



**EFFET DE L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU ET DES
STRATÉGIES DE RÉGULATION DES ÉMOTIONS SUR
L'ENGAGEMENT AFFECTIF CHEZ DES ÉLÈVES IVOIRIENS LORS
DE LA PÉRIODE POST-TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIREⁱ**

Gala Bi Tra Grégoire¹,

Tra Bi Tra Isidore²,

Koffi Franck Gustave³ⁱⁱ

¹Doctorant en Psychologie,
Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody,
Côte d'Ivoire

²Maitre-Assistant,
Département de Psychologie,
Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody,
Côte d'Ivoire

³Centre Ivoirien d'Etudes et de Recherches en Psychologie Appliquée (CIERPA),
Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody,
Côte d'Ivoire

Résume :

L'étude a pour objectif d'examiner l'effet de l'apprentissage par le jeu et les stratégies de régulation des émotions sur l'engagement affectif chez des élèves ivoiriens lors de la période post-transition primaire-secondaire. 40 élèves de milieu défavorisé ayant participé à une activité de soutien à la transition scolaire ont été soumis à deux reprises (avant et après l'intervention) à l'échelle d'engagement affectif d'Archambault *et al.*, (2009). Les stratégies qu'ils utilisent préférentiellement pour réguler leurs émotions dans diverses activités scolaires ont été répertoriées et classées fonctionnelles ou dysfonctionnelles selon leur fonctionnalité adaptative. Les résultats obtenus à l'aide du stata 16 indiquent que la participation aux activités d'apprentissage par le jeu crée un accroissement de l'engagement affectif chez les sujets qui utilisent les stratégies fonctionnelles et permet de ralentir le désengagement affectif chez les élèves qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions. Ces informations pourraient être exploitées par les intervenants dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé.

ⁱ EFFECT OF LEARNING THROUGH GAME AND EMOTION REGULATION STRATEGIES ON AFFECTIVE ENGAGEMENT AMONG IVORIAN STUDENTS DURING THE POST-PRIMARY-SECONDARY TRANSITION PERIOD

ⁱⁱ Correspondence: email galbygreg@gmail.com, trabitraisidoreo@gmail.com, gustavekoffifranck@gmail.com

Concepts clés : apprentissage par le jeu, régulation des émotions, engagement affectif, transition scolaire

Abstract:

The aim of the study was to examine the effect of play-based learning and emotion regulation strategies on affective engagement in Ivorian students during the primary-secondary post-transition period. 40 students from disadvantaged backgrounds who had participated in a school transition support activity were tested twice (before and after the intervention) using the affective engagement scale of Archambault *et al.* (2009). The strategies they prefer to use to regulate their emotions in various school activities were listed and classified as functional or dysfunctional according to their adaptive functionality. The results obtained using the stata 16 indicate that participation in play-based learning activities creates an increase in affective engagement in subjects using functional strategies and slows down affective disengagement in students using dysfunctional emotion regulation strategies. This information could be used by practitioners to prevent school dropout in disadvantaged areas.

Keywords: learning through play, emotion regulation, affective engagement, school transition

1. Problématique

Chaque année, plusieurs jeunes sortent du système scolaire sans avoir obtenu le moindre diplôme ou la moindre qualification. En 2020, avant la pandémie de COVID, le rapport de l'Unesco sur le décrochage scolaire des garçons estimait à 259 millions le nombre d'enfants et d'adolescents qui ont quitté l'école primaire et secondaire dans le monde. Selon un rapport de la Banque Mondiale (2022), du fait de la fermeture prolongée des écoles à cause de la maladie à coronas virus, en 2030, jusqu'à 70 % des élèves pourraient être à risque de décrocher dans les pays à revenus faibles et intermédiaires.

Les études entreprises par les chercheurs pour comprendre le phénomène présentent le décrochage comme l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement caractérisé par des problèmes de comportement, des difficultés d'apprentissage, l'absentéisme, le manque d'investissement et d'appartenance, traduisant une désaffiliation à l'égard du système (Archambault, 2006 ; Fortin *et al.*, 2004). Plusieurs facteurs associés au cadre familial, au milieu scolaire et à l'élève lui-même affectent négativement l'expérience scolaire des élèves et contribuent à son désengagement qui précède le décrochage. Ils constituent de ce fait des facteurs de risque de décrochage. L'étude de Fortin *et al.*, (op.cit) fait ressortir que la pauvreté et les sentiments dépressifs dus à l'incapacité de l'élève à réguler de façon fonctionnelle ses émotions font partie des facteurs les plus importants liés au désengagement des élèves qui permettent de prédire le futur décrochage.

Celles d'autres auteurs soulignent le fait qu'en périodes de transitions scolaires, l'ensemble des élèves est affecté et l'on assiste à un fort désengagement scolaire surtout du point de vue affectif en raison du fait que ces périodes marquent une rupture organisationnel et social qui vient bouleverser le courant normal de la vie de ces jeunes enfants (Anderson *et al.*, 2000 ; Archambault et ses collègues, 2015). Le passage du primaire au secondaire affecte particulièrement les élèves et plus encore leur engagement affectif parce que durant ce délicat passage les élèves connaissent en même temps une transition développementale qui provoque un déclin du degré de satisfaction à l'égard de l'école, une chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, des réactions négatives envers les enseignants, un déclin de l'estime de soi ou encore une chute du sentiment d'auto-efficacité (Poncelet et Lafontaine, 2011).

