

## Réfléchir en (se) jouant

par Anne Moinet - Lorrain

publié dans la Feuille d'IF n° 25 de décembre 2012.

### L'homo zapiens n'aime pas trop la réflexion

L'acte de réflexion est l'un des plus complexes et des plus exigeants : il nécessite un **temps d'arrêt** pour analyser le problème à traiter et nous amène - pour anticiper une (ou des) solution(s) possible(s) - à retourner fouiller dans nos acquis (concepts, expériences, règles), afin de **trier** ceux qui feront, en cette occurrence, office de lois à appliquer pour résoudre le problème. Nous avons donc à nous promener mentalement du moment présent au moment à venir, en faisant un détour organisé par le passé... à condition que, par le passé, nous ayons anticipé l'utilisation future de ce que nous avons mémorisé ! Ouf ! Cette contorsion cognitive est compliquée et exige à la fois **souplesse, patience** et **rigueur**.

Ce n'est pas, on s'en doute, l'exercice favori de celui que Diane Drory, dans *Au secours ! Je manque de manque*<sup>1</sup>, appelle « l'homo zapiens », celui qui, dans l'accélération du temps que nous permettent (et nous font subir) les nouvelles technologies, a cessé d'accepter ce que l'homo sapiens savait pertinemment bien : que tout apprentissage demande du temps, à la fois de la durée et de la répétition, de l'anticipation aussi. L'actuel « culte de l'immédiateté » risque de faire de l'apprenant « un bonhomme-instant », un « homme fulgurant qui aime l'urgence parce qu'elle le pousse à l'acte en lui évitant de penser »<sup>2</sup>. Diane Drory insiste bien sûr sur les problèmes de comportements que suscite cet état d'urgence permanent, mais elle décrit explicitement les dégâts causés à l'évolution de la pensée et, singulièrement, à la réflexion : « La sensation supprime la pensée. **Le réel du moment l'emporte sur la réflexion qui, elle, commande de prendre du recul, de dépasser l'émotivité, bref de gérer en différé**<sup>3</sup>. »

Nous qui accompagnons des jeunes (ou moins jeunes) en difficulté d'apprentissage, nous vivons fréquemment ces problèmes de réflexion avec des

---

<sup>1</sup> De Boeck, 2011, p.106 - cf. le compte-rendu dans ce numéro 25 de la Feuille d'IF.

<sup>2</sup> Boris Cyrulnik, *Parler d'amour au bord du gouffre*, Paris, éd. Odile Jacob, 2004, cité par D. Drory, op. cit., p.106.

<sup>3</sup> Op. cit., p. 107. C'est l'auteur qui souligne.

apprenants dont nous constatons par ailleurs le dynamisme et la vivacité d'esprit (je pense notamment à certains enfants à haut potentiel). La compréhension rapide procure un plaisir vif (même s'il est éphémère), antinomique par rapport au patient labeur de la réflexion. Et la précipitation vers l'action semble très attractive.

Les problèmes de réflexion nous sont donc familiers et ils se situent à des moments différents de l'acte. Tantôt le problème à traiter n'est pas identifié comme tel ou pas bien ciblé, tantôt les acquis utiles n'ont pas été mémorisés ou ne l'ont pas été à destination de leur utilisation future, tantôt le retour aux « lois » se fait impulsivement et l'on s'arrête à la première déconvenue ou encore c'est l'application de la loi au cas particulier qui semble pénible. Il est important de détecter à quel moment le processus se grippe et de proposer d'assouplir ce qui résiste.

### **Pourquoi le jeu ?**

Il est apparu à l'équipe d'IF Belgique que, souvent, on obtient de meilleurs résultats en rusant avec la difficulté, plutôt qu'en l'attaquant de face : la stratégie latérale nous paraît fréquemment gagnante. C'est pourquoi nous avons jugé intéressant de recourir à certains jeux pour faire vivre la dynamique des différents gestes mentaux et, singulièrement, de la réflexion. C'est une manière plaisante de découvrir les stratégies mentales sans drame avant de les transférer vers l'apprentissage en général (scolaire ou autre).

