

Université de Montréal

La ludification des pratiques d'enseignement auprès des élèves du secondaire et ayant un TDAH  
au Québec

*Par*

Frankie BEAUCHAMP

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître

en Psychopédagogie

Août 2021

© Frankie Beauchamp, 2021



Université de Montréal

Unité académique : Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de  
l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

**La ludification des pratiques d'enseignement auprès des élèves du secondaire et ayant un  
TDAH au Québec.**

*Présenté par*

**Frankie Beauchamp**

*A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes*

**Cecilia Maria Ferreira Borges**

Président-rapporteur

**Normand Roy**

Directeur de recherche

**Marc-André Ethier**

Membre du jury



## Résumé

Les élèves ayant un TDAH sont tout particulièrement à risque de décrochage et d'échec scolaire. Pour tenter de les prévenir, plusieurs initiatives dans le domaine de la pratique ont été mises en place telles que la ludification. Dans cet écrit, la conception de ludification inclut les concepts du jeu et du jouer. Ce mémoire tente de répondre à la question suivante : comment la ludification est-elle utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves du secondaire et ceux ayant un TDAH ? Pour ce faire, les différentes conceptions actuelles de ludification de quatre enseignants du secondaire au Québec seront présentées. Les participants ont effectué deux entrevues et rédigé des récits d'événements sur leurs propres pratiques de ludification en classe. Un total de dix pratiques de ludification ont été décrites par nos participants et analysées selon les préoccupations enseignantes de Bucheton et Soulé identifiées dans leur modèle du multi-agenda (2009). De plus, lors des périodes ludifiées en classe, les enseignants ont identifié quelles ont été les retombées perçues sur le groupe de manière générale et plus spécifiquement sur leurs élèves ayant un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Une analyse par triangulation des données a été effectuée pour permettre une discussion sur les différents types de ludification constatés, sur les retombées perçues auprès des élèves avec un TDAH, et sur l'effet de ces pratiques sur le rôle enseignant. Les résultats nous ont permis de constater que les pratiques de ludification donnent l'occasion de couvrir des compétences transversales et de favoriser un contexte d'autonomie et de participation en classe. Nous concluons que le défi de concevoir le concept de ludification est toujours actuel et que la ludification est rarement utilisée en classe au sein d'une population spécifique. Toutefois, nous avons constaté que la ludification de type ancrée est plutôt orientée vers l'autonomisation de l'élève, alors que la ludification circonscrite vise l'atmosphère de la classe. L'autonomie semble moins développée chez les élèves ayant un TDAH, mais leur participation et leur engagement émotif à la tâche sont fortement favorisés par les pratiques ludiques.

**Mots-clés** : Ludification, gamification, jeu, jouer, pratique enseignante, trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, TDAH, secondaire.



## Abstract

Students with ADHD are particularly at risk of academic disengagement and school underperformance. In the practical area, some initiatives have been implemented to prevent these phenomena such as ludification. In this essay, the used conception of ludification includes the concept of game and play. By this essay, we are intending to give a response to this question: how is the ludification of teachers' practices used on high school students and the ones with ADHD? This work presents the multiple and actual conceptions of four high school teachers from Quebec. The participants did two interviews and completed accounts of events of their own ludic practices in class. In total, ten ludic practices have been described by our participants and analyzed according to the teachers' preoccupations of Bucheton and Soulé identified in their model of the multi-agenda (2009). In addition, during these activities in class, the teachers had to identify what were the perceived benefits in general and for the students that have ADHD. A triangulation analysis of our data was done, allowing a discussion on the different types of ludification noticed, on the perceived impacts on ADHD students, and on the teachers' role. Our results allowed us to observe that the gamified practices give the opportunity to cover transversal competences and to favour an autonomy context and participation in class. However, we observed that grounded ludification (*ludification ancrée*) is more oriented towards the autonomy development of the student, whereas the circumscribed ludification (*ludification circonscrite*) targets the class's atmosphere. ADHD students' autonomy seems less developed, but their motivation and their emotional engagement are favoured greatly by the ludic practices.

**Keywords:** Ludification, gamification, game, play, teaching practice, attention deficit / hyperactivity disorder, ADHD, elementary school.



# Table des matières

Résumé.....	5
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Liste des tableaux.....	15
Liste des figures.....	17
Liste des sigles et abréviations.....	19
Remerciements.....	23
Introduction.....	25
Chapitre 1 – Problématique.....	27
1.1. La ludification.....	28
1.1.1. Ludique comme <i>ludus</i> .....	28
1.1.2. Ludique comme <i>paida</i> .....	29
1.1.3. Les limites des conceptions du ludique.....	30
1.1.4. Les retombées potentielles.....	31
1.1.4.1. Le jeu comme pratique naturelle.....	32
1.1.4.2. La ludification de la culture.....	32
1.1.4.3. La génération connectée.....	35
1.1.4.4. L'évolution des compétences qualifiantes et du marché du travail.....	36
1.1.4.5. La motivation et l'engagement.....	37
1.2. Les élèves avec un diagnostic de TDAH.....	38
1.2.1. Le portrait hétéroclite des élèves ayant un TDAH.....	39
1.2.2. Les facteurs de risque.....	40

1.2.2.1. Le décrochage scolaire .....	41
1.2.2.2. L'échec scolaire .....	41
1.2.2.3. La relation avec les pairs .....	42
1.2.2.4. La relation avec l'enseignant.....	42
1.2.2.5. La dépendance .....	43
1.2.3. Les interventions actuelles.....	44
1.3. La ludification auprès de la population TDAH au secondaire .....	45
Chapitre 2 – Cadre de référence .....	49
2.1. L'approche socio-historico-culturelle.....	49
2.2. La ludification comme concept élargi .....	52
2.2.1. Le jeu classique.....	52
2.2.2. Le <i>meaningful play</i> .....	56
2.2.2.1. La théorie de l'autodétermination.....	56
2.2.2.2. La pertinence situationnelle.....	58
2.3. La ludification sous différentes formes.....	59
2.3.1. Le <i>serious game</i> .....	59
2.3.2. Les outils de gestion de classe .....	62
2.3.3. Le thème de l'étude .....	63
2.3.4. D'autres formes de ludification.....	65
2.4. L'activité enseignante .....	66
2.4.1. Le modèle analogique de la situation pédagogique .....	67
2.4.1.1. Les composantes du modèle analogique.....	68
2.4.1.2. Les relations présentes dans le modèle analogique .....	69
2.4.2. Le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées .....	70

2.4.3. La pratique de différenciation pédagogique.....	74
2.5. Les questions spécifiques de recherche.....	75
Chapitre 3 – Méthodologie .....	77
3.1. Le type de recherche .....	77
3.2. Le cas à l'étude.....	78
3.3. La méthode de recrutement .....	81
3.4. Les procédures de la collecte de données .....	81
3.5. Les outils de collecte de données .....	83
3.6. L'orientation des procédures d'analyse.....	83
Chapitre 4 – Présentation des résultats.....	85
4.1. Marie .....	85
4.1.1. Sa conception de la ludification .....	85
4.1.2. Ses pratiques .....	86
4.1.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues .....	87
4.1.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH .....	90
4.1.5. Synthèse des propos de Marie.....	91
4.2. Charles.....	94
4.2.1. Sa conception de la ludification .....	94
4.2.2. Ses pratiques .....	95
4.2.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues .....	96
4.2.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH .....	99
4.2.5. Synthèse des propos de Charles .....	99
4.3. Denis.....	102
4.3.1. Sa conception de la ludification .....	103

4.3.2. Ses pratiques .....	103
4.3.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues .....	104
4.3.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH .....	108
4.3.5. Synthèse des propos de Denis .....	109
4.4. Stéphanie.....	111
4.4.1. Sa conception de la ludification .....	111
4.4.2. Ses pratiques de ludification .....	112
4.4.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues .....	113
4.4.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH .....	116
4.4.5. Synthèse des propos de Stéphanie .....	117
Chapitre 5 – Analyse et discussion .....	121
5.1. Typologie des pratiques de ludification .....	122
5.1.1. Ludification ancrée .....	123
5.1.2. Ludification circonscrite .....	124
5.1.3. Discussion entre notre proposition et d'autres auteurs.....	126
5.2. Les retombées perçues auprès des élèves.....	130
5.2.1. L'autonomie .....	130
5.2.2. La participation.....	130
5.2.3. Liens avec les écrits scientifiques.....	131
5.3. Développement de compétences transversales.....	132
5.4. Rôle de l'enseignant.....	135
Conclusion .....	139
Références bibliographiques.....	147
Annexes .....	155





## Liste des tableaux

Tableau 1. –	Présentation des cas multiples.....	80
Tableau 2. –	Typologie des pratiques enseignantes de ludification .....	125



## Liste des figures

Figure 1. –	Récapitulatif de la problématique.....	47
Figure 2. –	Processus d'apprentissage avec un outil culturel (Yvon et Zinchenko, 2011.p77) 51	
Figure 3. –	Continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; traduit par ISERM, 2015) 57	
Figure 4. –	Modèle analogique de Legendre (1983) .....	67
Figure 5. –	Le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009, p.33)	71
Figure 6. –	Schème conceptuel .....	76
Figure 7. –	Synthèse des activités de Marie en fonction du modèle de Bucheton et Soulé .....	89
Figure 8. –	Synthèse des activités de Charles en fonction du modèle de Bucheton et Soulé ...	98
Figure 9. –	Synthèse des activités de Denis selon le modèle de Bucheton et Soulé .....	107
Figure 10. –	Résumé des pratiques de Stéphanie selon le modèle de Bucheton et Soulé .....	115



## Liste des sigles et abréviations

ADHD : Attention Deficit / Hyperactivity Disorder

TDAH : Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TIC : Technologie de l'information et de communication



*Pour l'amour du jeu et le plaisir de jouer... et d'apprendre.*



## Remerciements

Je souhaite remercier ces personnes qui m'ont appuyée tout au long de mon cheminement à la maîtrise et dans la rédaction de ce mémoire. « Un mémoire, ça ne s'écrit pas seul » et c'est grâce à elles que je remets aujourd'hui ce travail de dur labeur :

Christopher Ravenelle, mon conjoint, avec qui j'ai progressé dans mes idées chaque jour lors du déroulement de la recherche. Merci d'avoir préparé les cafés, d'avoir discuté avec moi, de m'avoir inculqué le plaisir d'apprendre en compagnie des gens que l'on aime et de m'avoir soutenue dans les doutes et les défis.

Normand Roy, mon directeur de recherche, qui, à chaque rencontre, savait me faire avancer d'un pas de géant en me guidant vers une piste pertinente, une structure d'écriture plus adéquate, une nouvelle lecture, etc. Merci pour ta disponibilité et pour ton dévouement dans mon projet.

Suzie Milette, une mère qui ne lâche jamais prise et qui m'appelait chaque semaine pour s'assurer de ma progression. Merci, d'avoir été présente dans mes besoins de discipline et d'écoute. Merci de m'avoir préparé des repas, pour ta rigueur et surtout, de croire en moi.

Alain Beauchamp, un père qui posait des questions afin de comprendre ce que je faisais lors de ces deux belles, mais longues années. Merci, elles m'ont fait comprendre que mes efforts étaient importants et elles m'ont permis de discuter avec toi de ces moments que peu connaissent. Merci de m'avoir également donné des moments « moins sérieux » lors de mon projet pour avoir des discussions juste pour le plaisir.

Satine, le chat qui est arrivé dans nos vies en temps de pandémie. Puisque la maîtrise est un travail solitaire, Satine était là pour compenser les périodes à la maison lorsque nous étions coupés du monde extérieur. Merci d'être un chat trop mignon et affectueux.



## Introduction

Nous vivons une ère de cheminements de vie tumultueux et non linéaires qui impliquent des progressions, des reculs et des remises en question dans le but d'établir des choix graduellement plus lucides et, par le fait même, plus libres : les retours à l'école et les réorientations de carrière en sont des exemples de manifestation. Bien entendu, plusieurs jeunes n'arrivent pas à percevoir ces choix puisqu'ils semblent inatteignables très tôt dans leur cheminement scolaire. Ces jeunes sont souvent laissés de côté par le système de santé et d'éducation, pourtant ils n'attendent que de se reconnaître dans un milieu qu'il soit scolaire ou social. Les élèves qui ont un diagnostic de trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) sont spécialement à risque d'entretenir une mauvaise relation avec le milieu scolaire en raison des grandes difficultés dans leur éducation, d'un taux de décrochage plus élevé ou de l'entretien de relations conflictuelles avec leurs pairs et les enseignants. Parmi eux, un taux de 30 % de décrochement avant l'obtention du diplôme secondaire est observé ainsi qu'un témoignage de sous-performance scolaire de 90 % (Litner, 2003; Reeve, 1994). De nombreuses interventions sont effectuées auprès de cette population, mais aucune ne tend à pallier leurs difficultés interpersonnelles et scolaires, minant ainsi leur chance de réussite. Avec diverses initiatives en milieu scolaire, les enseignants tentent de solliciter l'intérêt de ces jeunes en rendant la classe davantage à leur image de manière à ce qu'un sentiment d'engagement y prenne racine. Pour ces élèves, les enseignants sont les intervenants de première ligne et ceux qui ont le plus d'incidence sur l'expérience de leur parcours (Authier, 2010).