Gagné et Marcotte (2010) indiquent que les élèves qui présentent le degré de désengagement le plus inquiétant sont ceux qui sont incapables de gérer le stress et faire face à la pression scolaire post-transition primaire-secondaire. En d'autres termes, le risque de décrochage scolaire serait plus élevé chez les élèves qui n'arrivent pas à réguler efficacement leurs émotions. Pour prévenir le décrochage, les intervenants en milieu scolaire préconisent de favoriser la mise en place d'activités qui soutiennent l'engagement scolaire des élèves surtout pendant les périodes sensibles de leur parcours scolaire comme c'est le cas pour les transitions (Archambault et ses collègues, *op.cit.*). Bon nombre des interventions menées en soutien à la transition s'appuie sur les activités parascolaires pour prévenir le désengagement scolaire qui conduit au décrochage durant cette période.

Ces activités pour la plupart visent à stabiliser l'engagement affectif des élèves voire l'augmenter par la mise en place d'activités ludiques qui favorisent un climat positif au sein de l'établissement scolaire et font émerger de relations chaleureuses. L'objectif qui sous-tend la mise en place de telles activités est de répondre aux besoins psychologiques et sociaux des élèves en prenant en compte leurs intérêts notamment le jeu et/ou l'apprentissage par le jeu (Beauregard et Ouellet, 1995 ; Archambault *et al.*, *op.cit.*).

En nous référant aux travaux qui sont menés pour comprendre le décrochage et ceux visant à le prévenir, il ressort que les stratégies qu'utilisent les élèves pour réguler leurs émotions dans le but de gérer la pression du secondaire, et les activités parascolaires ludiques notamment l'apprentissage par le jeu misent en place pour soutenir la transition influencent isolément la capacité d'adaptation des élèves. Cela peut se percevoir dans l'évolution de leur engagement scolaire.

Par ailleurs, il est nécessaire de faire remarquer que les conditions dans lesquelles ont lieu les activités parascolaires sont rarement reproduites en classe. Et le plus souvent, les élèves sortent du climat positif des activités parascolaires pour replonger dans le climat anxigène des classes. Cela n'est pas sans influence sur l'évolution de leur engagement affectif.

C'est donc fort de ce constat que nous nous proposons d'étudier l'influence combinée d'une activité parascolaire d'apprentissage par le jeu et les stratégies de

régulation des émotions sur l'engagement affectif des élèves en transition au secondaire évoluant dans un milieu scolaire défavorisé. En vue d'atteindre cet objectif, les hypothèses qui suivent ont été formulées. (H1) La première hypothèse stipule qu'au cours de leur transition au secondaire, l'engagement affectif des élèves qui bénéficient d'une participation aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu évolue en moyenne significativement plus bien que celui de leurs pairs qui ne bénéficient pas d'une participation aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu. (H2) La seconde hypothèse postule que pendant la période post-transition primaire-secondaire, l'engagement affectif des élèves qui utilisent des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions évoluent significativement moins bien que celui de leurs pairs qui utilisent des stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions. (H3) La troisième hypothèse prédit que chez les élèves qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions, l'engagement affectif de ceux qui bénéficient d'un soutien à la transition au secondaire à travers la participation à des activités parascolaires d'apprentissage par le jeu évolue en moyenne nettement mieux que celui de leurs qui n'en bénéficient pas. (H4) La quatrième et dernière hypothèse prévoit que chez les élèves qui participent aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu, l'engagement affectif de ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions évolue en moyenne nettement mieux par rapport à l'engagement affectif de ceux qui utilisent des stratégies dysfonctionnelles.

2. Méthodologie

Nous avons adopté une approche quantitative de l'expérience scolaire des élèves dans un plan quasi-expérimental avec groupe témoin et une procédure analytique pré-test / post-test pour permettre une comparaison inter et intra groupe.

2.1 Caractérisation des variables

Les variables sont de deux ordres dans cette étude. Il y a d'une part les variables indépendantes qui sont constituées par l'activité parascolaire d'apprentissage par le jeu et les stratégies de régulation des émotions et d'autre part la variable dépendante qui est l'engagement affectif.

L'apprentissage par le jeu consiste à utiliser le jeu comme situation permettant à l'enfant de s'engager dans des interactions ayant à la fois des intentions ludiques et d'apprentissage (Sanchez et Romero, 2020). Dans le cadre des activités de soutien à la transition, c'est une activité parascolaire à laquelle certains élèves participent, alors que d'autres n'y prennent pas part. C'est donc une variable qualitative dichotomique.