C'est dans cet esprit que, le 11 novembre 2011, à Liège, nous avons proposé une journée d'expérimentation de différents jeux qui débouchait sur des dialogues pédagogiques et le succès fut tel que nous avons récemment proposé un programme similaire pour la première journée des Rencontres d'automne (le 3 novembre 2012), que nous organisons dans le cadre de la Fédération des IF avec sa présidente, Christiane Pébrel, et les équipes de Paris. Nouveau succès.

Cette fois, Joëlle Lamon<sup>4</sup>, à notre demande, a inauguré cette journée par une conférence intitulée : *Apports pédagogiques des jeux et illustration dans le domaine mathématique*<sup>5</sup> (dont vous pouvez trouver le contenu sur internet). Elle a souligné certains apports du jeu de société : il permet de travailler des notions et des procédures mentales dans un autre contexte que celui de la classe. Par

---

<sup>4</sup> Joëlle Lamon, professeur de mathématique à la Haute Ecole Francisco Ferrer, à la Ville de Bruxelles, organisatrice d'ateliers de jeux mathématiques, de rallyes mathématiques et de « Math en rue » à Bruxelles.

<sup>5</sup> Le contenu de cet exposé se trouve sur le site de Joëlle Lamon : [www.jeuxmathématiquesbruxelles.be](http://www.jeuxmathématiquesbruxelles.be)

définition, le jeu est social, il admet l'erreur et la compétition dans le plaisir. Souvent, il permet d'expérimenter en sollicitant non seulement la vue et l'ouïe, mais aussi le tact, le mouvement, et le joueur découvre sa stratégie de manière inductive. Alors que l'école (surtout l'école secondaire) laisse peu de place à la manipulation et impose souvent la déduction.

Personnellement, j'ai animé plusieurs ateliers jeux à partir de jeux de réflexion, mais je les utilise aussi avec des jeunes en difficulté et avec des stagiaires en formation. Et l'approche me paraît vraiment efficace, à condition de l'accompagner d'un moment de réflexivité et d'un projet de transfert dans les apprentissages. Par ailleurs, le hasard a fait que j'ai pu rencontrer les cinq personnes qui travaillent pour l'asbl Baobab<sup>6</sup>, dont la vocation est de monter des projets autour des jeux de société dans les écoles pour faciliter tant les apprentissages cognitifs que sociaux. En vue de commencer avec eux un parcours en gestion mentale, j'ai pu assister à une journée d'animations à l'école Tivoli animée par David Quittner en 2<sup>ème</sup> maternelle, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire. J'y ai appris énormément : j'ai observé une première séquence d'une heure et demie, puis j'ai joué avec les enfants durant les deux séquences suivantes. Cela m'a permis de constater l'enthousiasme des enfants, l'intérêt des institutrices, mais aussi les blocages de certains élèves. Nous cherchons actuellement ensemble comment rendre ces séances encore plus profitables grâce à la gestion mentale. Je ferai référence à toutes ces expériences dans mon article.

### **Réfléchir en jouant, jouer à réfléchir**

Pour la clarté de l'exposé, je propose de décomposer les phases de la réflexion et de mêler différents jeux, tout en sachant que toutes les phases se retrouvent dans tous ces jeux de réflexion.