Parmi les initiatives d'intervention auprès de ces élèves, il y a la ludification des pratiques d'enseignement. Avec l'expansion des outils numériques et le fait que la société devienne de plus en plus ludique (Cotta, 1980), de rendre les activités aussi divertissantes que celles entretenues à la maison est un réel potentiel de motivation et d'engagement. Ce mémoire s'intéresse à la conception de ludification, popularisée durant la dernière décennie. Alors que les écrits regorgent de pratiques de la *gamification* en anglais dans le domaine de la gestion et du design médiatique, ceux sur le milieu scolaire ne présentent que des initiatives personnelles, ce qui crée un flou dans

son application potentielle. C'est un désir d'équité en milieu scolaire et dans tout le parcours de vie qui motive ce mémoire. Pour faciliter l'intégration de ces jeunes à l'école, il faut interroger les intervenants de première ligne — les enseignants — en sollicitant leur expertise dans leurs interventions auprès de cette population à risque. Dans cette recherche exploratoire et qualitative, quatre enseignants ont été invités à consigner leurs pratiques de ludification en classe ainsi que les retombées perçues auprès de leurs élèves ayant un TDAH.

Dans le chapitre 1, nous élaborons davantage la problématique en lien avec la situation sociale des élèves ayant un TDAH. À la suite de quoi, le deuxième chapitre aborde les fondations des concepts de ludification et de la pratique enseignante qui serviront à entrevoir l'état actuel des connaissances sur le sujet. Le chapitre 3 précise chaque étape entreprise lors de ce mémoire afin de mener à bien notre étude de cas multiples auprès des quatre enseignants qui indiquaient faire de la ludification. Enfin, nous discutons dans les chapitres 4 et 5 des résultats de nos données recueillies ainsi que la discussion qui en a découlé. Ceci permet de suggérer une réponse à la question de la recherche : comment la ludification est-elle utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves du secondaire et ceux ayant un TDAH ?

La retombée de cette démarche de recherche est d'offrir un éclaircissement sur la conception et l'application de ce qu'est la ludification en milieu secondaire afin de mieux comprendre les bienfaits de sa pratique auprès d'élèves ayant un TDAH. Les limites anticipées de cette recherche se situent au sujet de la transférabilité des pratiques enseignantes témoignées. Puisque notre recherche tient compte des particularités des cas approchés, les pratiques enseignantes présentées dans nos résultats ne se veulent pas être des recettes transférables et encore moins un référent à la « bonne pratique » de ludification. Nous terminerons avec une analyse descriptive et interprétative des cas afin d'explorer les pratiques actuelles au Québec.

## Chapitre 1 – Problématique

La place que prend l'école dans notre société n'est pas à négliger. Non seulement elle a pour objectif d'instruire, mais elle a aussi pour mission d'inculquer des savoirs, valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement en société et de préparer les jeunes d'aujourd'hui à leur insertion professionnelle de demain (Gendron et al., 2015). À cela s'ajoute le mandat d'intégrer tous les jeunes dans le milieu scolaire (Paré et Leroux, 2016). Que ces derniers soient atteints d'un handicap, en difficulté d'apprentissage ou surdoués, l'enseignant doit les mener à se développer dans leur potentiel (Gendron et al., 2015; Leroux et Paré, 2016). Pour y parvenir, des pratiques pédagogiques variées ont vu le jour. Allant du concept de différenciation jusqu'à la classe inversée, les acteurs du domaine de la pédagogie et des didactiques ne manquent pas de créativité dans l'atteinte de ces objectifs sociaux et éducatifs. Cela étant dit, au Québec, il persiste une problématique de décrochage scolaire, et ce, plus particulièrement chez les populations des jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage et des états mentaux anxieux, dépressifs ou des troubles externalisés (Vinciguerra et al., 2019). Parmi eux, la population qui a reçu un diagnostic de trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) écope de nombreux facteurs de risques qui favorisent leur décrochage au milieu scolaire (Litner, 2003; Vinciguerra et al., 2019). Leurs besoins ont été d'ailleurs très étudiés, permettant aujourd'hui d'avoir une liste de suggestions quant aux interventions à préconiser auprès d'eux.

D'ailleurs, plusieurs suggestions se recoupent et pointent l'importance de l'intégration de la ludification en classe et au sein de la pratique enseignante. De plus, la littérature scientifique mentionne que cette pratique a un caractère motivant et engageant, en effet, de façon générale, les élèves semblent s'engager facilement dans l'activité ludifiée. (Dicheva, Dichev, Agre et Angelova, 2015). Cela étant dit, la conception même de ludification ne fait pas consensus. En effet, les enseignants donnent différents sens à ce concept et l'appliquent de façon variée (Dicheva et al., 2015). C'est dans ce contexte que la question de recherche de ce mémoire tient lieu. En interrogeant l'intégration des élèves qui ont un TDAH, nous avons constaté que les pratiques concrètes en classe de ludification ont été peu étudiées.

Pour présenter de façon plus extensive l'état de cette situation, le chapitre suivant a été divisé en trois sections : tout d'abord, nous abordons la ludification en mettant en lumière les débats autour de ce concept. Ensuite, nous présentons les particularités du TDAH et son effet sur la relation des élèves avec leur milieu scolaire. Finalement, nous faisons le lien entre ces deux réalités afin de peindre un portrait des propriétés de la ludification et de l'importance de son étude en pratique pédagogique concrète chez les enseignants.

## **1.1. La ludification**

Lorsqu'on entend « ludique », une certaine famille de mots peut nous venir à l'esprit : jeu, plaisir, divertissement, jouer, etc. Il est donc difficile de concevoir le ludique autrement qu'un concept bénéfique ou attrayant pour l'humain. C'est pourquoi les écrits sur la ludification cherchent à éclaircir la manière d'intégrer les caractéristiques du ludique pour bénéficier de ses avantages à d'autres fins que celui du divertissement. Très brièvement, nous pouvons décrire ce concept comme l'usage de caractéristiques ludiques dans un contexte autre que celui du divertissement (Deterding et al., 2011). Toutefois, il y a des débats persistants autour de ce qui est entendu par « caractéristiques ludiques ». C'est ce qui a poussé dans le domaine de la recherche l'éclosion de deux grands axes de la conception de la ludification : le concept de « jeu » et le concept du « jouer » (Morris et McGowan, 2018).

Dans un premier temps, nous allons visiter ces deux approches et présenter les limites dans leur application sur le terrain. À la suite de cette présentation, nous aborderons les raisons qui nous ont poussés à étudier ce phénomène auprès des élèves qui ont un TDAH en précisant les retombées potentielles dans l'usage de la ludification en éducation.

### **1.1.1. Ludique comme *ludus***

Les recherches sur la ludification, ou *gamification* en anglais, ont pris racine et se sont popularisées dans le domaine scientifique près des années 2010 (Deterding et al., 2011). Puisque le concept est relativement récent, une conception qui fait consensus n'est pas encore apparue. Dans le domaine de l'éducation, les caractéristiques dites ludiques sont très centrées dans l'élément du *ludus* en latin, « jeu » en français, *game* en anglais. Cette branche s'est ainsi inscrite

sous la terminologie anglophone *gamification*. Il s'agit de la conception la plus développée dans le domaine de la recherche. En effet, nous parlons de plus de 70 000 articles répertoriés qui abordent ce concept sur la plateforme *Google Scholar* en date du 28 août 2021. Dans cette perspective, les différentes caractéristiques fondamentales du ludique sont souvent associées à celles de l'objet du jeu. La présence de système de règles, de la liberté d'échouer, d'objectifs prédéterminés, de compétition (contre le jeu ou un autre joueur ou soi-même), et d'un système de récompenses et d'obstacles sont des attributs qui décrivent ce qu'est l'objet de jeu (Dicheva et al., 2015; Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007). Ces conceptions peuvent quelque peu varier selon les auteurs, mais, somme toute, elles ont pour prémisse que l'essence même du ludique se trouve dans l'objet. De plus, la *gamification* implique que seulement une partie des caractéristiques soit présente puisque la présence de toutes ferait de l'objet un jeu à part entière (Deterding et al., 2011). Certains auteurs mettent aussi de l'avant la cohérence dans l'objet comme étant une nécessité pour l'intégration fonctionnelle des particularités ludiques (Deterding et al., 2011 ; Dominguez, Saenz-de-Navarrete, De-Marcos, Fernandez-Sanz, 2012; McGonial, 2011, cité par Buckley, Doyle et Doyle, 2017; Dale, 2000, cités par Sorensen et Meyer, 2007). C'est dans ce rapport à l'objet que les didacticiens du domaine de l'éducation ont développé de nombreux outils « gamifiés » de gestion entre autres de classe et de leçons. Les études de la didactique misent d'ailleurs sur l'optimisation du développement de ces outils. Elles interrogent la manière d'intégrer les caractéristiques du ludique dans l'objet pédagogique afin de favoriser la motivation liée au jeu tout en répondant aux objectifs de formation prévus par le système d'éducation, dont les savoirs et les compétences transversales.

### **1.1.2. Ludique comme *paida***

La deuxième conception du ludique réfère non pas à l'objet du jeu, mais au contexte qui entoure l'action du « jouer ». En grec, *paidia* réfère plus particulièrement aux *play* en anglais qui n'est d'ailleurs pas équivalent au « jeu » en français, ce qui rend la dissociation plus difficile. Toutefois, puisque la vaste majorité de la recherche sur la ludification a été publiée en anglais, cette différence de signification permet d'apporter certaines nuances. Dans les années 1950, Caillois a abordé la présence du « jeu » et du « jouer » chez l'humain. Le « jouer » fait référence aux libertés offertes par le jeu (Caillois, 1967) : « Le jeu, c'est l'invention d'une liberté dans et par une

légalité » (Duflo, 1997). Ainsi, les règles qui cadrent un contexte donné peuvent laisser une place vacante pour le joueur qui ne sera pas dicté par cette structure (Caillois, 1967). Cette place vacante relaterait des éléments non précisés par le « jeu », ou d'autres formes de règles, et serait une place dont l'action créative, improductive et libre serait possible (Caillois, 1967). Dans les études contemporaines, l'élément du « jouer » est traité de façon dissociée au jeu. Elle est plutôt abordée selon la terminologie *playification* avec l'intégration de certains éléments de ce libre jeu dans un contexte donné. Cette conception est beaucoup moins populaire dans les écrits scientifiques : environ 150 articles répertoriés sur Google Scholar. D'autres terminologies plus populaires comme *playfulness* ou *funology* ont vu le jour pour aborder cet état libre du « jouer », mais ces mots sont davantage couverts par d'autres disciplines comme la psychologie ou la philosophie. Il devient donc difficile de concevoir son application dans le domaine de l'enseignement.

Bien que les études les dissocient et présentent la *gamification* comme un moyen tangible pour intervenir dans les domaines autres que celui du divertissement, Caillois (1967) présente le « jeu » et le « jouer » comme essentiellement indissociables. Ils feraient partie d'un seul et même continuum : le *ludus* comme la forme structurée d'un système qui dicte les conditions de victoires, d'objectifs et de comportements possibles, et le *paida* comme l'arche des possibilités et potentiels créatifs en fonction de ce cadre législatif (Caillois, 1967).

### **1.1.3. Les limites des conceptions du ludique**

Alors, qu'advient-il des pratiques pédagogiques sans outil *gamifié*, mais avec des contextes ludiques ou libres ? Par l'usage de la terminologie d'une ludification restrictive à l'objet, peu de recherches ont interrogé à ce jour les applications de terrain (Dicheva et al., 2015; Hanus et Fox, 2014). Toutefois, ces recherches n'abordent pas les applications concrètes et les pratiques spontanées et flexibles de l'enseignement. La plupart du temps, elles entretiennent un rapport théorique à l'objet *gamifié* sans interroger ses applications et retombées réelles (Dicheva et al., 2015). En effet, une grande partie des articles interroge la *gamification* de manière spéculative<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Van der Maren (2014) définit la recherche spéculative comme l'utilisation des discours et des données préexistants pour développer la base de la recherche.

en constituant leur recherche sur d'autres discours pour éclairer le sujet. Aussi, lorsque des articles effectuent une recherche empirique, les données recueillies se limitent à tester l'efficacité d'un nouvel outil ludique sans en relativiser les applications à plus long terme. Ce faisant, les outils ludifiés se rapportent aux didactiques en classe, l'une des branches de la pratique enseignante. Toutefois, les pratiques pédagogiques ne peuvent s'y restreindre. Inversement, l'intégration d'éléments du *play* dans les classes semble invraisemblable. Comment y concevoir le ludique libre alors que la forme scolaire vise l'établissement de règles, de buts et de comportements bien définis à l'avance par le ministère de l'Éducation et par le contexte scolaire ? Sous une perspective théorique, il serait possible de percevoir une certaine contradiction entre le contexte sérieux prescrit, voire nécessaire au déroulement de la classe, et le caractère frivole et improductif associé au contexte du « jouer » (Berry, 2011, cité par Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016; Caumeil, 2013). Ceci est un enjeu important puisque les études sur la ludification gagnent en popularité sans toutefois démystifier les moyens concrets de prévenir cette contradiction entre école et état de frivolité.

#### **1.1.4. Les retombées potentielles**

À la lumière de ces limites, la ludification reste tout de même un concept clé en main pour certains chercheurs qui subodorent son potentiel dans le milieu scolaire. Comme présenté précédemment, la ludification est très en vogue et semble compatible avec les autres pratiques pédagogiques en expansion telles que la différenciation, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), et la pédagogie active. Par exemple, les compétences développées lors d'une utilisation pertinente des TIC entrecoupent celles de l'insertion du jeu en classe. Selon le référentiel des compétences numériques (ministère de l'Éducation, 2018), la collaboration, la communication, la production de contenu ou la résolution de problèmes sont des éléments que l'on peut développer dans le cadre d'une activité ludique si elle utilise le numérique. En prolongeant ce raisonnement, la ludification vise une plus grande activation du processus d'apprentissage des élèves. C'est dans cette section de ce mémoire que sera présenté l'état des connaissances quant aux avantages et retombées potentielles de l'intégration de la ludification en classe.