Les stratégies de régulation des émotions renvoient à la nature des stratégies que les élèves utilisent préférentiellement pour réguler leurs émotions dans le but de s'adapter en milieu scolaire et dans le cadre des diverses activités. Ces stratégies peuvent être fonctionnelles c'est-à-dire adaptatives ou dysfonctionnelles c'est-à-dire non

adaptatives (Mikolajczak *et al.*, 2014 ; Acremont et Van der Linden, 2006 ; Harris et Hayes, 2017. C'est aussi une variable qualitative à deux modalités.)

L'engagement affectif exprime le lien qui unit l'élève à l'institution scolaire et l'amène à s'investir dans ses études. Ce lien s'exprime par les sentiments que suscite l'école pour l'élève, lesquels se traduisent par les attitudes et les intérêts de l'élève au fil de son expérience scolaire (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Archambault, 2006).

2.2 Sujets

Un plan quasi-expérimental avec groupe témoin et une procédure analytique pré-test / post-test a été adopté dans le cadre de cette étude. L'échantillon est composé de 40 élèves en transition au secondaire issus de milieu familial défavorisé fréquentant les classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Ces élèves ont été répartis en deux groupes ; un groupe de 20 élèves qui participent volontairement à l'apprentissage par le jeu dans le cadre d'activités parascolaires de soutien à la transition primaire-secondaire et 20 autres qui ne participent à aucune activité parascolaire. Chaque groupe comprend 10 élèves qui utilisent préférentiellement des stratégies fonctionnelles et 10 autres qui mettent en œuvre des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions dans le cadre des activités scolaires.

2.3 Matériel et procédure

Une présélection des sujets sur la base de leur profil scolaire (difficultés d'apprentissage, difficultés de comportement et élèves ayant besoin de donner du sens à leur apprentissage) et de leurs caractéristiques individuelles (niveau socio-économique, participation à des activités parascolaires, cours de renforcement...) appréhendées à partir d'un questionnaire a été faite dans un premier temps. Ensuite, ils ont tous été soumis à la passation de l'échelle d'engagement scolaire et divisés en deux groupes dont un groupe constituant un bassin pour le groupe contrôle et un groupe qui participe aux activités d'apprentissage par le jeu tous les mercredis de 14 h à 16 h. Nous avons mené des entretiens avec l'ensemble de nos sujets pour déterminer les stratégies qu'ils utilisent pour réguler leurs émotions pendant les études à la maison, les cours en classe, les interactions avec les enseignants, la gestion des difficultés, l'anxiété d'évaluation, les émotions en math et en français.

Les élèves du groupe expérimental ont participé à six jeux sur neuf semaines dont trois qui portent sur la coopération et débouchent sur l'acquisition de compétences spécifiques (Storigolo, Code Breaking et Huit américains) et trois qui portent sur la coopération mais s'achèvent par une compétition (Bingo, Mime et Génie en herbe). L'adaptation des jeux s'est faite suivant les travaux de Keymeulen (2016). Chaque jeu se déroule sur trois phases que sont : la phase d'initiation au jeu, la phase d'adaptation du jeu au contenu des cours et la phase de compétition ou de contrôle des compétences. Chacune de ces phases s'achève par un débriefing qui permet de faire le point.

Après la fin des activités, tous les sujets ont été soumis à une deuxième passation de l'échelle d'engagement scolaire et nous avons retenus les données de 40 élèves qui

n'ont pas participé à d'autres activités susceptibles de compromettre nos résultats (participation à d'autres activités parascolaires, à des cours de renforcement...) pour le traitement statistique.

Les stratégies de régulation des émotions ont été recueillies individuellement à l'aide d'un guide d'entretien portant sur sept domaines de la scolarité et comportant neuf questions auxquelles l'élève doit répondre. Les réponses fournies par l'élève sont analysées sur la base des différentes stratégies identifiées par le Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) d'Acremont et Van der Linden (2006) et celles répertoriées par Mikolajczak *et al.*, (2014). Ensuite elles sont classifiées fonctionnelle ou dysfonctionnelle suivant leur fonction adaptative.

Chaque élève est classé dans un groupe suivant la nature des stratégies majoritairement utilisées. Ainsi, sur les neuf questions, si par exemple les stratégies dysfonctionnelles utilisées par les élèves touchent plus de cinq réponses et couvrent au moins quatre des sept domaines, l'élève est classé comme utilisant préférentiellement les stratégies dysfonctionnelles pour réguler ses émotions. Dans le cas contraire, il est classé parmi ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles.

L'engagement affectif a été mesuré à l'aide d'une échelle comportant onze items qui évaluent le sentiment d'appartenance, l'attrait et son niveau d'intérêt pour les défis et les tâches liés à l'école. Cet instrument est tirée de l'échelle d'engagement scolaire d'Archambault *et al.*, (2009).

Pour évaluer l'influence du dispositif d'intervention sur l'engagement affectif, une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées a été calculée à l'aide du logiciel stata 16. Cette analyse tient compte des comparaisons inter et intra sujets et permet ainsi de comparer les deux groupes, entre deux temps de mesure.

3. Résultats

La présentation des résultats est faite selon l'ordre de formulation des hypothèses. Pour ce qui est de la vérification de l'hypothèse opérationnelle H1, l'engagement affectif des élèves qui participent aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu dans le cadre du soutien à la transition scolaire est comparé à celui de leurs pairs qui n'y prennent pas part. Les moyennes, les écart-types, les valeurs de F et l'effet de taille (Etat carré) concernant ces deux groupes d'élèves sont représentés dans le tableau 1.