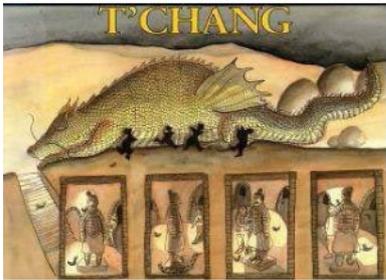
- ❖ **Pour pouvoir réfléchir efficacement, il faut se faire confiance et savoir qu'on peut résoudre un problème : jouons à des jeux de coopération et cherchons ensemble la stratégie pour vaincre l'ennemi commun.**

Nous connaissons bien l'influence délétère des projets négatifs. Ceux-ci peuvent apparaître même chez des adultes dans certaines circonstances : à l'annonce d'un jeu de réflexion, les doutes s'expriment chez certains : « Je suis nulle dans ce genre de jeux ! » D'autres au contraire sont alléchés par le défi. Chez les

---

<sup>6</sup> Baobab - jeux est une petite structure dynamique dans le domaine de la formation, créée à Bruxelles par Karim Bulif : [www.baobabbelgium.be](http://www.baobabbelgium.be)

enfants, cela se traduit souvent par la prise de pouvoir des plus entreprenants et l'aspect fantomatique de ceux qui s'avouent vaincus avant d'essayer. Je pense qu'un accompagnement éclairé et attentif de chacun peut rétablir l'estime de soi, mais, en attendant, les jeux coopératifs sont un biais intéressant pour encourager la confiance en soi. Tous les joueurs doivent collaborer pour vaincre un ennemi commun (le corbeau dans le jeu du Verger des plus petits) ou pour échapper à un piège (sortir du tombeau chinois dans le jeu Tchang). Cela permet au groupe des joueurs de discuter ensemble des stratégies à utiliser.



Pour sortir du tombeau chinois, il faut collecter des pions symbolisant un dragon de couleur et des pièces de Tamgram, mais pour avancer il faut aussi récolter des lucioles qui permettent de voir clair. Parfois un des joueurs est paralysé par un insecte parasite et il faut sacrifier des lucioles pour aller le délivrer. Que faire ? Qu'est-ce qui est le plus urgent ? Quel est le chemin le plus court ? La discussion collective permet aux moins assurés de prendre confiance et de hiérarchiser les actions utiles.

Pourquoi ne pas s'inspirer plus souvent de ce principe en classe et faire chercher ensemble la stratégie la plus efficace pour résoudre des problèmes ?

- ❖ **Pour pouvoir réfléchir efficacement, le problème à résoudre doit être compris: prenons le temps de donner du sens au but d'un jeu comme Quoridor. Les échecs, ce sera pour plus tard...**

Séance de jeu en 5<sup>ème</sup> primaire : deux petites filles s'affrontent dans une partie de Quoridor. C'est un jeu dans lequel il faut faire avancer son pion dans le camp de l'adversaire, mais chacun dispose de petites planches pour arrêter la course de l'autre. Il s'agit seulement de laisser une sortie possible. C'est bien un jeu de réflexion, dans la mesure où l'on doit garder à l'esprit les règles, anticiper les déplacements des pions et choisir une solution avantageuse.



Les deux enfants jouent depuis quelques minutes, quand l'une des deux demande à l'autre : « Dis, quel est le but du jeu, au fait ? » Il y a peu de chance de mettre au point une stratégie efficace quand on n'a pas évoqué l'objectif ! Les consignes ont été données correctement, mais elles sont restées du domaine de la perception...

L'après-midi, je participe à une partie du même jeu, jouée à quatre, cette fois. Et je constate que les enfants placent des obstacles pour arrêter les pions des autres, sans se préoccuper de leur avance personnelle et parfois même en se

coiçant eux-mêmes ! Ils ont perdu de vue le but final pour se perdre dans les moyens de freiner les autres. Je n'ai pas eu l'occasion de le faire, mais j'aurais voulu revenir avec eux, après la partie, sur les buts qu'ils s'étaient donnés.

N'arrive-t-il pas fréquemment en classe que le but d'un apprentissage ne soit pas identifié ou qu'il le soit partiellement ? Pour pouvoir résoudre un problème, il faut avoir un projet de fin avant de se donner un projet de moyens.