#### 1.1.4.1. Le jeu comme pratique naturelle

Certains auteurs s'appuient sur l'argument que l'apprentissage par le jeu est dans la nature humaine (Caumeil, 2013; Giordan, 2013). En effet, l'étude de l'histoire du jeu relève qu'il existe à des fins d'apprentissage depuis la Renaissance, par exemple, avec l'expérimentation de jeux de cartes et de hasard pour appréhender les mathématiques (Giordan, 2013). À l'arrivée des théories sur l'évolution, ses défenseurs ont argumenté que tous les mammifères jouent pour apprendre à chasser ou pour acquérir certaines règles de conduite auprès de leurs pairs (Giordan, 2013). Lorsque la psychanalyse a vu le jour, le jeu s'est vu attribuer des qualités de « média thérapeutique », qui permet d'appréhender nos désirs refoulés et d'effectuer leur catharsis <sup>2</sup> (Giordan, 2013). Ensuite, l'Éducation nouvelle a considéré le jeu comme élément central dans la pédagogie de la petite enfance. De ce mouvement, en 1911, est née la notion de jeu éducatif qui est aujourd'hui une conception très répandue (Giordan, 2013). Ainsi, le jeu serait une « préparation à la vie, puis un lieu de prédilection de l'activité expérimentale » (Giordan, 2013). Cet historique de l'humain et de son rapport au jeu sous-entend que plaisir et travail ne sont pas incompatibles et entretiennent même une relation de longue date. De plus, ces deux pôles seraient indispensables à l'apprentissage (*ibid.*).

#### 1.1.4.2. La ludification de la culture

Depuis plusieurs décennies, un changement quant à la culture occidentale a été constaté : celui du rapport au travail. Il est passé d'une nécessité et d'un devoir citoyen lors des périodes de l'industrialisation et des temps de guerre à un choix de carrière, d'investissement de temps et d'un développement personnel à l'ère moderne. Nous sommes ainsi passés du paradigme de « vivre pour travailler » à celui de « travailler pour vivre »<sup>3</sup>, ce qui met en lumière le désir d'avoir une vie autre que l'une axée sur le travail. Le rapport au divertissement a aussi changé de la même

---

<sup>2</sup> Le concept de catharsis consiste en la libération des tensions internes affectives qui peut mener à la sublimation de pulsions (Wikipédia, 2021)

<sup>3</sup> Ces expressions proviennent du domaine de la gestion en milieu de travail afin d'y souligner le changement de paradigme. À l'époque de l'industrialisation, les gens plaçaient le marché du travail au centre de leur rôle social tel que le phénomène du père qui était responsable de ramener de l'argent à la maison en plus de s'investir dans l'industrie du quartier. En ce sens, pour cette personne, la majorité de sa vie et de son rôle social a été définie par son travail, d'où l'expression « vivre pour travailler ». Aujourd'hui, celle de « travailler pour vivre » a été mise de l'avant puisque le travail n'est plus le centre de la définition du soi, mais plutôt d'autres sphères comme le divertissement, les voyages, les sports, etc. (Vast RH, 2021)

façon. Avec l'arrivée des technologies, de l'accès à l'information et de l'avènement des sphères de loisirs diversifiées, la possibilité de quitter la pratique de « monoloisir » pour en avoir une multitude a été observée (Bestmarmotte, 2018). En plus d'avoir de nombreuses sources de divertissement, leur accessibilité permet d'en effectuer plusieurs de façon simultanée, ce qui favorise l'entretien d'un mode de vie multitâche (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016)<sup>4</sup>. Par exemple, la lecture peut s'avérer plaisante, mais l'expérience peut être agrémentée par l'écoute de musique. Être assis devant la télévision tout un après-midi est beaucoup plus rare maintenant que l'on peut expérimenter une nouvelle recette de cuisine tout en regardant notre série préférée du coin de l'œil sur notre cellulaire.

La diminution de l'importance attachée au travail et l'augmentation de la place prise par le divertissement ont favorisé un espace plus important au ludique. En effet, pour ne nommer que quelques exemples, il y a l'effervescence économique des jeux de société et l'industrie du jeu vidéo qui engendrent aujourd'hui plus de profits que le cinéma. Aux États-Unis, il est estimé que 88 % des jeunes de 8 à 18 ans jouent aux jeux vidéo pour une moyenne de plus de 13 heures par semaine (Gentile, 2009, cité par Morris et McGowan, 2018).

De plus, le marché du travail s'est lancé dans une course aux talents. En effet, la main-d'œuvre qualifiée est devenue une source en or afin que les entreprises puissent rester compétitives. Pour celles-ci, la rétention de la main-d'œuvre qualifiée s'avère tout un défi puisqu'elle exige que les gestionnaires revisitent leurs conditions de travail et innovent. C'est dans ce contexte que la *gamification* devient une stratégie en vogue dans le domaine de la gestion, soit en utilisant des mécaniques associées au jeu pour récompenser les employés, stimuler leur créativité ou favoriser la coopération au sein des équipes de travail. Ainsi, non seulement la sphère du divertissement est plus importante qu'auparavant, mais celle associée au travail est aussi plus ludique. Avec la mise en œuvre de nouvelles pratiques, il a été constaté que les stratégies de ludification sont

---

<sup>4</sup> Le mode de vie et la manière d'apprendre sont influencés par la possibilité du multitâche. En effet, notre mémoire de travail a des capacités de perception qui peuvent se saturer, ce qui ne favorise pas les pratiques d'apprentissage profond. Ceci pourrait expliquer les nouveaux défis constatés en classe au sujet de la capacité de concentration. C'est pourquoi le mode de vie multitâche n'est pas nécessairement considéré comme une retombée favorable. Nous souhaitons souligner que la ludification permet toutefois de se rapprocher de la pratique culturelle en mettant en place des contextes parfois très stimulants avec de nombreuses possibilités d'actions.

possibles pour stimuler l'engagement. C'est dans cette logique que certains auteurs œuvrent à faire de même pour d'autres sphères de vie.

« L'ère ludique » a été construite par l'avènement des stratégies élaborées dans le milieu du marketing et par l'utilisation des technologies intelligentes (Zimmerman, 2015, cité par Morris et McGowan, 2018)<sup>5</sup>. Plusieurs systèmes de consommation se sont vus eux aussi ludifiés. Les systèmes d'accumulation de points comme la carte AirMiles qui ludifient le système de consommation se sont répandus. D'autres systèmes ludifiés plus complexes ont commencé à toucher la majorité des sphères de la vie (Bonenfant et Genvo, 2014; Smith, 2013). Par exemple, dans la sphère sociale, des plateformes de réseautage et de socialisation ont mis de l'avant les mêmes types de mécanismes associés au jeu : le partage des statuts dans un cercle d'amis et l'établissement des scores de popularité. Il en va de même pour la sphère de la santé et de l'activité physique. Effectivement, il est possible de faire usage de stratégies ludiques pour stimuler la pratique de sports avec des applications mobiles de soutien à l'entraînement ou l'achat de certains jeux d'aventure tels la *Ring Fit Adventure* (Nintendo, 2019).

De même, la sphère scolaire a vécu quelques réformes semblables qui ont modifié le rapport entre les différents acteurs du milieu. Aujourd'hui, l'école est moins rigide et punitive, et l'enseignant n'a plus le titre de *maître* dont le devoir est de présenter son savoir à ses élèves (Fortin, Plante et Bradley, 2011). L'élève et l'enseignant entretiennent maintenant plutôt un rapport démocratique dans lequel ils négocient une relation, ce qui laisse une place plus importante aux enfants et à leurs besoins particuliers (Fortin, Plante et Bradley, 2011). De plus, l'école n'est aujourd'hui plus la source unique de connaissances. Avec l'arrivée des technologies, les jeunes peuvent eux-mêmes vérifier les savoirs à l'aide d'internet et d'autres outils comme les jeux éducatifs maintenant très répandus dans les grandes entreprises du domaine du jeu numérique (par exemple, Ubisoft avec la série *Assassin's Creed Discovery Tour* ou Microsoft avec l'adaptation de *Minecraft : Education Edition*). Pour ajouter à cela, des outils d'apprentissage technologiques comme les *serious games* ou les outils ludiques de gestion de classe (*Classcraft*)

---

<sup>5</sup> Dès 1980, Cotta développe le concept de société ludique comme la diffusion du ludique dans notre société. Avec les écrits des Zimmerman en 2015, nous constatons une certaine progression de l'importance du ludique, parlant non plus d'une société, mais d'une ère ludique.

se sont popularisés dans les cours de sciences, de mathématiques et d'informatique (Dicheva et al., 2015).

À travers ces multiples exemples qui exposent la ludification de la culture, il est évident que les rapports entre les différentes sphères de vie ne peuvent être considérés de la même façon qu'avant. Les acteurs veulent changer les pratiques dans leurs domaines respectifs, car certains éléments culturels ne sont plus compatibles avec les modèles précédemment utilisés.

#### 1.1.4.3. La génération connectée

Au Québec, la génération actuelle des élèves est la première à avoir toujours vécu avec le numérique à la maison (Buckley, Doyle et Doyle, 2017). Dans cette perspective, plusieurs recherches soulignent l'intérêt marqué de ces jeunes pour la technologie des ordinateurs, des consoles de jeu et des cellulaires. En effet, la mise en contact dès un jeune âge avec ces outils semblerait générer sur eux une attirance plus particulière (Glover, 2013, cité par Hanus et Fox, 2014). D'ailleurs, l'identité de cette nouvelle génération est fortement liée à ce contact important avec la technologie (Raessens, 2006, cité par Morris et McGowan, 2018), ce qui se voit également dans leur processus d'apprentissage (Buckley Doyle et Doyle, 2017). En effet, leur perception de l'enseignement traditionnel ou du travail serait moins positive puisque la forme de ceux-ci ne correspondrait plus aux besoins, attentes ou intérêts de ces jeunes. Dans les écrits scientifiques, la terminologie de *gamification* s'est construite dans ce contexte hautement technologique et réfère à des utilisations souvent propres aux possibilités informatiques (Buckley, Doyle et Doyle, 2017). La ludification sous forme d'applications mobiles, de sites internet ou de jeux sérieux est de plus en plus répandue, elle fait à la fois usage des avantages caractéristiques du ludique et des nouvelles technologies. La ludification des sphères sérieuses de vie, comme l'école ou le travail, serait ainsi un moyen d'attirer l'intérêt de ces élèves de nouvelle génération afin de leur donner le goût de s'y investir (Glover, 2013, cité par Hanus et Fox, 2014). De plus, l'usage de concepts et de comportements avec lesquels les élèves sont familiers permettrait de leur donner le sentiment que l'école appuie leur intérêt pour les objets ludiques (Loras, 2017, cité par Messier et McGowan, 2018).

#### 1.1.4.4. L'évolution des compétences qualifiantes et du marché du travail

Comme mentionné précédemment, les attentes et les intérêts de la nouvelle génération sont différents de ceux de l'ancienne. Il en va de même pour les entreprises et sociétés québécoises. Avec l'arrivée des nouvelles technologies comme la robotique dans l'industrie, le Québec n'a plus un besoin aussi important en main-d'œuvre pour effectuer des tâches simples, répétitives et physiques telles que jadis dans la période post-industrielle. Le nombre de ce type d'emplois continue de diminuer tandis que les postes du domaine de la communication et des technologies augmentent. Cela étant dit, ces emplois ne nécessitent pas les mêmes compétences puisqu'une main-d'œuvre scolarisée et spécialisée est nécessaire. En effet, des compétences acquises au moins lors de techniques professionnelles sont souvent exigées, parfois des postes en génie nécessitent même l'obtention d'un baccalauréat, voire d'une maîtrise ou d'un doctorat. De plus, des compétences de communication, de résolution de problème et de métacognition peuvent être demandées.

D'autres compétences sont, quant à elles, associées plus directement à la jouabilité de jeux vidéo comme certaines habiletés motrices ou la résolution de problèmes inhérente aux jeux numériques (Morris et McGowan, 2018). Par exemple, lorsqu'une discussion avant et après un jeu est effectuée auprès des élèves, cela favoriserait l'analyse réflexive de leur expérience ludique ainsi que le développement des compétences métacognitives quant aux stratégies, aux valeurs et aux processus mis en jeu (Giordan, 2013). Selon Suziedelyte (2015, cité par Morris et McGowan, 2018), le jeu vidéo aiderait au développement d'un raisonnement abstrait, de la reconnaissance de *patterns* et d'une logique visuospatiale. Différentes habiletés imputables aux jeux vidéo comme la conscience introspective (*self-awareness*) et les compétences décisionnelles (*decision-making skills*) (Pillay et James, 2013, cités par Morris et McGowan, 2018) peuvent s'appliquer à d'autres sphères de vie que celle du divertissement, par exemple, au milieu de classe. Aussi, lorsque ces habiletés servent à diverses applications concrètes, les élèves semblent plus motivés et parviennent par le fait même à des réalisations d'apprentissage plus importantes (Pillay et James, 2013, cités par Morris et McGowan, 2018). D'autres formes de jeux, comme les jeux de rôle pédagogiques, permettraient le développement de la communication, de la coopération et de la négociation des valeurs sociales (Laribi, 2013). Ainsi, l'intégration de ces formes de

Ludification favoriserait, à la fin de leur parcours scolaire, une meilleure intégration au marché du travail pour ces élèves.