Tableau 1: Score moyen d'engagement affectif en fonction de la participation au jeu

Variables	Participation Au Jeu (n=20)		Non-Part Au Jeu (n=20)		Statistique de test F (η^2)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe (inter)	Temps (intra)	Groupe x Temps
Eng Affectif	5,99 (0,64)	5,93 (0,92)	5,37 (0,98)	5,11 (0,98)	10,87** (64,17%)	0,81 (0,74%)	0,33 (0,31%)

** p < 0,01

Le test d'ANOVA à deux facteurs à mesures répétées indique que seul l'effet groupe est significatif ($F= 10,87$ $p = 0,002 < 0,01$). Cependant le test d'Eta carré indique une taille d'effet de 64,17%, Ce qui signifie que ce résultat est dû en partie à l'effet de sélection. Ni l'effet temps ($F= 0,81$ $p = 0,37 > 0,05$), ni l'effet Groupe x temps ($F= 0,33$ $p = 0,56 > 0,05$) ne sont significatifs. Cela suppose que l'évolution de l'engagement affectif des élèves dans le temps ne diffère pas significativement selon qu'ils participent ou pas aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu. Par conséquent l'hypothèse 1 n'est pas confirmée.

Il convient toutefois de noter que l'observation des moyennes des deux groupes montrent que du temps 1 au temps 2, l'engagement affectif baisse légèrement de 0,06 point (5,99 - 5,93) pour ceux qui participent aux activités d'apprentissage par le jeu alors que pour ceux qui ne participent pas à ces activités, cette baisse est beaucoup plus importante et égal à 0,26 point (5,37 -5,11). Nous pouvons donc conclure que la participation aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu permet de stabiliser l'engagement affectif des élèves. Ce résultat souligne donc la nécessité de la mise en place d'un programme de soutien à la transition pour préserver le lien entre l'élève et l'école.

En ce qui concerne la vérification de l'hypothèse opérationnelle 2, nous avons procédé à une comparaison de l'engagement affectif des élèves qui utilisent préférentiellement les stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions à celui de leurs homologues qui mettent en œuvre des stratégies dysfonctionnelles pour les réguler. Les moyennes aux deux temps de mesures, les écart-types ainsi que la statistique de F des deux groupes d'élèves sont indiqués dans le tableau 2 avec leur seuil de significativité.

Tableau 2: Score moyen d'engagement affectif en fonction de la stratégie de régulation des émotions

Variables	Strategies Fonctionnelles (n=20)		Strategies Dysfonctionnelles (n=20)		Statistique de test F (η^2)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe (inter)	Temps (intra)	Groupe x Temps
Eng Affectif	5,81 (0,85)	6,07 (0,71)	5,55 (0,90)	4,96 (1,01)	9,73**	0,94	6,24*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Les résultats de l'analyse statistique indiquent que seul l'effet temps n'est pas significatif ($F= 0,94$ $p = 0,33 > 0,05$), l'effet groupe ($F= 9,73$ $p = 0,0035 < 0,01$) et l'effet Groupe x temps ($F= 6,24$ $p = 0,016 < 0,05$) sont significatifs. Cela suggère que, non seulement l'engagement affectif des élèves se distingue par la nature fonctionnelle ou dysfonctionnelle des stratégies qu'ils emploient pour réguler leurs différentes émotions, mais également l'évolution de leur engagement affectif diffère significativement dans le temps selon les stratégies préférentiellement utilisées. On peut donc affirmer que l'hypothèse H2 est confirmée. Cela signifie qu'en comparaison aux élèves qui utilisent des stratégies

dysfonctionnelles, leurs pairs qui emploient les stratégies fonctionnelles sont non seulement plus engagés, mais aussi l'évolution de leur engagement affectif dans le temps est meilleure que celui des premiers cités (ceux qui utilisent des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions). Ces résultats soulignent l'importance de la régulation des émotions sur l'évolution de l'engagement scolaire durant la période post-transition primaire-secondaire.

Afin de procéder à la vérification de l'hypothèse opérationnelle 3, chez les sujets qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions, nous comparons l'engagement affectif de ceux qui participent aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu à celui de leurs pairs qui n'y prennent pas part. Les moyennes aux deux temps de mesures, les écart-types ainsi que la statistique de test F concernant ces deux groupes figurent dans le tableau 3.