- ❖ **Pour pouvoir réfléchir efficacement, il faut avoir mémorisé les « lois » auxquelles se référer : intégrons les règles du Yamslam pour faire semblant de gagner au casino et prenons le temps de les ranger de manière accessible dans notre tête.**

Dans la classe de 4<sup>ème</sup>, l'un des jeux proposés est le Yamslam (qui ressemble au Yatzee). Les règles ont été expliquées, exemples à l'appui, et les enfants disposent d'une grande fiche reprenant les valeurs des combinaisons gagnantes. A chaque lancer, il faut observer les dés pour choisir ceux que l'on va garder et ceux que l'on va relancer. Ce choix ne peut se faire que par référence aux combinaisons et à leurs valeurs respectives.



#### Le but

Obtenir le plus de points possibles, sachant que :

- une double paire = 5 points
- un brelan = 10 points
- Une petite suite = 20 points
- Les 5 dés de même couleur = 30 points
- un carré = 40 points
- Une grande suite = 50 points
- un yamslam (5 dés identiques) = un jeton au choix

#### Les règles du jeu

Chaque joueur lance les 5 dés trois fois.

Il peut garder certaines valeurs et jeter les dés restants.

J'observe que certains enfants lancent tous les dés à trois reprises, sans jeter même un coup d'œil à la fiche. A un moment, je demande à l'un d'entre eux d'attendre et je lui demande quelle combinaison il espère obtenir. Il me regarde interdit : « Je ne sais pas ! ». Je lui propose alors d'observer ses dés : il a deux

5. Retournons vers la fiche pour voir ce qu'il pourrait obtenir d'intéressant en complément de ces deux 5. Une deuxième paire ? Un troisième 5 pour constituer un brelan ? Ou même un quatrième pour obtenir un carré ? Avec un gros coup de chance, il pourrait même sortir trois autres 5 et il décrocherait le Yamslam ? Cela vaut la peine de garder ces deux 5 et de relancer les trois autres dés. Puis d'observer la nouvelle stratégie à utiliser. Nous avons discuté des meilleures prédictions et le jeu est devenu plus habile, parce que plus conscient.

Le problème est que les règles sont complexes et elles n'ont nullement été évoquées en vue d'être mémorisées<sup>7</sup>. Avec l'animateur, nous réfléchissons à des moyens de « mettre les règles en tête » et de jouer sans la fiche. Peut-être en introduisant les règles au fur et à mesure ? Peut-être en proposant que chacun se fasse sa fiche, à sa manière, et la mémorise ? En classe, peut-être ? Ce qui donnerait à l'enseignant l'occasion de montrer qu'on peut « traduire » le même contenu sous des formes très différentes qui sont signifiantes pour ceux qui les ont conçues.

Il faudra les inciter aussi à « **inhiber** » leur envie de lancer les dés (donc d'agir physiquement) pour prendre le temps d'observer afin de **comparer** la situation présente avec les scores possibles dans le **futur**. Inhiber l'action pour penser, comparer, anticiper : autant d'attitudes essentielles pour la formation de la pensée.

Un des enfants a retenu une seule règle : si les cinq dés affichent la même valeur, on remporte le « yamslam » et on peut prendre dans la boîte ou dans le jeu d'un autre le jeton ayant la plus grande valeur. Il lance les dés dans cet unique but ... et ne voit jamais son désir réalisé.

C'est une des exigences de la réflexion : il faut assimiler toutes les règles utiles et les explorer systématiquement : effort de rigueur et de patience indispensable dans toute résolution de problèmes. Si l'architecte conçoit la maison en tenant compte des dimensions et de la beauté des matériaux sans s'interroger sur la résistance de ceux-ci, l'écroulement est inévitable... Si j'accorde l'adjectif de couleur avec le nom sans tenir compte des « règles spéciales », par exemple celle qui concerne les adjectifs composés, je risque de me tromper.