#### 1.1.4.5. La motivation et l'engagement

Au-delà des aspects motivants de la ludification qui découlent de la confirmation des intérêts des jeunes et de l'utilisation tangible des compétences acquises par cette pratique, d'autres sources de motivation à court et moyen terme peuvent survenir. D'abord, l'utilisation de systèmes de récompenses lors de la *gamification* en classe peut constituer un motivateur important (Hanus et Fox, 2015) surtout lorsque les élèves ont un intérêt moins élevé au début de la séance. De plus, pour les jeunes, il n'est pas toujours évident de visualiser leur avenir et de déterminer les compétences qui leur serviront dans leur métier futur. Selon une perspective cognitiviste, les gratifications fréquentes, soutenues et signifiantes permises par l'utilisation d'outils ludiques peuvent renforcer les comportements désirés et soutenir les efforts à la tâche d'apprentissage (Zicherman, 2011, cité par Simoes, Díaz Redondo, Vilas, Aguiar, 2015)<sup>6</sup>. Cette forme de *gamification* est souvent pratiquée lorsque des leçons exigent des pratiques répétées avant de parvenir à la consolidation des acquis.

S'ajoute à cela le fait que la pratique ludique constitue la plupart du temps un moyen de mettre en action l'apprenant, c'est-à-dire de l'inviter à prendre les ressources mises à sa disposition et à effectuer ses propres expériences en contexte d'apprentissage (Messier, 2018). Par exemple, des indices peuvent être mis à la disposition de l'élève afin qu'il puisse cheminer par lui-même vers la solution attendue. Cette activité génère habituellement une acceptation plus grande de la tâche à effectuer et favorise un engagement plus fort. Il peut s'agir d'une dévolution didactique, ce qui consiste en la responsabilisation de l'élève dans une situation d'apprentissage (Brousseau, cité par Rosier, 2005) en s'appropriant les objectifs d'apprentissage et les moyens pour y parvenir.

Cela dit, les études ne s'entendent pas toutes sur les apports concrets mentionnés ci-haut puisqu'il y aurait des variables tierces décisives quant aux retombées bénéfiques de la pratique ludique. Plusieurs soulignent l'importance du processus d'intégration faite en classe ainsi que le

---

<sup>6</sup> Les gratifications ne sont pas toujours efficaces pour renforcer les comportements désirés. En effet, lorsque celles-ci ne sont pas soutenues, répétées ou significatives pour la personne, elle peut perdre de sa pertinence.

rôle de l'enseignant, de ses compétences auprès de l'outil didactique ainsi que de son appréhension face à la ludification en classe (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016). D'autres relatent l'importance d'interroger la population cible de ces initiatives ludifiées, à savoir si la pratique est adaptée pour celle-ci (Hanus et Fox, 2015; Buckley, Doyle et Doyle, 2017). Ainsi, il persiste tout de même un flou quant aux conditions nécessaires à l'atteinte des effets désirés d'une classe ludifiée : quelle population profite le plus de la ludification ? Quelles compétences l'enseignant doit-il avoir ? Quels outils fonctionnent le mieux et dans quelles circonstances ?

Selon l'état des connaissances actuelles, qui sont présentées plus bas, la population avec un TDAH semble être un bon candidat pour profiter des pratiques ludiques. Toutefois, les recherches sur ce sujet doivent progresser pour mieux saisir ce en quoi consistent les pratiques de ludification et quelles sont les finalités de son intégration en classe.

## **1.2. Les élèves avec un diagnostic de TDAH**

Encore aujourd'hui, il est difficile d'établir une proportion exacte de la population qui répond aux critères d'un diagnostic de TDAH, puisque, d'une part, les critères pour un diagnostic sont subjectifs et dépendent de l'habileté d'adaptation de l'individu dans les différentes sphères sociales (Berger, 2011, cité par Robert, 2017). Il résulte donc une variation de 2 à 10 % dans les résultats quant à la proportion de la population atteinte par ce trouble (Conrad, 1976, cité par Robert, 2017). Toutefois, les études s'entendent qu'il s'agirait d'un trouble qui toucherait davantage les garçons que les filles. Une étude québécoise a d'ailleurs évalué que seulement 1,14 % des filles aurait ce trouble, alors que ce serait 7,23 % des garçons (Cohen et al., 1999; Québec, 2000, cités par Robert, 2017). Avec de telles proportions, ce trouble est le plus diagnostiqué chez les jeunes (Gonon, Guilé et Choen, 2010). En effet, ce diagnostic à lui seul représente plus de 20 % de l'ensemble des troubles mentaux répertoriés (Honorez, 2002, cité par Rajotte, 2014). En 2016, le nombre estimé de Québécois diagnostiqués entre un (1) an et vingt-quatre (24) ans était de plus de 240 000 (Robert, 2017).

Dans cette section, nous présenterons les particularités de ce trouble en commençant par les symptômes caractéristiques, puis par les nuances à apporter quant à leurs manifestations. À la lumière de ce portrait, nous aborderons les facteurs de risques qui accompagnent le diagnostic

de TDAH afin de souligner les enjeux scolaires qui peuvent affecter ces jeunes. Finalement, nous discuterons des connaissances sur les interventions préconisées et les initiatives pratiques prises auprès de cette population particulière afin de mieux les intégrer dans les classes.

### **1.2.1. Le portrait hétéroclite des élèves ayant un TDAH**

Les diagnostics de TDAH sont fondés sur le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5<sup>e</sup> édition (DSM-5), considéré comme la référence des psychologues et médecins pour les troubles psychologiques. Plusieurs symptômes se rapportent à ce trouble : « l'hyperactivité [motrice], peu de concentration, de l'agitation, des sautes d'humeur, de la maladresse, un comportement agressif, de l'impulsivité, [parfois] des troubles de sommeil et des retards dans l'acquisition du langage » (Stewart, 1970; Wender, 1971, cités par Robert, 2017). D'autres symptômes sont associés à la dimension de l'inattention, soit avoir de la difficulté à prêter attention aux détails et à s'organiser, avoir des oublis fréquents ou de se laisser distraire facilement (DSM-5, 2015) (Annexe 1). Le DSM-5 prévoit une typologie du trouble selon le type de symptôme prédominant : impulsif, inattentif ou mixte. Ce qui différencie le trouble d'un état normal est la fréquence et la sévérité des manifestations mentionnées ci-haut (American Psychiatric Association, 2000, citée par Rajotte, 2014). Bien que les croyances populaires sous-entendent que les symptômes de ce trouble sont caractéristiques du jeune âge, nous savons aujourd'hui qu'ils persistent à travers le développement et peuvent avoir des répercussions graves à l'âge adulte si le trouble n'est pas pris en main tôt chez le jeune d'âge scolaire (Litner, 2003).

Même si les diagnostics sont catégorisés sous le même trouble, les élèves ayant un TDAH restent un regroupement hétérogène dans l'expression des symptômes et dans l'influence contextuelle de ses manifestations (Purper-Ouakil, Wohl, Michel, Mouren et Gorwood, 2004). Ces dernières sont plus proéminentes selon certains facteurs : si le contexte est familial, si le jeune est fatigué ou si l'entourage est plus restrictif dans les comportements à adopter (Purper-Ouakil et al., 2004). Cela fait en sorte qu'il s'agit d'un trouble difficile à diagnostiquer puisque l'évaluation dans le bureau du thérapeute n'est pas le reflet réel des symptômes associés au trouble. Pour avoir un portrait plus juste des symptômes, il est recommandé d'approcher les acteurs sociaux présents

dans des contextes qui les témoignent mieux (Robert, 2017). En raison de la forme habituellement plus contraignante de l'école dans les comportements socialement convenus et dans les efforts cognitifs demandés aux élèves, il n'est pas rare que les jeunes touchés par le TDAH ne témoignent des symptômes marqués qu'à l'intérieur des murs de l'école (Purper-Ouakil et al., 2004). Puisque les symptômes apparaissent souvent en classe, les enseignants sont invités à intervenir auprès de ces jeunes et à aider dans la démarche de dépistage de ce trouble (Robert, 2017).

De plus, les cas de comorbidité, c'est-à-dire la présence de plus d'un diagnostic chez un même individu, sont réguliers dans le cas du TDAH (Purper-Ouakil et al., 2004). Plus des deux tiers des jeunes diagnostiqués auront au moins un autre trouble au cours de leur vie (Brakley, 1998, cité par Litner, 2003). Les diagnostics supplémentaires sont souvent associés aux troubles de dépression, du spectre de l'autisme et de différents troubles anxieux (Denis, 2013; Mattard-Labrecque, Ben Amor et M. Couture, 2013). Ces cas de comorbidité afficheront d'autres symptômes et requerront d'autres interventions, ce qui complexifie non seulement le diagnostic, mais aussi le choix de l'aide à recommander. Par exemple, un élève avec un trouble de dépression et un TDAH pourrait passer inaperçu en classe puisqu'une certaine apathie caractéristique de la dépression cacherait ses difficultés de concentration. À l'inverse, l'enfant TDAH et autiste pourrait avoir des comportements d'hyperactivité amplifiés par une plus grande anxiété liée au contexte scolaire et social.

### **1.2.2. Les facteurs de risque**

Selon Litner (2003), il est estimé qu'au moins un enfant diagnostiqué TDAH serait présent dans nos classes. Cela fait en sorte que leur situation touche des acteurs sociaux liés à la famille et à l'ensemble du système scolaire qui doivent intervenir auprès d'eux au quotidien. La tâche des enseignants est grande puisqu'elle vise la diminution d'un ensemble de risques par leurs interventions. Dans cette section l'ensemble des risques pour bien saisir les enjeux qui peuvent être contenus si nous intervenons tôt auprès des jeunes avec un diagnostic de TDAH (Litner, 2003) sera mentionné.

### 1.2.2.1. Le décrochage scolaire

L'un des facteurs de risque le plus préoccupant pour les acteurs du milieu scolaire est celui du décrochage scolaire. Ce phénomène est défini comme étant l'abandon des cours et le non-retour dans le milieu scolaire dans l'année qui suit le départ (Gendron et al., 2015). C'est un enjeu important au Québec pour l'ensemble de la population puisque, encore en 2010-2011, 20 % des garçons et 12 % des filles ont décroché (Gendron et al., 2015). Pour ce qui est des élèves avec un diagnostic de TDAH, c'est plutôt de l'ordre des 30 % qui ne parviendraient pas à compléter leur secondaire. De plus, seulement 5 % de ceux qui auraient un diplôme d'étude secondaire complèteraient leur étude au niveau collégial (Reeve, 1994; Hetchman, 1995, cités par Litner, 2003). La littérature scientifique est très développée sur cette problématique et plusieurs pistes tentent d'expliquer ces statistiques. Selon la recension effectuée par Vinciguerra et ses collègues (2019), le premier facteur déterminant dans la trajectoire du décrocheur serait la faible performance scolaire suivie des troubles mentaux anxieux et dépressif — qu'inclut, entre autres, le TDAH — et les troubles de comportement. Les individus atteints de ces troubles auraient deux fois plus de probabilités de décrocher que les autres (Breslau et al., 2011, cités par Vinciguerra, 2019).

### 1.2.2.2. L'échec scolaire

Selon l'Association canadienne du trouble de l'apprentissage (2009), plus de 20 % des élèves diagnostiqués TDAH ont des difficultés scolaires, soit deux à six fois plus que la population scolaire moyenne qui se situe entre 3 et 7 % des jeunes (Dussault, 2010). Pour ajouter à cela, il est estimé que 35 à 50 % des élèves avec TDAH auraient des difficultés langagières spécifiques (LDS) (Barkley, 1990, cité par Litner, 2003). En mathématique, les tâches de résolution de problèmes seraient difficiles pour 11 à 31 % de ces jeunes contre 1 à 8 % dans les classes moyennes (Bryant, 2005; Censabelle et Noël, 2008, cités par Rajotte, 2014). Ces différentes conditions mèneraient à une sous-performance scolaire chez près de 90 % de ces jeunes (Litner, 2003). Parmi les explications possibles de telles difficultés, il y a les conséquences mêmes des symptômes qui causent pour ces jeunes un manque considérable de capacité d'organisation et de planification dans l'espace et le temps, ainsi qu'une faible capacité de mémorisation (Litner, 2003).

### 1.2.2.3. La relation avec les pairs

La particularité du TDAH est qu'il marque nécessairement une relation différente avec le milieu scolaire, et ce, sur plusieurs points. D'abord, le trouble est associé à un retard des aptitudes sociales (Litner, 2003). Cela fait en sorte que les jeunes ont de la difficulté à reconnaître certains signes de leurs pairs quant à leur état émotionnel, rendant l'ajustement plus difficile (Pitre, 2019). Pour cette population, la création de relations amicales de qualité et qui perdurent est donc plus rare compte tenu du fait que leurs relations amicales varient de façon régulière et sont plus conflictuelles (Gendron et al., 2015). De plus, il est à noter que les conflits sont plus récurrents dans des contextes dits fermés, soit lorsque les interactions sont obligatoires avec des pairs prédéfinis (Shantz et Hartup, cités par Pitre, 2019). L'école regorge de ces contextes, par exemple, lors d'exercices en petits groupes et de remises imposées de travaux. La majorité des interactions avec les pairs sont donc plus à risque de conflits, ce qui rend la socialisation à l'école peu fructueuse. En ce qui concerne les activités parascolaires comme le sport, il y a un défi persistant. Les études démontrent que les jeunes avec un TDAH ont plus de probabilité d'être moins habiles physiquement (Litner, 2003). Il s'agit donc d'un groupe d'enfants ou d'adolescents moins prompts à prendre part dans les équipes sportives ou d'autres activités manuelles ou physiques (Litner et Ostiguy, 2000, cités par Litner, 2003)

En conséquence, les jeunes avec un TDAH sont plus à risque d'être confrontés à des situations de rejet, de solitude et d'intimidation que les élèves qui n'ont pas ce diagnostic (Litner, 2003; Robert, 2017). Alors que l'une des sources premières de motivation envers l'école est l'occasion de socialisation (Gendron et al., 2015), les jeunes avec un TDAH font face à de nombreuses tentatives infructueuses qui peuvent les inciter à perdre leur intérêt dans cette sphère de leur vie et à se tourner vers d'autres motivations sociales plus déviantes (Litner, 2003).