Tableau 3 : Score moyen d'engagement affectif des élèves utilisant des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions en fonction de leur participation ou non aux activités de jeux

Variables	Participation Au Jeu (N=10)		Non-Part Au Jeu (N=10)		Statistique de test F (η^2)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe (inter)	Temps (intra)	Groupe x Temps
Eng Affectif	5,93 (0,62)	5,46 (1,00)	5,17 (1,00)	4,47 (0,78)	8,49** ($\eta^2=62,35\%$)	5,63* ($\eta^2=8,89\%$)	0,21 (0,33%)

* p < 0,05 ; ** p < 0,01

L'analyse statistique montre un effet groupe (F= 8,49 p = 0,009 < 0,01 avec $\eta^2= 62,35\%$) et un effet temps significatifs (F= 5,63 p = 0,029 < 0,05 avec $\eta^2= 8,89\%$). Mais l'effet groupe x temps n'est pas significatif. Ces résultats attestent qu'il a un effet de la participation aux activités parascolaires sur l'engagement affectif (F= 0,21 p = 0,65 > 0,05). Effet qui s'avère toutefois insuffisant pour faire évoluer significativement et différemment l'engagement affectif des élèves dans le temps selon la participation ou non aux activités aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu. L'Hypothèse 3 n'est donc pas confirmée. Par conséquent, on ne peut pas affirmer que chez les élèves qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions, l'engagement affectif de ceux qui participent aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu évolue bien que pour ceux qui n'y participent pas. Ces résultats soulignent la nécessité de prendre en compte la qualité des stratégies que les élèves utilisent pour réguler leurs émotions dans la mise en œuvre des activités de soutien à la transition afin d'optimiser les résultats.

Pour vérifier l'hypothèse 4, l'engagement affectif des élèves qui utilisent préférentiellement les stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions est comparé à celui de leurs homologues qui mettent en œuvre principalement des stratégies de régulation dysfonctionnelles pour ce qui concerne l'ensemble des élèves qui participent

aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu. Les moyennes aux deux temps de mesures, les écart-types ainsi que la statistique de F sont consignés dans le tableau 4.

Tableau 4: Score moyen d'engagement affectif chez les élèves qui participent aux activités d'apprentissage par le jeu en tenant compte des stratégies qu'ils utilisent pour réguler leurs émotions

Variables	Stratégies Fonctionnelles (N=20)		Stratégies Dysfonctionnelles (N=20)		Statistique de test F (η^2)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Groupe (inter)	Temps (intra)	Groupe x Temps
Eng Affectif	6,04 (0,68)	6,40 (0,55)	5,93 (0,62)	5,48 (1,00)	4,92* (53,45%)	0,07 (0,14%)	3,27 (7,14%)

* $p < 0,05$

Les données observées dans le tableau 4 révèlent un effet groupe significatif ($F= 4,92$ $p = 0,03 < 0,05$ avec $\eta^2= 53,45\%$). Mais l'effet temps ($F= 0,07$ $p = 0,80 > 0,05$) et l'effet groupe x temps ($F= 3,27$ $p = 0,087 > 0,05$ avec $\eta^2= 7,14\%$) ne sont pas significatifs. Ces résultats indiquent qu'en ce qui concerne les élèves qui participent aux activités parascolaires d'apprentissage par le jeu, certes ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles sont significativement plus engagés que ceux qui utilisent des stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions. Mais, l'évolution de cet engagement affectif n'est pas significativement perçue dans le temps. L'hypothèse 4 n'est donc pas confirmée. Ces résultats attestent que la participation à une activité de soutien à la transition contribue à atténuer la disparité dans l'évolution de l'engagement affectif en réduisant le risque de désengagement chez ceux qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles et en préservant la qualité de l'engagement chez ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles.

4. Discussion

L'effet positif de la participation aux activités parascolaires sur l'évolution de l'engagement affectif va dans le sens de l'hypothèse 1. En effet, comme le suggère Viau (2004), la motivation qui détermine l'engagement scolaire de l'élève est un phénomène dynamique qui est animé en partie par l'interaction entre ses perceptions et des facteurs liés à l'environnement scolaire, plus particulièrement le climat scolaire.

Ainsi, lorsque l'élève perçoit qu'il évolue dans un bon climat de justice, de sécurité, et relationnel qui assure ses besoins d'autonomie, d'indépendance, d'autodétermination et d'interactions sociales, cela favorise ses apprentissages, son développement psychosocial et par ricochet son engagement affectif. Mais lorsque le climat ne répond pas aux besoins essentiels de l'élève, cela est susceptible d'engendrer des problèmes comportementaux et sociaux chez ce dernier. Ces problèmes à leur tour affectent négativement sa motivation et son engagement et mettent à mal la qualité des apprentissages (Liu *et al.*, 2015).

Dans le contexte de notre intervention qui est celui de la transition au secondaire, la rupture de types organisationnel et développemental a contribué à dégrader la qualité de l'environnement en raison du manque d'harmonie entre les besoins psychologiques des adolescents et le mode de vie qui leur est imposé dans les écoles secondaires (Anderman et Maehr, 1994). En effet, alors que le début de l'adolescence se caractérise par une recherche plus grande d'autonomie, d'indépendance, d'autodétermination, d'interactions sociales, comparativement à l'école primaire, l'école secondaire contribue à inhiber l'expression de ces besoins à cause du plus grand nombre de règles de discipline à suivre, du regroupement d'élèves par niveau, de l'augmentation du nombre d'évaluation contraignantes, de la réduction des possibilités de prise de décisions, de l'opposition entre le ludique et le travail etc.

