantes et à privilégier des dispositifs où chacun peut réussir sans perdre la face.

Comprendre les dynamiques de groupe

Les travaux de Bruce Tuckman montrent que tout groupe traverse plusieurs phases de développement : formation (*forming*), confrontation (*storming*), normalisation (*norming*) et performance (*performing*).

Les résistances apparaissent souvent durant la phase de confrontation, lorsque les participants testent les règles, les limites du formateur et leur place dans le groupe.

Ces comportements ne traduisent pas nécessairement une opposition personnelle ; ils participent souvent à la construction de l'identité collective.

Le formateur gagne donc à maintenir un cadre stable sans entrer dans une logique d'affrontement.

Utiliser la force des normes sociales

Les célèbres expériences de Solomon Asch ont montré que les comportements individuels sont fortement influencés par les normes du groupe.

En formation, il est souvent inutile de répondre directement à un participant qui détourne le jeu.

Le groupe constitue lui-même un puissant régulateur.

Une question telle que :

« Est-ce que tout le monde parvient encore à suivre l'activité ? »

permet au collectif de réaffirmer implicitement la norme sans confrontation directe.

Cette régulation est généralement mieux acceptée qu'un rappel autoritaire des règles.

Le recadrage en communication : les apports de Watzlawick

Les travaux de Paul Watzlawick rappellent que **l'on ne peut pas ne pas communiquer**.

Même un silence, un sourire ou un regard constituent des messages.

Face à une résistance, le formateur communique autant par son attitude que par ses paroles.

L'un des concepts majeurs développés par Watzlawick est celui du **recadrage**.

Le recadrage consiste à modifier la manière dont une situation est interprétée sans en changer les faits.

Par exemple, face à un participant qui affirme :

« On n'est pas là pour jouer. »

le formateur peut répondre :

« Effectivement. Nous sommes ici pour développer des compétences, et le jeu est simplement le moyen que nous utilisons pour y parvenir. »

Le problème n'est plus le jeu lui-même, mais la représentation que l'on en avait.

Désamorcer les oppositions grâce à la communication non violente

Les travaux de Marshall Rosenberg montrent que les conflits s'intensifient lorsque chacun cherche à convaincre l'autre qu'il a tort.

La **communication non violente (CNV)** propose au contraire une démarche fondée sur quatre étapes :

- observer les faits sans jugement ;
- exprimer les émotions ressenties ;
- identifier les besoins en jeu ;
- formuler une demande concrète.

Ainsi, au lieu de dire :

« Tu perturbes tout le groupe. »

le formateur pourra dire :

« Je constate que plusieurs interventions sortent du cadre prévu. J'ai besoin que chacun puisse suivre le déroulement afin que les objectifs pédagogiques soient atteints. Serais-tu d'accord pour revenir au scénario ? »

Cette formulation réduit la probabilité d'une escalade émotionnelle tout en maintenant le cadre.

Les premières impressions orientent l'engagement : les travaux de Kahneman

Enfin, les recherches de Daniel Kahneman montrent que notre cerveau produit très rapidement des jugements intuitifs à partir d'informations limitées.

Ce **Système 1**, rapide et automatique, construit immédiatement une interprétation de la situation.

Si le participant associe spontanément le mot « jeu » à une activité infantile ou inutile, cette première impression influencera fortement son niveau d'engagement.

Le **Système 2**, plus lent et plus analytique, pourra éventuellement corriger cette impression... mais seulement si le formateur fournit suffisamment d'explications et de preuves de la pertinence pédagogique du dispositif.

Cette théorie rappelle l'importance capitale des premières minutes de l'activité. Un cadrage clair, des objectifs explicites et des liens immédiats avec la réalité professionnelle permettent de modifier ces représentations initiales et de favoriser l'adhésion.

Une posture plus qu'une technique

Ces différents modèles convergent vers une même conclusion : les résistances rencontrées pendant un jeu de formation ne relèvent généralement ni de la mauvaise volonté ni d'un rejet du jeu en lui-même. Elles sont l'expression de besoins psychologiques, de mécanismes de protection ou de dynamiques sociales parfaitement normales.

Le rôle du formateur n'est donc pas de vaincre ces résistances par l'autorité, mais de les accompagner avec une posture à la fois ferme sur le cadre et souple dans la relation. Cette posture s'appuie sur l'écoute, le recadrage, la sécurisation

psychologique et la compréhension des mécanismes humains qui sous-tendent les comportements observés. C'est précisément cette capacité d'ajustement qui distingue un animateur de jeu d'un véritable pédagogue utilisant le jeu comme levier d'apprentissage.

Une conclusion plus scientifique

Les recherches menées depuis une trentaine d'années convergent vers une conclusion remarquablement stable.

La résistance au jeu n'est pas un rejet du jeu lui-même.

Elle traduit le plus souvent un déséquilibre entre quatre dimensions :

- la représentation que les participants se font de l'activité ;
- le degré de sécurité psychologique perçu ;
- la qualité du cadrage pédagogique ;
- le sentiment de liberté laissé aux apprenants.

Lorsque ces quatre dimensions sont réunies, les résistances diminuent fortement et les bénéfices observés de la ludopédagogie deviennent comparables à ceux rapportés dans les méta-analyses sur les jeux sérieux et l'apprentissage expérientiel. Les synthèses de Karl M. Kapp et de Pim Wouters montrent notamment une amélioration de l'engagement, de la motivation et, lorsque le débriefing est de qualité, du transfert des apprentissages vers les situations professionnelles.

Ainsi, la véritable compétence du formateur ne consiste pas à convaincre les participants de jouer. Elle réside dans sa capacité à concevoir un cadre où le jeu apparaît immédiatement comme une expérience professionnelle légitime, sécurisante et porteuse de sens. Dans ces conditions, l'entrée dans le jeu ne résulte plus d'une contrainte, mais d'une adhésion éclairée, condition essentielle à un apprentissage durable.

Bibliographie (sélection académique commentée)

- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Edmondson, A. (1999). "Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams." *Administrative Science Quarterly*.
- Fanning, R. M., & Gaba, D. M. (2007). "The role of debriefing in simulation-based learning." *Simulation in Healthcare*.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Gallimard (trad. fr.).
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Wouters, P. et al. (2013). "A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games." *Journal of Educational Psychology*.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.