### 1.2.2.4. La relation avec l'enseignant

Non seulement la relation avec les pairs est un défi de tous les jours, mais celle avec l'enseignant est aussi affectée (Litner, 2003). En outre, les stratégies d'interventions typiquement utilisées par l'enseignant sont mises à l'épreuve auprès de ces élèves puisque les formules sont moins efficaces auprès d'eux (Robert, 2017). Pour ajouter à cette problématique, les études ont démontré que les élèves avec un haut risque de décrochage scolaire évaluent plus négativement leur relation

avec l'enseignant (Gendron et al., 2015). Toutefois, lorsque cette relation devient positive, elle génère des facteurs de protection contre le décrochage scolaire (Gendron et al., 2015). L'implication de l'enseignant dans l'intégration des jeunes en difficulté scolaire occupe donc une place plus importante que les autres intervenants et acteurs présents dans le système scolaire (Authier, 2010).

#### 1.2.2.5. La dépendance

Bien qu'il s'agisse d'un facteur de risque un peu plus éloigné des murs de l'école, il est nécessaire de mentionner que les jeunes avec un TDAH ont un rapport modifié à la gratification (Litner, 2003 ; Sonuga-Barkem, Talor, Sembi et Smith, cités par Pitre, 2019). En effet, ils auraient de la difficulté à considérer les gratifications différées, ce qui les rendrait plus à risque aux dépendances de toutes sortes, tels le jeu, l'alcool et la drogue. À l'âge adulte, ils seraient même deux à trois fois plus à risque d'abus de substances que la moyenne de la population (Barckley, Fischer, Edelbrock et Smallish, 1990, cités par Litner, 2003).

Dès l'âge scolaire, cette population aurait un plus haut risque d'une autre dépendance : celle aux jeux vidéo (Mathews, Morrell et Molle, 2019). De la population moyenne des jeunes de 8 à 18 ans, 8 % répondent aux critères diagnostics d'un trouble de dépendance à ces technologies (Mathews, Morrell et Molle, 2019). Cette proportion serait encore plus importante chez les jeunes ayant un TDAH. Cette dépendance n'est pas différente des autres formes de dépendances comportementales comme celle aux jeux de hasard et elle implique les mêmes conséquences potentielles sur la vie de l'individu (Mathews, Morrell et Molle, 2019). De plus, les résultats de recherche de Mathews, Morrell et Molle (2019) démontrent que le risque de dépendance aux jeux vidéo serait plus grand auprès des moins âgés, relevant ainsi l'importance d'en mentionner les risques.

Nous ne désirons pas remettre en question le potentiel du jeu puisque la littérature scientifique en démontre bien la pertinence. Les télévisions et les jeux vidéo comme médias n'ont rien de néfaste en soi, sans compter qu'ils peuvent servir aux écoles et parents qui souhaitent contrer des symptômes spécifiques au TDAH dans une période donnée. Parmi les effets constatés, les écrans ont souvent la propriété de fixer leur attention (Purper-Ouakil et al., 2004). Différentes

explications ont été suggérées pour comprendre ce phénomène : la stimulation visuelle constante, la rapidité et la complexité des jeux, la gratification immédiate et fréquente, et, finalement, des jeux avec une panoplie de scénarios qui épargnent les situations répétitives ou monotones au joueur (Purper-Ouakil et al., 2004). Toutefois, le potentiel des écrans pour retenir l'attention ne minimise pas l'enjeu de dépendance.

### **1.2.3. Les interventions actuelles**

Différentes interventions ont été effectuées auprès des jeunes ayant un TDAH. Tout d'abord, ils prennent en majorité des psychostimulants prescrits. Ces derniers seraient efficaces dans 70 % des cas pour la réduction des comportements hyperactifs et l'ajustement de l'attention (Purper-Ouakil et al., 2004). Toutefois, ces mêmes psychostimulants sembleraient aussi efficaces chez des personnes qui n'ont pas de TDAH, ce qui laisse croire que la médication n'est pas une solution au trouble, mais règle ses manifestations. Pour ajouter à cela, les études démontrent que le traitement pharmacologique n'a aucun effet négatif ou positif sur les facteurs de risques présentés précédemment (Gonon, Guilé et Cohen, 2010). C'est pourquoi les interventions auprès de cette population sont encore en constante évolution et impliquent les différents acteurs qui peuvent servir à réduire ces risques.

Plusieurs auteurs et organismes mettent de l'avant une série de stratégies prescriptives pour faciliter l'apprentissage au sein des classes, mais elles visent souvent des symptômes spécifiques et non l'entièreté des conditions de l'enfant ayant un TDAH (CADDAC, 2018). Par exemple, afin de soutenir davantage l'attention, il est suggéré de réduire les stimuli visuels et auditifs externes, de faire participer activement l'élève, d'utiliser des aide-mémoires pour encourager la participation, de donner des rétroactions fréquentes, de récompenser son attention, de diviser les activités en leçons plus simples, etc. (CADDAC, 2018) D'autres stratégies visent plutôt le maintien des efforts en réduisant les attentes et les durées des devoirs ou en misant sur la qualité la production de l'élève plutôt que sa quantité (CADDAC, 2018). Très rapidement, la compilation de ces multiples suggestions devient un défi pour l'enseignant qui doit jongler entre les suggestions émises et la réalité de ses classes. Ainsi, il devient pertinent de se tourner vers des

méthodes d'enseignements alternatifs qui regroupent plusieurs de ces suggestions en une seule structure.

De nombreux auteurs misent plutôt sur une approche préventive de l'intervention en anticipant les difficultés (DuPaul, 1995; cité par Litner 2003). C'est pourquoi la construction d'un dossier et la communication transitoire entre les classes et les niveaux scolaires sont de la plus haute importance (Litner, 2003). Cette communication est primordiale pour un cas de TDAH puisque le trouble et les risques associés sont, comme il a en a été question lors de la présentation des facteurs de risques, eux-mêmes multifacettes et ne peuvent être contenus en une simple prescription. Pour y parvenir, l'intervention précoce est de mise et il faut considérer un suivi école-famille-spécialistes serré. À la lumière de ces interventions suggérées et des difficultés attribuables au trouble, nous pouvons présenter où se situe la pratique de ludification auprès de jeunes ayant un TDAH et en quoi cette pratique peut contenir nombreuse de ces propositions.

### **1.3. La ludification auprès de la population TDAH au secondaire**

Très peu d'outils ludiques ont été développés spécifiquement pour la population ayant un TDAH. Parmi ces rares cas, il y a des *serious games* qui sont des jeux conçus dans le but d'entraîner les habiletés émotionnelles, langagières et de communication interpersonnelle (Wirman et Yi, 2016). Ils visent à atténuer le retard des habiletés interpersonnelles mentionnées plus haut en offrant au jeune un milieu sécuritaire et sans véritable conséquence sur le réel pour se pratiquer dans des contextes sociaux contrôlés (Wirman et Yi, 2016). Ces outils ludiques sont pertinents puisqu'ils peuvent être utilisés autant dans un contexte scolaire qu'à la maison ainsi qu'à réduire les difficultés qu'éprouvent les jeunes qui pourraient les pousser à éprouver des difficultés dans toutes leurs sphères de vie.

Les auteurs qui ont tenté des applications pratiques en classe ont souligné l'importance de concevoir la ludification au-delà des outils pris en charge par la technologie (Sanchez-Mena et Marti-Parreno, 2007; Hanus et Fox, 2015). Ils mentionnent d'ailleurs l'aptitude des enseignants à faire eux-mêmes de leurs classes un milieu plus ludique, ce qui fait écho aux constats présentés plus haut au sujet de l'absence de connaissances sur les pratiques ludiques enseignantes en classe. L'absence de connaissances de ce type d'intervention auprès des groupes minoritaires

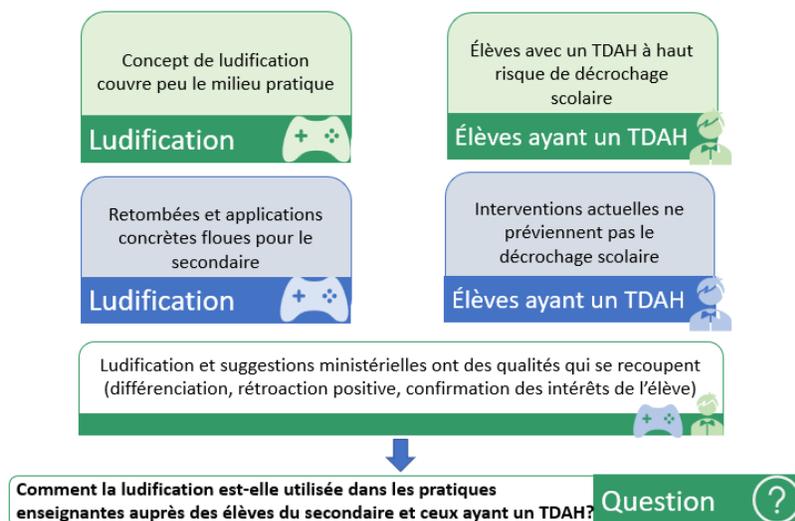
comme celui des TDAH est encore plus importante. En bas âge, les concepts d'apprentissage par le jeu et les jeux d'apprentissage sont répandus. Par exemple, la pratique ludique chez les enfants dans les milieux institutionnalisés est largement couverte par les études du développement et est utilisée régulièrement pour faciliter les apprentissages scolaires et sociaux. En revanche, ces interventions en bas âge ne visent habituellement pas de façon spécifique les jeunes avec un TDAH. Cela peut s'expliquer par le fait que peu d'élèves se font dépister entre 3 et 9 ans, une proportion de 2,6 % (Brault et Lacourse, 2012, cités par Robert, 2017) en comparaison à 11 % chez la population de 24 ans et moins (Psychomédia, 2019).

Par ailleurs, la structure scolaire au primaire semble se prêter davantage au jeu en offrant plusieurs activités et récréations à l'intérieur d'une même journée, ce qui n'est pas le cas du secondaire. En effet, celui-ci est plutôt dirigé vers des comportements plus restrictifs et est orienté vers l'autonomie et la discipline individuelles. Par sa structure de classe, faire usage de la ludification semble s'avérer moins répandu qu'au primaire où plusieurs périodes de jeu au sein d'une même journée sont offertes. Certains auteurs ont souligné l'importance des conditions et ressources de la classe (Dicheva et al., 2015), alors que d'autres ont soutenu que la ludification se prête plus facilement à certaines matières comme la science, les mathématiques ou l'informatique (Dicheva et al., 2015). Un manque d'informations persiste toutefois sur les pratiques et leurs utilisations auprès des élèves ayant un TDAH.

Pour résumer ce chapitre, nous avons abordé le défi encore actuel dans la définition de la ludification en milieu scolaire qui peut varier selon la conception plus près du domaine du marketing (la *gamification*) ou de celle abstraite (la *playficiation*). Nous avons aussi vu que peu de recherches ont interrogé son application concrète et que, lorsque ce fut le cas, sa pertinence semble être influencée par des variables tierces comme le portrait des apprenants, la culture d'intégration et les acteurs du milieu scolaire. Aussi, nous avons décelé certaines particularités et défis sous-tendant l'intervention auprès des élèves ayant un TDAH. Nos connaissances sur la pratique ludique des enseignants sont encore à construire afin de comprendre comment elle pourrait être utilisée afin de soutenir l'apprentissage des élèves ayant un TDAH. Ces jeunes sont à haut risque de ne pas se reconnaître dans le milieu scolaire par leur difficulté à atteindre les attentes autant dans les acquis que dans les comportements, ce qui affecterait leur réussite

scolaire et mettrait à risque leur cheminement. C'est donc dans ce contexte que s'inscrit notre question générale de recherche : comment la ludification est-elle utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves du secondaire et ceux ayant un TDAH ?

Figure 1. – Récapitulatif de la problématique



Dans la prochaine section, nous établirons le cadre conceptuel sur lequel notre recherche s'est appuyée pour la collecte des données. Ce cadre sert aussi à opérationnaliser davantage notre posture en identifiant des questions spécifiques nécessaires pour répondre à notre intérêt de recherche.



## **Chapitre 2 – Cadre de référence**

Afin de répondre à la question générale de recherche et pour remédier au problème actuel, c'est-à-dire au manque de connaissances en lien avec l'application des méthodes d'enseignement ludiques auprès des élèves ayant un TDAH, nous faisons l'état des connaissances dans les domaines concernés. Pour ce cadre de référence, nous utilisons une lunette plutôt socio-historico-culturelle qui implique une considération du contexte, des acteurs et des prédispositions sociales par lesquelles le phénomène de ludification est incorporé dans les classes québécoises. D'abord, nous expliquerons le modèle socio-historico-culturel pour ensuite l'appliquer dans une compréhension dynamique de la ludification dans le processus d'apprentissage des élèves. Ensuite, nous contextualiserons ce rapport au ludique selon la pratique enseignante à partir de deux modèles qui nous serviront à appréhender notre question de recherche. Finalement, c'est en présentant le concept de différenciation que nous désirons concevoir comment l'enseignant peut modifier ses pratiques d'enseignement pour faciliter l'intégration des jeunes ayant un TDAH dans leur classe grâce aux pratiques ludifiées.