---

<sup>7</sup> La fiche précisant les différentes valeurs des combinaisons donne aussi des exemples pour chacune d'entre elles. Mais, pour certains élèves, ces exemples sont devenus des règles : si l'exemple donné pour la double paire est celui de deux 1 et deux 5, ils n'imaginent pas de former, par exemple, un ensemble de deux 3 et deux 6.

Ici, l'envie de gagner est telle que, pour peu qu'on les guide, ils se convainquent que la patience leur permet de gagner, la réflexion systématique et structurée s'installe progressivement... jusqu'à ce qu'elle soit automatisée !

- ❖ **Il faut repérer les caractéristiques de chaque situation nouvelle pour les comparer mentalement aux règles mémorisées et aux expériences précédentes. Trions de plus en plus vite les informations utiles. Devenons des experts de Set...**



Le jeu de Set est un magnifique jeu de réflexion, tant pour les adultes que pour les enfants à partir de 10 ans. J'ai eu l'occasion de le présenter lors de la journée jeu à Liège, l'an dernier et dans une formation de niveau 2, récemment ... pour introduire le geste de réflexion. Et ce fut, ma foi, un moyen pertinent de faire découvrir la « mécanique » de cet acte complexe.

Il a fallu pour cela que les participants se familiarisent avec le matériel (des cartes se différenciant en fonction de quatre critères (forme, couleur, nombre et remplissage). Le but du jeu est facile à comprendre : face à 12 cartes retournées, le joueur le plus rapide s'empare d'un set de trois cartes (que l'on remplace aussitôt par trois nouvelles cartes prises dans la pioche) et celui qui totalise le plus grand nombre de sets gagne la partie.

Le plus difficile est d'assimiler clairement les caractéristiques du set : pour chaque critère, les trois cartes doivent être soit totalement identiques, soit totalement différentes :

Ex. les 3 formes représentées sont des losanges rouges (forme et couleur identique), mais le nombre est différent (1, 2 et 3 losanges) et leur remplissage est différent (la première figure est vide, la seconde est pleine, la troisième est hachurée).

Si deux cartes comportaient des figures pleines, alors que la troisième est vide, ce ne serait pas un set.

Vous auriez besoin pour comprendre le système de voir les cartes, mais, comme je ne peux pas vous montrer la couleur, je vous conseille d'aller voir le jeu sur internet<sup>8</sup>.

Les joueurs débutants doivent vraiment se livrer à un travail mental laborieux : souvent ils repèrent d'abord trois cartes présentant un critère soit commun soit différent<sup>9</sup> et puis ils doivent **vérifier** patiemment un critère à la fois pour voir si ces cartes obéissent bien aux deux règles : « *Voilà trois cartes représentant chacune deux figures identiques : le nombre est le même. Elles sont de formes différentes et de remplissages différents. Oui, mais deux d'entre elles sont violettes et la 3<sup>ème</sup> est verte. Alors ce n'est pas bon !* » C'est à une comparaison systématique entre l'ensemble choisi et les lois de similitudes et de différences collectives que doit se livrer l'esprit, critère par critère ! Belle gymnastique, assez laborieuse au début, surtout si le joueur est soumis au stress accru par l'exigence de rapidité et la concurrence.

Il faut aussi pouvoir accepter que l'hypothèse de départ n'aboutit pas et qu'il faut recommencer l'exercice en bifurquant vers une autre hypothèse. C'est parfois désespérant, surtout si quelqu'un déclare qu'il a trouvé avant vous !

Mais c'est bien là le **tâtonnement** de la recherche et l'**acceptation de l'erreur** qui lui est inhérente. Et si le joueur débutant s'obstine, il a la joie de constater qu'il devient de plus en plus rapide : à force de vivre des expériences du même type, les associations se font de plus en plus vite, les vérifications aussi et, à la longue, la découverte devient presque intuitive.