Pour ces élèves à risques qui sont issus de milieu défavorisé et qui n'ont pas bénéficié d'un soutien à la transition à travers les activités parascolaires d'apprentissage par le jeu, évoluer dans ce milieu qui ne prend pas en compte leurs besoins et leurs intérêts a contribué à rendre plus difficile leur intégration et affecter négativement leur sentiment d'appartenance. Cela a sans nul doute provoqué le déclin de leur engagement affectif.

En alliant le jeu qui est une activité autotélique pour les jeunes et leurs apprentissages dans un contexte non anxigène (à l'opposé du contexte de la classe), les élèves ont pu tisser un nouveau rapport avec l'école et certaines matières sur lesquelles portent ces jeux. En outre, le fait de prendre en compte leurs besoins sociaux et psychologiques en privilégiant la coopération, en leur donnant la possibilité d'élaborer eux-mêmes les questions pour les compétitions et la liberté de choisir les thèmes des leçons sur lesquels ils souhaitent être interrogés, ils ont pu développer leur sentiment d'appartenance.

Toutes ces dispositions prises pour améliorer le climat scolaire ont contribué à stabiliser le déclin de l'engagement affectif des élèves qui ont participé aux activités de jeux. Mais elles n'ont pas suffi pour l'augmenter comme on l'espérait parce que le contexte anxigène des classes est resté inchangé. Les moments de jeux sont apparus donc comme des moments de répit où les élèves découvrent autrement les activités sous des formes plus plaisantes alliant leurs intérêts et prenant en compte leurs besoins psychologiques et sociaux.

L'incompatibilité des besoins de l'élève avec le contexte scolaire de l'école secondaire peut devenir en effet très vite une source de souffrance psychologique et de désengagement, surtout affectif, si l'élève n'arrive pas à mobiliser des stratégies efficaces pour son adaptation. C'est ce que les résultats du tableau 2 confirment au sujet de l'hypothèse opérationnelle 2. A travers leur modèle de la Flexibilité Psychologique, Dionne, Ngô et Blais (2013) expliquent que les émotions négatives ou positives que peuvent susciter ce contexte anxigène ne sont pas par nature problématiques ou toxiques pour l'engagement affectif de l'élève. Mais c'est la flexibilité psychologique dont fait preuve l'élève dans les différentes situations et avec laquelle il régule ses émotions qui va constituer un levier ou un frein pour son engagement scolaire et contribuer ou pas

à son adaptation. Hayes *et al.*, (2012) décrivent la flexibilité psychologique comme la capacité de l'individu à persister ou changer le cours d'une action, même en présence de pensées, sensations et émotions désagréables, afin d'avancer en direction de ce qui est important pour la personne.

Concrètement, un individu est qualifié de flexible lorsqu'il considère que ses émotions et pensées peuvent être vraies ou non, mais ne sont définitivement ni des ordres auxquels il doit obéir, ni des règles à suivre, ni des menaces pour lui et ne requièrent pas toute son attention. Celui qui manque de flexibilité considère ses émotions et ses pensées comme des menaces, des ordres auxquels ils doivent obéir et qui requièrent toute son attention (Harris et Hayes, 2017).

Dans les faits, lorsque survient des émotions difficiles, l'élève qui est assez flexible arrive à prendre de la distance vis-à-vis de ses émotions (défusion) ou les accepte (acceptation) telles qu'elles sont de sorte à leur faire de la place. Cela lui permet de préserver son répertoire comportemental dans les moments critiques, de faire l'économie de ses ressources cognitives et de son temps, et de rester dans l'action afin de l'investir à travers des stratégies fonctionnelles au service de son engagement affectif, comportemental et cognitif.

L'élève qui manque de flexibilité vis-à-vis de ses émotions essaie de les éviter (évitement expérientiel) ou se fait happer par elles (fusion cognitive). Cette situation entraîne, soit une lutte qui réduit le répertoire comportemental de l'élève, épuise ses ressources cognitives et son temps au détriment d'un engagement actif dans l'action, soit le bloque dans un processus de pensée qui lui fait perdre contact avec le moment présent et le conduit au désengagement par inhibition de la cognition.

Ces explications sont étayées par les propos des élèves dans l'entretien pour faire le point des émotions. Les élèves qui font preuve de flexibilité ont recours aux stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions. Lorsqu'ils s'ennuient en classe, ils n'hésitent pas à poser des questions pour comprendre ou s'efforcent de copier les leçons (le plus souvent ils s'ennuient quand ils ne comprennent pas la leçon ou lorsque l'enseignant fait « copier beaucoup sans trop expliquer »). Certains ont peur lorsqu'ils doutent de la pertinence de leur question (volonté de préserver l'image de soi). Cependant ils posent quand même leurs questions après s'être rassurés auprès d'un autre élève « expert » ou deux élèves « moyens ». Un élève déclare que lorsqu'il ne trouve pas la réponse juste à la question d'un enseignant, il fait tout pour se racheter en répondant juste à une autre question avant la fin du cours.