### **2.1. L'approche socio-historico-culturelle**

L'approche socio-historico-culturelle développée par Vygotski se dissocie des mouvements psychologiques typiquement plus mécanistes qui sous-tendent que les apprentissages sont la résultante d'acquisition de savoirs de façon passive (Brossard, 2012). Selon Vygotski, l'influence du monde peut être perçue comme un processus dynamique entre l'individu, ce qui inclut ses expériences, ses attentes et l'ensemble des traits qui lui sont propres, l'environnement régulé par le social qui comprend la culture et ses outils et qui est mis à la disposition de l'individu, et les relations interpersonnelles. Dans cette perspective, l'accent est mis sur l'influence du social dans le contact indirect et l'influence de l'histoire et des dogmes culturels qui orientent le type de comportement ou la perception de notre environnement. L'analyse des apprentissages et du développement serait alors indissociable de son contexte historico-culturel et des acteurs concernés. Non seulement les acteurs entrent en interaction avec les éléments de leur culture pour y effectuer une certaine appropriation, ce qui pourrait changer selon l'individu et le

contexte, mais une certaine transformation des formes d'activités et de son psychisme serait aussi présente (Brossard, 2012). Ce que nous empruntons de l'approche vygotskienne est la considération des phénomènes dans leur complexité, ce qui inclut les influences sociales et individuelles. C'est pourquoi les processus d'apprentissage et d'acquisition de connaissances seraient le résultat d'une relation complexe entre l'individu et ses influences historiques et sociales.

Afin de faire le pont avec le volet de la pratique enseignante de notre recherche, il faut discuter de l'approche socio-culturelle qui implique de considérer les influences sociales, historiques, culturelles et individuelles. De cette manière, il est possible de conceptualiser des solutions plus flexibles dans le domaine de l'enseignement par rapport aux élèves et à l'établissement dans laquelle la pratique s'inscrit. Cette perspective est cohérente avec le phénomène d'*import-export* exposé par Houssaye (2006). Selon lui, la pratique pédagogique impliquerait un mouvement essentiel de ruptures et d'enracinements, soit par l'acceptation des pratiques et idées antérieures tout en les interrogeant. En d'autres mots, il y aurait l'importation (*import*) de nouvelles idées et de pratiques au sein des conventions déjà consenties (*export*) (Houssaye, 2006). Ainsi, la pratique enseignante doit être vue comme cohérente avec son époque et être porteuse de ses idéaux et, aussi, de ses questions qui vont nécessiter l'ajustement de cette pratique par l'importation de nouvelles pratiques (Houssaye, 2006). En ce sens, l'étude de l'exercice en classe se voit indissociable des acteurs qui y prennent part : les enseignants. Avant d'aborder la question de l'enseignant, nous devons aussi éclaircir l'importance de l'étude de l'outil employé à des fins d'apprentissage, un élément tout aussi central dans la théorie socio-historico-culturelle.

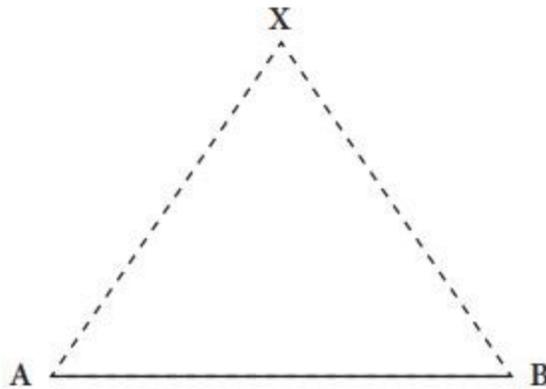
Le jeu prend une place toute particulière dans la théorie de Vygotski<sup>7</sup>. Selon lui, le jeu serait avant tout un instrument culturel par lequel différents savoirs peuvent être véhiculés s'il est accepté et utilisé socialement (Caumeil, 2013). Par son utilisation, les artéfacts symboliques ou les

---

<sup>7</sup> Dans ses écrits, Vygotski développe beaucoup sur le concept de jeu symbolique qui a un rôle important lors de la petite enfance. Le jeu symbolique réfère aux situations durant lesquelles l'enfant « fait semblant », comme se prêter à des jeux d'imitation ou d'élaborer un scénario fictif qui repose sur le rôle d'acteur que prend l'enfant dans la fiction qu'il se crée. Cette fiction est toujours inspirée du monde qui l'entoure (Deneault, Lefebvre et Rousseau, 2014). Ce type de jeu chez l'enfant aurait un rôle important dans son développement moteur, psychoaffectif, cognitif et social (Ministère de l'Éducation nationale, 2021).

techniques partagées au sein même de la société pourraient être accessibles (Caumeil, 2013). Ce rapport à l'instrument qu'est le jeu viendrait influencer le processus d'apprentissage. Nous ne pourrions alors plus considérer l'acquisition du savoir seul, mais aussi à travers des outils culturels qui sont à la disposition de l'élève. Yvon et Zinchenko (2011) exemplifient cette mécanique d'apprentissage en considérant l'outil culturel :

Figure 2. – Processus d'apprentissage avec un outil culturel (Yvon et Zinchenko, 2011.p77)



La variable A représente l'état de l'apprenant avant son processus d'acquisition d'un nouveau savoir. La variable B, quant à elle, est l'état psychique transformé de l'apprenant à la suite de l'acquisition de son nouveau savoir. Une analyse qui se réduirait à ces variables s'inscrirait davantage dans une approche cognitiviste où le cheminement du point A au point B est son sujet d'intérêt. Cette conception serait suffisante si l'apprenant faisait usage d'outils internes, comme ses connaissances antérieures ou ses aptitudes cognitives, pour expliquer cette habileté de passer du point A au point B. Cela étant dit, avec l'approche socio-culturelle, nous incluons une variable tierce représentée par le X qui vient préciser le processus d'apprentissage : l'outil culturel à la disposition de l'apprenant. En ajoutant cette variable à la compréhension du processus d'apprentissage, l'apprenant peut alors passer du point A au point B, mais, cette fois-ci, en faisant usage de facilitateurs externes à ses aptitudes cognitives. Une telle compréhension du processus d'apprentissage ouvre une piste d'intervention supplémentaire pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, car l'apprenant n'est plus seul avec ses capacités. Il peut utiliser des outils à sa disposition pour parvenir à l'acquisition d'un savoir.

C'est pourquoi, dans ce mémoire, nous interrogeons d'abord l'utilisation du ludique comme outil influenceur du contexte d'utilisation :

I'd like to support the concept of gamification as "permeation of society with methods, metaphors, values and attributes of games" (Fuchs, 2011) as opposed to the idea that gamification can fully be understood as the transfer of game design elements to non-game contexts with no regard to the historical and social framing. (Raessens, 2014)

Dans ses écrits (2014), Raessens relativise la posture populaire de la ludification et s'inscrit en cohérence avec l'approche socioculturelle qui sous-tend l'importance de relier le concept de *game* et de *play* en fonction de la compréhension des individus qui utilisent ces jeux ou outils ludiques.

## **2.2. La ludification comme concept élargi**

Avant toute chose, nous devons préciser dans quelle conception nous nous inscrivons pour parler de ludification. Deux grands concepts sont interreliés et permettent de faire valoir la ludification dans toute sa complexité : le jeu (*game*) et le jouer (*play*) (Raessens, 2014). Tout d'abord, le jeu est une forme structurée et objective avec des caractéristiques présentes de façon cohérente au sein d'un même objet. Sauvé et ses collègues (2007) ont effectués une recension des écrits qui abordent ces caractéristiques pour en établir un portrait clair qui semble faire consensus chez les chercheurs en éducation<sup>8</sup>. Pour enrichir cette conception, nous utilisons des exemples de Juul (2005) afin de saisir chaque élément soulevé par Sauvé et ses collègues (2007). Nous exposons ensuite le concept de *play*, un élément aujourd'hui incontournable lorsqu'est abordé le concept de ludification.

### **2.2.1. Le jeu classique**

Dans l'approche classique, le ludique aurait des composantes fondamentales. La présence de ces dernières serait nécessaire afin de déterminer s'il s'agit d'un jeu ou non. Pour commencer, lorsqu'il est question du jeu, la présence d'un ou de plusieurs joueurs est nécessaire. Ils sont mis

---

<sup>8</sup> Le choix d'utiliser les travaux de Sauvé et al. (2007) nous semblait juste puisqu'ils ont utilisé pour leur recension des écrits en  ducation. De plus, avec les nombreuses approches théoriques qui ont été développées lors des dernières années, il a semblé plus pertinent que nous nous concentrions sur les quelques caractéristiques centrales qui définissent bien la conception de jeu en le différenciant de la notion de joueur qui peut parfois chevaucher les caractéristiques essentielles d'un jeu.

« en position pour assumer un rôle ou pour prendre des décisions dans le cadre du jeu » (Griffiths, 2002, cité par Sauvé et al., 2007). En ce sens, la personne doit prendre conscience que l'activité est un jeu et qu'il en accepte les conditions (Brougère, 2003). Dans un contexte de classe, le joueur serait l'apprenant qui accepte cette posture ainsi que le rôle qui lui est donné dans le contexte du jeu. Les critères d'un jeu seraient la présence du caractère artificiel, d'un système de règles, d'obstacles et d'un but déterminé (Caillois, 1959).

D'abord, la composante artificielle du ludique est la présence d'un contexte crée dans lequel il n'y aurait pas de référence au réel. De plus, la réussite ou l'échec n'aurait pas de conséquence véritable sur la réalité de l'individu qui prend part au jeu (Sauvé et al., 2007). Il est alors question du caractère improductif du jeu et de son exclusivité à des fins de divertissement (Caillois, 1959)<sup>9</sup>. Par exemple, lorsque le joueur perd aux échecs, il n'y a pas de conséquence concrète sur sa vie<sup>10</sup>. Toutefois, une manche perdue au Poker pourrait impliquer une perte réelle en argent, ce faisant, les jeux de type *gambling* ne correspondraient pas à la définition classique d'un jeu (Juul, 2005). Puisque nous parlons souvent de bienfaits de l'utilisation du jeu à des fins productives, comme le développement de capacités cognitives, ce critère fondamental du jeu apporte de nombreuses questions. Pour ne nommer qu'un exemple, le jeu *BrainAge* (Nintendo, 2005) qui a connu un franc succès dans le domaine du jeu numérique contient des exercices cognitifs. L'improductivité, ce caractère présumé du jeu, devrait être interrogée quant à sa place en  ducation. En effet, comment une concession de ce caractère improductif est-elle possible au profit d'un apprentissage dans un contexte de classe ?

D'abord, des règles de jeu doivent être établies. Ces règles auraient pour effet de dicter les comportements possibles du joueur ainsi que les conditions dans lesquelles il interagit avec l'environnement du jeu (Sauvé et al., 2007). Ces règles peuvent être explicites ou implicites. Par exemple, lors d'une partie de soccer, les règles du jeu sont explicites et dirigent les

---

<sup>9</sup> Selon la perspective de Caillois, les caractéristiques du jeu sont les suivantes : libre, incertain, improductif, réglé et fictif. Certaines de ces caractéristiques vont être revues dans la section ci-présente alors que d'autres seront plutôt éclaircies dans la suivante, celle qui aborde le concept de « jouer » puisque, comme mentionné plus haut, Caillois conçoit le jeu et le jouer comme faisant partie d'un même continuum.

<sup>10</sup> Le sport professionnel (il existe des compétitions professionnelles d'échecs, par exemple) constitue un cas particulier. Toutefois, comme présenté dans le reste de ce paragraphe, nous pensons que le caractère improductif du jeu est effectivement à remettre en question.

comportements possibles. Toutefois, pour les règles d'un jeu numérique, il faut se pencher sur l'algorithme même du jeu, ce qui rend leurs effets plus flous et imprévisibles sur le comportement d'un joueur. Juul (2005) explique que ces règles implicites sont possibles avec les objets numériques puisqu'elles sont gérées par l'ordinateur plutôt que par le joueur. Par exemple, dans les jeux de tables, un livret de règles est accessible et c'est aux joueurs d'en prendre connaissance avant une partie. Le jeu d'ordinateur, quant à lui, n'explique habituellement que très peu les règles de son système par l'entremise d'un petit tutoriel en début de partie. Cela dit, ce n'est qu'une parcelle des possibilités qui y sont alors présentées, et le système numérique peut contenir d'autres règles seulement accessibles par le code du jeu même s'ils influencent l'ensemble de son expérience. Somme toute, les auteurs s'entendent sur l'omniprésence de cette structure de règles dans les jeux (Caillois, 1959; Juul, 2005; Sauvé et al., 2007). Ainsi, pour parler d'un jeu en classe, les règles doivent être présentes et avoir un effet sur les comportements attendus de l'apprenant ainsi que des objectifs établis. En ce sens, l'apprenant en contexte de jeu n'aura pas les mêmes comportements que s'il était en contexte de non-jeu et ces différences doivent être explicables par des règles. Par exemple, l'apprenant pourrait faire usage d'un « appel » pour demander conseil à un coéquipier lors d'un questionnaire, ce qui ne serait pas permis en contexte de non-jeu. Aussi, l'apprenant pourrait appuyer le plus rapidement possible sur un bouton devant lui afin de répondre à une question, alors qu'en contexte habituel de classe, il n'aurait qu'à lever la main et attendre le droit de parole de la part de l'enseignant. L'insertion d'un jeu dans la salle de classe vient donc altérer ses règles implicites comme de garder le silence, de demeurer assis ou de ne pas tricher.