Si l'on veut faciliter l'apprentissage du jeu, on peut y aller progressivement :

- supprimer le critère de vitesse. Demander à chacun de garder la réponse dans sa tête.
- présenter des ensembles de trois cartes et demander de vérifier s'ils constituent des sets ou non.
- Présenter deux cartes qui obéissent aux règles et chercher quelle serait la 3<sup>ème</sup> qui en ferait un set
- Jouer avec un ensemble choisi de 6 cartes, puis de 9, avant d'arriver aux 12

---

<sup>8</sup> [fr.wikipedia.org/wiki/Set/](http://fr.wikipedia.org/wiki/Set/)

<sup>9</sup> Comme il n'y a pas deux cartes identiques, il est impossible de former un set où les 4 critères soient identiques, alors qu'ils peuvent être tous les 4 différents.

- Permettre à ceux qui le veulent de jouer en solo, comme pour une « patience » (dite aussi « réussite » : les dénominations valent la peine d'être signalées)

Avec les groupes que j'ai entraînés, j'ai essayé d'établir cette progression. Elle a été facilitée par les dialogues pédagogiques : chacun expliquait sa démarche et ceux qui peinaient au début se sont inspirés des démarches de certains autres. Tous se sont sentis progresser.

Dans le groupe de formation, nous avons ensuite fait des liens avec les situations d'apprentissage qui exigent le geste de réflexion et il a été facile ensuite d'envisager les problèmes liés à ce geste (certains venaient de les vivre face à ce jeu nouveau pour eux : ils s'étaient retrouvés dans la situation de leurs élèves). Nous avons pu aussi pointer les besoins de chacun pour surmonter ces obstacles et donc l'attitude de guidage que pouvait avoir l'accompagnateur pédagogique.

### **Et pour transférer dans les apprentissages scolaires ?**

Le transfert est un problème difficile : dans quelle mesure des connaissances acquises (qu'il s'agisse de connaissances déclaratives ou de connaissances procédurales) dans un certain contexte peuvent-elles être mobilisées dans un autre contexte ? On pourrait croire naïvement que si l'enfant a appris à réfléchir en jouant à Set, il va automatiquement exercer la même compétence en mathématique ou en grammaire.

Il n'en est rien, malheureusement. Dans un article intitulé *Le transfert des apprentissages*<sup>10</sup>, Alain Taurisson affirme qu'on ne peut pas enseigner directement ce qu'on appelle les compétences transversales : celles-ci ne s'acquièrent que par des expériences successives vécues par l'apprenant dans un contexte qui a du sens pour lui. Encore faut-il que ces expériences présentent suffisamment de points communs pour qu'il y reconnaisse une structure profonde identique (ici, le mécanisme du geste de réflexion).

On peut aider au transfert :

- En faisant prendre conscience de cette structure profonde (on se situe bien alors au niveau métacognitif)
- En avertissant que celle-ci va se retrouver dans les expériences suivantes (donc en suscitant le projet de l'y retrouver)

---

<sup>10</sup> in Actes du colloque international de Gestion mentale *Gestion mentale et mobilité de la pensée*, Rimouski, 2000, p. 73 et sq.

Alain Taurisson montre que, dans ce domaine, la gestion mentale est extrêmement utile, puisqu'elle invite l'apprenant à se mettre dans une attitude de réflexivité qui permet la prise de conscience des gestes mentaux utilisés et à se donner des projets de comparaison entre les expériences diverses. L'accompagnateur a pour rôle de guider l'élève dans la comparaison qui l'amènera à dégager « les moyens d'apprendre ».