A court terme, l'usage de stratégies fonctionnelles permet non seulement de diminuer ou de faire disparaître les ressentis émotionnels dysfonctionnels, mais préserve le sentiment de compétence et assure l'investissement de l'élève dans les différentes tâches. A moyen et à long terme, leur renforcement et automatisation garantit le bien-être de l'élève et consolide le lien avec l'institution scolaire. C'est ce qui justifie l'accroissement de l'engagement affectif des élèves qui utilisent les stratégies fonctionnelles pour réguler leurs émotions.

Contrairement à ceux-là, en classe, face à l'ennui les élèves qui manquent de flexibilité obéissent à leur émotions/pensées et cessent de copier les leçons, ou demandent à s'absenter prétextant un besoin naturel comme la soif ou l'envie d'uriner. Ceux qui sont au fond de la classe n'hésitent pas à dormir. A court terme, ces stratégies dysfonctionnelles permettent de diminuer ou de faire disparaître les ressentis émotionnels non désirés, mais nuisent aux apprentissages et à l'engagement dans les tâches. A moyen et long terme, leur renforcement et automatisation conduit à un désengagement affectif, cognitif et comportemental. C'est ce qui explique le déclin de l'engagement affectif des élèves qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions.

Dans un milieu qui ne répond pas aux besoins psychologiques des élèves, le manque d'activités de soutien pour ceux qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions conduit à un mal-être et laisse libre court au désengagement affectif. C'est ce qui explique le déclin important de leur engagement affectif. En améliorant la qualité du climat scolaire, le répit qu'offre la participation aux activités d'apprentissage par le jeu a permis de réduire l'effet négatif de l'environnement scolaire sur l'engagement affectif des élèves qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions. C'est pourquoi la différence dans l'évolution de l'engagement affectif de ceux qui utilisent les stratégies fonctionnelles comparés à l'engagement affectif de ceux qui utilisent les stratégies dysfonctionnelles pour réguler leurs émotions n'est pas significative au niveau de l'hypothèse 4.

A travers ces résultats, l'étude montre que la mise en place d'activités de soutien qui prennent en compte les besoins et intérêts des élèves et les stratégies que les élèves utilisent pour réguler leurs émotions sont des variables ayant de réels impacts sur l'évolution de leur engagement affectif durant la période de transition primaire-secondaire. Ces résultats sont en accord avec ceux Cabot et Chouinard (2014) qui font ressortir que l'émergence d'un nouvel intérêt se fait grâce à une connexion entre les caractéristiques de l'environnement et les intérêts déjà existants chez une personne. L'utilisation du jeu comme intérêt existant chez les adolescents a permis d'améliorer la qualité de l'environnement scolaire et tisser un lien avec l'école. Ils corroborent également ceux de Fortin *et al.*, (2004) qui révèlent que les élèves décrocheurs sont caractérisés par des stratégies de coping dysfonctionnelles dans la mesure où le désengagement précède le décrochage.

Pour étendre la portée de leurs résultats, il est souhaitable que les futures interventions prennent en compte la gestion des émotions dans l'élaboration des programmes de soutien car nous nous sommes limités à un simple constat à ce niveau. Pour ceux qui recourront aux jeux, il importe de mener les programmes sur une plus longue période afin d'espérer avoir des résultats significatifs. Une autre piste intéressante serait d'impliquer les principaux acteurs (élèves, parents, enseignants, psychologues et autres intervenants) dans les interventions.

5. Conclusion

Le but de cette recherche a été de vérifier l'effet d'une activité de soutien à la transition organisée sous forme de jeu et des stratégies de régulation des émotions sur l'évolution de l'engagement affectif chez des élèves durant la transition primaire-secondaire. Pour ce faire, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la participation à l'activité parascolaire d'apprentissage par le jeu et la fonctionnalité adaptative des stratégies que les élèves utilisent pour réguler leur émotion influencent l'évolution de leur engagement affectif. Un plan quasi-expérimental avec groupe témoin et une procédure analytique pré-test / post-test a été mis en place. Et l'engagement affectif des élèves a été évalué à l'aide d'une échelle tirée de l'instrument d'Archambault *et al.* (2009). Les résultats indiquent un effet non significatif mais stabilisant de l'apprentissage par le jeu et un effet significatif des stratégies de régulation des émotions sur l'évolution de l'engagement affectif. Les intervenants en milieu scolaire peuvent s'appuyer sur les résultats de ces travaux pour améliorer leurs pratiques afin de lutter contre le décrochage scolaire dans le milieu secondaire ou pour réduire les risques de désengagement scolaire pendant la période post-transition.

Déclaration de conflit d'intérêts

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

À propos des auteurs)

Gala Bi-Tra Grégoire est doctorant en psychologie à l'Université Felix Houphouët-Boigny d'Abidjan Cocody. Il est titulaire d'un Master en Psychologie Génétique Différentielle et exerce en tant que Psychologue au District Autonome d'Abidjan. Il est membre du laboratoire de psychologie génétique différentielle et de l'ISSBD. Il soutient et accompagne les apprenants à travers des médias locaux, des communautés d'apprentissage et la recherche-intervention. Ses travaux actuels portent sur la dynamique motivationnelle, l'apprentissage par le jeu, la régulation des émotions et la thérapie d'acceptation et d'engagement.