Ensuite, il serait nécessaire d'avoir la présence d'obstacles. Ces derniers ajouteraient un élément d'incertitude quant à l'atteinte de l'objectif désiré. Le tic-tac-toe serait un bon exemple de jeu pour les plus jeunes puisque la victoire ne serait pas certaine à l'avance s'ils n'ont pas saisi la stratégie à utiliser pour rendre certain le déroulement de la partie (Juul, 2005). Toutefois, après plusieurs parties et après avoir conceptualisé une certaine stratégie pour ce jeu, le joueur sait comment arriver à la fameuse partie nulle à tout coup (Juul, 2005). Le tic-tac-toe est plutôt pour les tout petits puisque l'aspect ludique ne pourrait persister sans cet élément d'incertitude à la réussite. Le jeu en classe impliquerait ainsi de rendre la victoire incertaine. Par exemple, dans une

classe sans jeu, il y a une certitude relative à la réussite d'un questionnaire, car l'élève se doit de connaître les réponses. Toutefois, si l'enseignant divise la classe en deux et établit qu'une seule équipe peut être victorieuse, non seulement l'élève doit-il bien répondre à sa question, mais il doit aussi mieux répondre que son adversaire, rendant la victoire (ou la défaite) bien plus incertaine.

Finalement, le jeu doit contenir un but prédéterminé. Selon cette posture, une activité sans but ne pourrait donc pas être un jeu. Par exemple, un bac à sable ne pourrait être un jeu, il serait plutôt un cas de jeu limite comme un jouet qui peut inciter au jeu sans pour autant être à lui seul analysé au même titre qu'un jeu structuré (Juul, 2005). Il est intéressant de mentionner que certains auteurs relativisent l'importance d'un but prédéterminé par le système de jeu (Bonenfant, 2015; Henriot, 1989). En effet, un élève-joueur qui s'est approprié les objectifs du jeu peut les orienter vers des buts plus individualisés, ce qui permettrait une multitude de façons de jouer auprès d'un même objet. Par exemple, l'élève en contexte de jeu pourrait se fixer un objectif d'apprentissage prédéterminé par l'enseignant et un sous-objectif personnel comme avoir un meilleur score que son ami ou de ne pas finir le dernier. En ce sens, il faut concevoir la présence de l'objectif prédéterminé par l'enseignant ainsi que l'objectif individualisé afin de bien comprendre les comportements des joueurs-apprenants et d'établir des buts de façon stratégique pour favoriser tous les élèves.

L'un des risques qu'amène une micro-analyse de la sorte est qu'elle peut amener à la perte de l'essence du jeu en incorporant de façon décousue des caractéristiques qui y sont associées. Des tentatives de *gamification* ont eu cette critique. En insérant certaines caractéristiques essentielles du jeu sans réfléchir à la cohérence générale de l'objet, l'essence du jeu était perdue. Cette logique interne doit avoir pour finalité notre deuxième élément constitutif de la ludification : le « jouer », sans quoi le jeu perd des bénéfices habituellement liés à ce type d'activité, tels que la motivation ou l'engagement. Cela dit, il y a d'autres objets que celui du jeu qui peuvent mener au « jouer ». Celui-ci est hiérarchiquement supérieur au « jeu » qui n'est en fait qu'une petite parcelle des possibilités qui offrent l'état du *play* (Raessens, 2014). Cela laisse place aux cas limites de jeux en tant qu'activités qui peuvent provoquer le « jouer », soit aux objets qui ne répondent pas à toutes les caractéristiques d'un jeu classique (Juul, 2005).

### **2.2.2. Le *meaningful play***

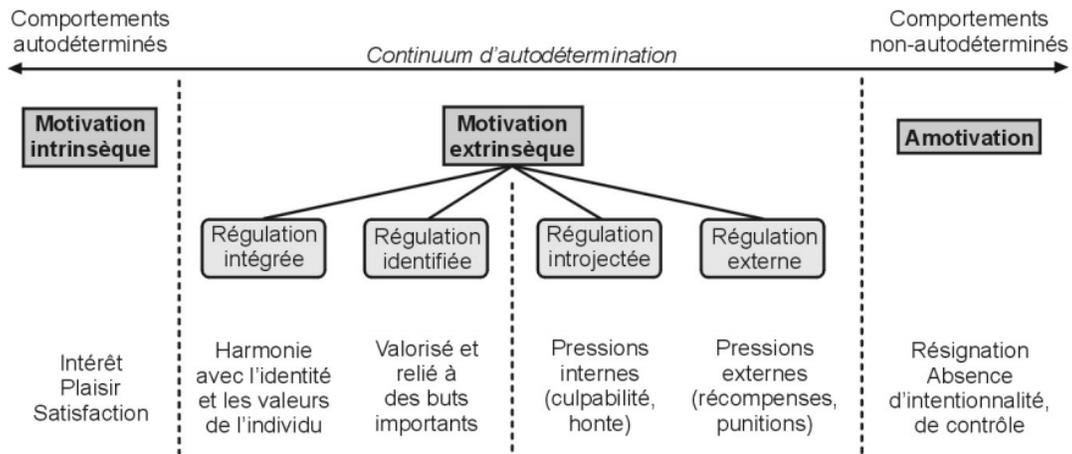
L'état de « jouer » n'est pas réservé à l'analyse d'une expérience individuelle et émotionnelle, puisqu'il peut être favorisé par le contexte dans lequel s'installe une activité (Raessens, 2014). Le « jouer » peut être défini comme l'état de frivolité et de liberté menant à un sentiment de plaisir (Caillois, 1958). Tel que mentionné au chapitre 1, il s'agit d'un état possible qui est parallèle aux systèmes de règles, sociales ou ludiques (Caillois, 1958). Ainsi, la possibilité du « jouer » peut être mesurée par l'analyse de l'espace créé par le système de règles établi, à savoir s'il permet une liberté pour un état de frivolité (Fizek, 2014). La structure de cet espace peut être réfléchié selon les concepts d'autodétermination (*self-determination*) et de pertinence situationnelle (*situational relevance*) (Nicholson, 2012).

#### 2.2.2.1. La théorie de l'autodétermination

Pour bien saisir la théorie de l'autodétermination, il est pertinent de survoler celle de Ryan et Deci (2000). Lorsque nous référons aux effets escomptés de la ludification sur l'élève, la motivation revient fréquemment dans la littérature. Le jeu est qualifié d'objet intrinsèquement motivant et il s'avère alors nécessaire de préciser en quoi il consiste. Les théories qui abordent l'autodétermination s'intéressent aux éléments qui conduisent l'individu à faire des choix sans influence externe (Nicholson, 2012).

Dans une perspective sociocognitive, Ryan et Deci (2000) différencient deux types de motivations : intrinsèque et extrinsèque. Les motivations intrinsèques sont décrites par la tendance naturelle de l'humain à vouloir apprendre, s'intéresser et explorer. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il s'agit de motivations sans récompenses apparentes et qui semblent provenir de l'individu même. Quant aux motivations extrinsèques, elles proviennent de l'environnement. Lorsque les causes et les effets d'une situation sont compris, ils motivent un passage à l'action. Par exemple, le salaire motive à aller travailler et une punition nous incite à respecter les règles en milieu scolaire. La motivation intrinsèque est celle qui a l'effet le plus important sur l'individu et sur son développement (Ryan et Deci, 2000). Toutefois, comme mentionnée dans les derniers chapitres, la motivation extrinsèque n'amène pas systématiquement à une régulation externe.

Figure 3. – Continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; traduit par ISERM, 2015)



Dans la figure ci-dessus, la régulation de l'individu est présentée comme étant plus proche de l'autodétermination qu'il est d'abord possible de le penser. En effet, les motivations extrinsèques peuvent être introjetées, c'est-à-dire qu'une motivation qui ne semblait pas avoir de pertinence devient plus significative, telles que la protection de l'égo ou l'auto-récompense à l'achèvement d'une tâche (Ryan et Deci, 2000). La régulation peut être identifiée par une importance personnelle et en lui donnant de la valeur. Finalement, la motivation extrinsèque peut mener à une régulation intégrée qui consiste en une congruence entre la tâche et l'identité de soi (Ryan et Deci, 2000). Il est donc assez rare qu'une activité à l'école suscite une motivation intrinsèque puisque ce lieu est fortement motivé par des facteurs externes. L'école n'est pas pour autant une source de démotivation et ses activités peuvent mener à la motivation même si les facteurs restent externes. Il est possible de favoriser d'autres régulations et de rendre l'autonomie intéressante dans le milieu scolaire comme celle-ci laisse place à des motivations plus personnelles et des régulations identifiées, voire intégrées.

Dans un contexte de ludification, les systèmes de récompenses basées sur le statut de réussite ou d'échec peuvent affecter l'égo de l'individu et créer une régulation introjetée (Nicholson, 2012). Au premier coup d'œil, le système de récompense peut sembler extrinsèque, mais, s'il est bien fait, la perception de soi et la motivation des comportements pour éviter le statut d'échec de façon intrinsèque seront favorisées. Pour effectuer un système signifiant, il faut permettre au joueur ou à l'apprenant de s'identifier aux buts ou aux groupes qui prennent part à l'activité. Ces

identifications aux objectifs produiraient des comportements autonomes et internalisés dans le but de réussir (Nicholson, 2012). L'étude menée par Bouarada (2019) visait l'application pratique d'une pédagogie par projet dans la construction d'un *serious game* par les élèves lors d'un cours d'informatique. Lors de sa recherche, elle a constaté l'élément motivateur dans la liberté offerte par l'apprentissage par projet : « [Les élèves] dégagent un épanouissement de pouvoir mener leurs propres projets au sein d'un groupe et avec leurs propres idées discutées et déclarent avoir pris plaisir à développer de nouvelles compétences et habiletés à partir de leurs erreurs » (Bouarada, 2019). Ce constat contient plusieurs éléments importants : l'appropriation d'un projet individualisé, d'un groupe, ainsi que la liberté d'essayer (Bouarada, 2019). Sa recherche permet ainsi de concevoir des pistes quant à la forme de pédagogie propice à une autodétermination ressentie par les élèves d'une classe.

#### 2.2.2.2. La pertinence situationnelle

Quant au concept de pertinence situationnelle, la pertinence perçue d'une activité sera influencée par les antécédents, intérêts et besoins de l'individu (Nicholson, 2012). Pour ces différentes raisons, les praticiens en éducation sont invités à toujours réfléchir en concomitance aux trois questions suivantes : quel contenu d'apprentissage est visé ? Comment l'apprenant explorera-t-il ce contenu ? Pourquoi l'apprenant voudra-t-il apprendre cet élément ? (Rose et Meyer, 2002, cités par Nicholson, 2012) En enseignement, ce sont ces questions qui guident le développement de séquences didactiques, qu'on pourrait définir comme l'ensemble d'étapes visant un ou plusieurs objectifs d'apprentissage et dont les moyens pour les atteindre sont identifiés (Wikipédia, 2018). Lorsque ces questions sont traitées de façon séparée, l'apprenant risque de perdre de vue la signification de son apprentissage et ne parviendra pas à internaliser les objectifs (Nicholson, 2012). L'activité ludifiée, lorsqu'elle est pensée en fonction de l'autodétermination et de la pertinence situationnelle, peut engendrer pour l'apprenant une valeur significative dans le « jouer » (*meaningful play*), activité intrinsèquement motivée et régulée par l'apprenant.

C'est dans cette logique que nous instaurons notre conception de ludification qui s'intéresse tout autant au jeu qu'au « jouer ». La ludification peut être l'intégration de jeux, de caractéristiques

associées au jeu<sup>11</sup> ou de la mise en place de conditions favorables au « jouer ». Les deux premiers éléments font davantage référence à une *gamification*, tel qu'elle est définie dans la littérature : l'intégration de caractéristiques associées au jeu à d'autres fins que celui du divertissement (Deterding et al., 2011). Le troisième élément est plutôt caractéristique de ce qui est entendu par *playification* : l'intégration d'éléments favorables à l'état du *play*. Puisque nous proposons une conception élargie de la ludification, nous considérons aussi comme ludifiée l'utilisation de caractéristiques associées au jeu même si nous ne parvenons pas à démontrer qu'elle sollicite les retombées attendues de l'état du « jouer », dont la motivation et l'engagement.

## **2.3. La ludification sous différentes formes**

Dans cette section, nous présenterons les différentes formes abordées par les auteurs de ce qui est considéré comme des pratiques de ludification. L'élaboration de celles-ci permet d'avoir un portrait plus tangible et de préciser la terminologie utilisée. Certaines formes répondent davantage à la conception du jeu alors que d'autres s'inscrivent dans une logique plus expérientielle qui mise moins sur les caractéristiques de l'outil et plus sur l'interaction entre les caractéristiques de l'outil (le jeu) et de l'utilisateur (l'activité de jouer). Pour commencer, nous aborderons le *serious game* qui consiste en une catégorie de jeux à part entière. Puis, nous présenterons des formes de ludification dans les outils de gestion de classe qui ne répondent habituellement qu'à certaines caractéristiques du jeu. Ensuite, nous parlerons de l'utilisation de jeux comme thèmes à l'étude, ce qui ne consiste pas à approcher la séance de classe à celle d'un jeu, mais à présenter un sujet qui va interpeller les élèves dans leurs intérêts de divertissement hors classe. Finalement, nous présenterons d'autres formes de ludification qui favorisent l'état du « jouer ».