En ce qui concerne le jeu, laissons-lui bien entendu son rôle de pur délasserment, mais, si nous voulons l'utiliser à certains moments comme adjuvant pédagogique, il sera utile de :

- Ménager ces temps de réflexivité, grâce au dialogue pédagogique. C'est ce que nous avons pratiqué lors des séances de jeu avec les adultes et cela a permis de faire émerger des stratégies diverses, gagnantes ou non. Cela a clarifié les concepts : une participante m'a dit que grâce aux deux heures passées avec « Bazar Bizarre »<sup>11</sup>, elle avait enfin réellement compris ce qu'était le geste de réflexion. Avec les enfants, il serait productif, je crois, de se livrer à des échanges similaires en leur demandant de repenser à leur démarche pendant le jeu et en cherchant avec eux ce qui est efficace pour tous ou pour certains. Je repense au jeu de Quoridor : anticiper ce qu'il va se passer si je place sciemment un obstacle au lieu de le poser au petit bonheur, choisir entre la nécessité d'arrêter l'autre ou celle d'avancer, cela implique une activité mentale utile à tous. Que cela se passe en évocations verbales, visuelles ou/et tactiles, cela, c'est l'affaire de chacun.
- La comparaison entre plusieurs jeux qui nécessitent les mêmes actes mentaux, en l'occurrence la réflexion appuyée sur l'attention et la mémorisation, peut utilement amener à « théoriser » la structure de ces actes grâce à la comparaison. C'est un travail inductif fidèle à ce que recommande Britt-Mari Barth<sup>12</sup> qui permet à chacun d'élaborer lui-même le concept à transférer, selon l'idée défendue par Alain Taurisson : « On ne transfère pas, on invente, on reconstruit<sup>13</sup>. »
- Une fois cette conscience émergée, préparer le transfert vers les activités scolaires, cela peut se faire en deux temps, me semble-t-il : à la fin de la séance de jeu, l'institutrice peut demander aux élèves de

---

<sup>11</sup> Bazar Bizarre , jeu produit par Gigamic, favorisant la comparaison par ressemblances et par différences au sein d'un geste de réflexion.

<sup>12</sup> Britt Mari Barth - *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1987, 2001 et *Le savoir en construction*, Retz, 1993.

<sup>13</sup> op. cit.

chercher les activités au cours desquelles ils pourraient recourir à des processus cognitifs similaires, créant ainsi un projet de réinvestissement. Avant l'une de ces activités, il sera essentiel que, au début du moins, elle les avertisse qu'il y a lieu de transférer : « *Vous allez écrire un texte dans lequel je vous demande d'utiliser le passé composé. Vous aurez donc à penser à l'accord du participe passé. Rappelez-vous ce qui vous a permis de réussir des « sets » lors de la dernière séance de jeu. Faites dès maintenant revenir dans votre tête les règles que vous devrez appliquer et, tantôt, quand vous écrierez, n'oubliez pas d'y retourner et de choisir celle(s) que vous devrez appliquer.* » Pour résoudre les « problèmes » orthographiques, il faudra les repérer, analyser leurs caractéristiques afin de pouvoir trier les règles utiles, se les rappeler et les appliquer au cas concerné. C'est vraiment le même processus que pour « set », mais encore faut-il en prendre conscience.

### **Gagné !**

L'homo sapiens s'est posé, il s'est « pris au jeu » : pour gagner (contre les autres ou contre lui-même), il s'est posé, a analysé, anticipé, relié, donné du sens et tout cela dans le plaisir. Ainsi donc, on peut s'amuser à penser ? On peut chercher (seul ou/et avec les autres), se tromper, en rire, recommencer sans se faire évaluer et se sentir progresser ?

Retrouver la joie d'apprendre parce qu'on peut avancer comme on est et à son rythme, dans la bienveillance et le plaisir. Savourer l'effort parce qu'on se sent avancer. Accepter de freiner ses impulsions pour arriver à une plus grande maîtrise... Le jeu n'en vaut-il pas la chandelle ? Si cette approche par la bande, utilisée intelligemment et dans un climat à la fois lucide et encourageant, peut produire de tels effets, alors ... c'est gagné ! Notre petit « sapiens » a mué en un magnifique « sapiens ».



David Wiesner – Chute libre – éd. Circonflexe, 2008

Par Anne Moinet-Lorrain.