Gala Bi-Tra Grégoire is a doctoral student in psychology at the Université Felix Houphouët-Boigny in Abidjan Cocody. He holds a Master's degree in Differential Genetic Psychology and works as a psychologist in the Autonomous District of Abidjan. He is a member of the Differential Genetic Psychology Laboratory and the ISSBD. He supports and accompanies learners through local media, learning communities, and research-intervention. His current work focuses on motivational dynamics, learning through play, emotion regulation, and acceptance and commitment therapy.

Tra Bi Tra Isidore est enseignant-chercheur au Département de Psychologie de l'Unité de Formation et de Recherche des Sciences de l'Homme et de la société (UFR SHS) de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Il est titulaire d'une Maîtrise (2004), d'un Diplôme d'Études Approfondies (2007) et d'un Doctorat (2015) en Psychologie génétique différentielle. Il enseigne la Psychologie génétique différentielle au

Département de Psychologie depuis 2018. Il est membre de plusieurs sociétés savantes (ISSBD, ROCARE, Laboratoire de Psychologie génétique différentielle) et auteurs de plusieurs publications scientifiques dans des revues nationales et internationales. Il intervient auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés ou on en souffrance ou en difficulté.

Tra Bi Tra Isidore is a teacher-researcher in the Psychology Department of the Human and Social Sciences Training and Research Unit (UFR SHS) at the Université Félix Houphouët-Boigny in Abidjan. He holds a Master's degree (2004), a Diplôme d'Études Approfondies (2007), and a PhD (2015) in Differential Genetic Psychology. He has been teaching Differential Genetic Psychology in the Department of Psychology since 2018. He is a member of several learned societies (ISSBD, ERNWACA, Laboratoire de Psychologie génétique différentielle) and the author of several scientific publications in national and international journals. He works with children and adolescents in school or in difficulty.

Koffi Franck Gustave est enseignant-chercheur au Département de Psychologie de l'Unité de Formation et de Recherche des Sciences de l'Homme et de la société (UFR SHS) de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Il est titulaire d'un Master en conseiller psychologue du Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée, d'un Master et d'un doctorat en Psychologie génétique différentielle. Il enseigne la psychologie au Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan Cocody et intervient comme psychologue au District Autonome d'Abidjan. Il est membre de l'ISSBD et du Laboratoire de Psychologie génétique différentielle. Ses travaux de recherches et ses enseignements portent sur la Chronopsychologie, la psychométrie et le diagnostic des apprentissages.

Koffi Franck Gustave is a teacher-researcher in the Psychology Department of the Human and Social Sciences Training and Research Unit (UFR SHS) at Abidjan's Université Félix Houphouët-Boigny. He holds a Master's degree in Psychological Counseling from the Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée, and a Master's and PhD in Differential Genetic Psychology. He teaches psychology at the Centre Ivoirien d'Etude et de Recherche en Psychologie Appliquée at the Université Félix Houphouët-Boigny in Abidjan Cocody, and works as a psychologist in the Autonomous District of Abidjan. He is a member of the ISSBD and the Laboratoire de Psychologie génétique différentielle. His research and teaching focus on chronopsychology, psychometrics and learning diagnostics.

Bibliographie

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International journal of educational research*, 33(4), 325-339.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat en psychoéducation : Université de Montréal
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L., & Kurdi, V. (2015). Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration: contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes. GRÈS. *Rapport soumis au Fonds de recherche société et culture*.
- Banque Mondiale (2022). Etat de la pauvreté des apprentissages dans le monde en 2022. *Communiqué de Presse sur l'Éducation : 2022/074/EDU*.
- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Élaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 18(2), 373-394.
- Cabot, I., & Chouinard, R. (2014). Améliorer la maîtrise de la langue en suscitant l'intérêt et l'engagement scolaires par une pédagogie interdisciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 39-60.
- Dionne, F., Ngô, T. L., & Blais, M. C. (2013). Le modèle de la flexibilité psychologique: une approche nouvelle de la santé mentale. *Santé mentale au Québec*, 38(2), 111-130.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gagné, M. E., & Marcotte, D. (2010). Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 27-44.
- Harris, R., & Hayes, S. C. (2017). *Passez à l'ACT: Pratique de la thérapie d'acceptation et d'engagement* (2ème édition.). Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2e éd.). New York : Guilford Press.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire (CERQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.

- Keymeulen, R. (2016). Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples: Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School among Students. *Social Indicator Research*, 125, 1065-1083.
- Mikolajczak, M., & Deseilles, M. (2014). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Sanchez, É., & Romero, M. (2020). *Apprendre en jouant*, coll. «Mythes et réalités ». Retz.
- Viau, R. (2004). Pourquoi faut-il innover? *Gestion*, 29(4), 56-57.

Gala Bi Tra Grégoire, Tra Bi Tra Isidore, Koffi Franck Gustave
EFFET DE L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU ET DES STRATÉGIES DE RÉGULATION
DES ÉMOTIONS SUR L'ENGAGEMENT AFFECTIF CHEZ DES ÉLÈVES IVOIRIENS
LORS DE LA PÉRIODE POST-TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Social Sciences Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)