### **2.3.1. Le *serious game***

Le *serious game*, aussi appelé jeu sérieux, consiste en un jeu créé pour d'autres fins que celui du divertissement (Alvarez, 2017). Il s'agit d'une production à part entière dans le domaine du jeu

---

<sup>11</sup> Nous référons plus particulièrement aux caractéristiques identifiées par Sauvé et al. (2007), soit la présence d'un ou de plusieurs joueurs, le caractère artificiel et improductif, et la présence d'un système de règles, d'obstacles et d'objectifs prédéterminés.

numérique qui peut servir à différentes finalités : du jeu commercial qui vise une augmentation de la consommation d'un produit d'une entreprise au jeu pédagogique dont l'objectif est la construction de savoirs chez l'apprenant (Alvarez, 2017). La définition du jeu sérieux dépend ainsi des intentions de production. Cela étant dit, dans ce mémoire, nous réduisons l'analyse des jeux sérieux à ceux pédagogiques et éducatifs, ce qui signifie qu'ils ont pour fins des apprentissages implicites (jeu éducatif) ou explicites (jeu pédagogique) prédéterminés (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016).

Ces jeux sont très présents sur le marché et sont souvent accessibles gratuitement sur internet. Parmi les différentes formes que peuvent prendre ces outils, il y a entre autres les jeux de leçon qui ressemblent à des tutoriels avec une présentation des connaissances nécessaires à la progression. D'autres jeux pédagogiques prennent plutôt la forme de jeux coopératifs en lignes où les participants doivent résoudre des problèmes scolaires ou scientifiques communs. Le forum est un bon exemple puisque les membres ont l'occasion d'interagir et de coopérer afin de résoudre un problème préalablement lancé. D'autres formes plus complexes se sont popularisées dans les dernières années comme le *crowdsourcing* qui consiste en l'appel d'une vaste communauté pour une tâche effectuée habituellement seule ou en petit groupe (Rougetet, 2013). Ce phénomène se présente sous forme de jeux vidéo afin de résoudre plus rapidement des problèmes dans le domaine scientifique (Rougetet, 2013). Les jeux de rôles pédagogiques sont inclus dans cette catégorie puisqu'ils prennent souvent la forme d'une mise en scène où les élèves sont invités à incarner un personnage afin de changer le cours des événements selon les choix et actions qu'ils posent (Heinzen et al., 2013). En ce sens, le jeu de rôle ajoute, en comparaison aux autres formes de jeux, une « spécificité immersive et socialisante » ainsi qu'une perspective participative de l'apprentissage (Heinzen et al., 2013).

Cela étant dit, le *serious game* ne se limite pas à cette production vidéoludique puisque sa forme peut se développer sans appui technologique (Alvarez, 2017). Nous pouvons aussi y inclure les jeux pédagogiques offerts dans les musées ou les complexes scientifiques (Schmitt, 2013), la résolution de problèmes dans une mise en situation fictive (Laribi, 2013) et le jeu d'évasion en classe (Morris et McGowan, 2018). Ce dernier consiste à structurer des énigmes dans une ou plusieurs pièces et son objectif est de faire avancer une trame narrative fictive avec les buts de

résoudre l'intrigue principale et de s'évader dans des délais de temps prédéterminés (Nicholson, 2015, cité par Morris et McGowan, 2018).

Aussi, certains jeux sérieux grand public ont vu le jour dans la sphère commerciale comme *Assassin's Creed : Discovery tour* (Ubisoft, 2018). *Assassin's Creed : Odyssey* fut d'abord développé sans intention pédagogique comme simple continuité à la série. Ce n'est qu'en constatant les potentiels éducatifs qu'Ubisoft a développé un mode de jeu « sérieux », *Discovery tour*, dans lequel on exclut les combats et l'histoire fictive pour ne laisser place qu'aux faits historiques qui sont accessibles par une exploration libre d'un environnement virtuel. Dans l'étude de Karsenti (2019) menée auprès de plus de 300 élèves du secondaire qui ont joué à ce mode, on relate cinq éléments autorapportés qui ont aidé l'apprentissage de ces jeunes : une plus grande motivation et un intérêt marqué pour apprendre par le jeu, le caractère attrayant du visuel du jeu et de ces effets multimédias, la variété du matériel d'apprentissage permis par l'usage du jeu en classe, la modification du rapport au jeu à des fins d'apprentissage plutôt que de divertissement et, finalement, la capacité de voir et de comparer les faits historiques. Cela étant dit, bien qu'un produit du marché vidéoludique soit utilisé, certains défis et limites s'imposent : certains jeunes perçoivent l'usage du jeu sérieux en classe avec méfiance puisqu'il est utilisé de façon sporadique par l'enseignant (Karsenti, 2019). Également, d'autres défis visent le contenu qui peut se prêter plus difficilement aux apprentissages visés par le curriculum scolaire puisque le contenu peut déjà avoir été appris ou trop s'éloigner de ce qui est abordé en classe (Karsenti, 2019).

D'autres jeux sérieux sont toutefois mieux adaptés aux classes québécoises tel le site *AlloProf* qui inclut une « zone de jeu » dans laquelle il est possible de jouer pour pratiquer certaines leçons. Ce site est structuré selon le curriculum des différents niveaux du primaire en offrant ainsi certaines activités dont le niveau de difficulté ou le contenu est ajustable selon la matière étudiée. Par exemple, le jeu *Magimot* permet de pratiquer l'orthographe d'une liste de mots qui se modifie à chaque partie, et ce, dans un univers fictif où il est possible de progresser dans différents niveaux et de débloquer de nouvelles habiletés. Ces jeux ne sont toutefois pas de la même qualité formelle et esthétique que ceux de l'envergure d'*Assassin's Creed*.

### 2.3.2. Les outils de gestion de classe

Dans cette section, nous abordons l'intégration des caractéristiques associées au jeu, mais qui vise davantage les outils utilisés par l'enseignant pour la gestion de sa classe. Par gestion de classe, nous référons à « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Doyle, 1986, cité par Chouinard, 1999). Ces pratiques peuvent avoir plusieurs visées, dont le maintien de l'ordre, la résolution de problèmes survenant en classe, l'engagement et le maintien des élèves dans les tâches (Chouinard, 1999). Ces outils peuvent aussi servir à faire un suivi de la progression des élèves ou à réguler le système de récompenses des efforts ou des résultats. Cette catégorie inclut les systèmes visuels de pointage, l'ensemble des systèmes de récompenses et les systèmes de classement ou de palmarès qui peuvent favoriser la compétition ou la coopération dans la classe.

Dans le domaine du numérique, plusieurs outils ont été développés à ces fins. Par exemple, *ClassDojo* est une application en ligne que des classes du primaire peuvent utiliser (Permiakov, 2019). C'est un programme de gestion de classe qui intègre de nombreux outils pour l'enseignant qui peut donner des points à la suite de comportements désirables en classe. Ces points peuvent être accumulés sur la plateforme, puis être dépensés pour certains avantages préalablement entendus (Permiakov, 2019). L'élève peut avoir un avatar, observer l'accumulation de ses points et partager des notifications auprès de ses parents (Permiakov, 2019).

*ClassCraft* est un autre programme en ligne de gestion de la classe, mais de type jeu de rôle (Glod, 2017). À proprement parler, ce n'est pas un jeu, mais bien un outil d'automatisation utilisable par l'enseignant qui désire établir un environnement de jeu de rôle pédagogique (Glod, 2017). Le programme permet la création de personnages fictifs qui acquièrent de l'expérience et qui font évoluer leurs habiletés (Glod, 2017). *Minecraft : education edition* est un autre bon exemple puisque c'est un outil de type « bac à sable » (Permiakov, 2019), c'est-à-dire qu'il encourage le libre jeu et il a une certaine complexité (Breslin, 2009, cité par Bernard, 2017). L'apprentissage du système de jeu se fait par l'expérience et l'exploration (Kuhn, 2018) et est modulable par l'enseignant. Celui-ci peut choisir des activités créatives qu'il a développées ou d'autres, disponibles à même le site de l'entreprise (Kuhn, 2018). À la différence du programme éducatif

de *ClassCraft*, celui de *Minecraft* offre le support technologique afin d'y créer des séances d'apprentissage totalement virtuelles. La gestion des groupes est à la disposition de l'enseignant ainsi que l'espace de discussion, les activités, le suivi des membres de la classe et les actions possibles dans un environnement numérique prédéfini. L'enseignant peut, entre autres, « verrouiller » des espaces pour diriger l'exploration de l'univers d'apprentissage en établissant quels lieux du monde sont accessibles par l'élève. Il peut aussi bloquer certaines fonctions pour présenter visuellement une leçon de mathématique ou demander la résolution d'un casse-tête. Quant au dispositif de suivi des membres de la classe, l'enseignant peut regarder en temps réel l'ensemble des activités effectuées par les membres d'un groupe à partir de son interface personnelle. *Minecraft* rejoint le programme *ClassCraft* dans cette intention de rapprocher la forme de la classe de celle d'un jeu. Cela étant dit, ils nécessitent l'intervention de l'enseignant pour insuffler les intentions pédagogiques et ludiques dans la séance en classe (Nebel, Schneider et Rey, 2016) : « The game has required educators to use it less as a text for content delivery, [...] and more of a tool for constructivist learning and content creation » (Kuhn, 2018). En ce sens, les qualités données à ces outils dépendent de l'utilisation qu'en fait l'enseignant même si la motivation et l'engagement des élèves semblent persister lors de leur utilisation en classe (Kuhn, 2018). Les enseignants doivent également faire preuve d'un savoir-faire technique pour les utiliser.

### **2.3.3. Le thème de l'étude**

Au-delà de l'utilisation d'outils de gestion de classe, il est possible d'inclure à part entière les jeux de divertissement au sein de la classe. Par jeu de divertissement, nous référons à tout jeu ayant pour fins le divertissement, comme les jeux narratifs ou les jeux d'action grand public. L'intégration du divertissement comme thème à l'étude permet de tourner l'acquisition de savoirs autour des intérêts des élèves. Selon Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot (2016), il y a deux scénarios qui peuvent introduire ce type de jeu en classe. D'abord, il y a l'insertion d'un jeu déjà existant « en utilisant une approche pédagogique interactive et en faisant un retour sur l'activité avec la classe » (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016). Cela implique une première séance introductive qui invite les élèves à faire usage du jeu sélectionné par l'enseignant. À cela, s'ajoute une deuxième phase de l'activité qui intègre des objectifs qui vont

au-delà de l'expérimentation du jeu, par exemple, l'utilisation de wikis et de forums pour trouver de l'information au profit d'un objectif d'apprentissage (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016). L'objectif ajouté pourrait être de pratiquer les compétences de littératie en rédigeant une histoire en fonction de l'univers du jeu ou d'acquérir des aptitudes de recherche sur ordinateur.

Le deuxième scénario d'intégration du jeu en classe est la construction d'un jeu spécifique pour la formation (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016). Celui-ci consiste en entreprendre la création d'un jeu pour l'intégrer en classe. L'enseignant identifie d'abord une utilisation potentielle en classe d'un jeu, entreprend les démarches de sa création, puis l'intègre dans une activité. Cette deuxième forme d'intégration du jeu consiste, la plupart du temps, à la construction d'un *serious game*, présenté plus tôt. Cependant, la prise en main d'un tel projet de création est habituellement très coûteuse en temps et en argent pour l'enseignant (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016). C'est pourquoi les entreprises de jeux vidéo qui produisent ce type de jeux sont si populaires.

Pour ne nommer qu'un exemple, l'utilisation de blocs LEGO à des fins d'apprentissage constitue une modification du thème à l'étude. Plutôt que d'utiliser du matériel habituel de classe, les élèves sont invités à manipuler un jouet connu d'eux afin de faire rejaillir l'intérêt de l'apprenant pour cet objet sur la séance d'apprentissage. « Each project has a similar focus of inquiry, problem solving, teamwork and systems thinking necessary to design, build, program, and test robots to complete a specific purpose or job » (Whitman et Witherspoon, 2003). En ce sens, l'utilisation de blocs Lego en classe peut avoir pour fins l'acquisition de connaissances scientifiques, mathématiques ou des habiletés au travail d'équipe. Également, elle peut aussi avoir la visée d'habiletés spécifiques à l'utilisation de blocs Lego comme la programmation avec les jouets LEGO *Mindstorm* où de petits robots sont construits et programmés (Whitman et Witherspoon, 2003). La grande majorité des élèves disent avoir utilisé les blocs Lego auparavant et ont donc déjà une appréhension de plaisir associé à l'objet de l'apprentissage, ce qui favorise une appréciation et une compréhension plus grande (Whitman et Witherspoon, 2003).

### 2.3.4. D'autres formes de ludification

Pour certains auteurs, la *gamification* est en soi une résolution de problèmes avec un ensemble de moyens (Suziedelyte, 2015, cité par Morris et McGowan, 2018) et cela rend plusieurs activités en classe très près d'une pratique de ludification :

To play a game is to attempt to achieve a specific state of affairs (prelusory goal), using only means permitted by rules (lusory means), where the rules prohibit use of more efficient in favor of less efficient means (constitutive rules), and where the rules are accepted just because they make possible such activity (lusory attitude). I also offer the following simpler and, so to speak, more portable version of the above: playing a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles. (Suits, 1978)

À la lumière de cette citation, il est possible de mieux concevoir en quoi l'activité de résolution de problème peut être à la fois la *gamification* et la *playification* présentées plus tôt. Les écrits de Suits (1978) sont utiles pour mieux comprendre ce que décrit Suziedelyte (2015) : jouer à un jeu implique l'acceptation d'une activité avec des conditions de réussite par des moyens non optimaux. Par exemple, un triangle peut être présenté à un élève qui doit utiliser une équation mathématique pour mesurer le côté à l'information manquante, ce qui aurait pu être fait tout simplement avec une règle. Cet exemple présente différentes caractéristiques du jeu, comme la présence d'un objectif (déterminer la mesure manquante), de règles (utiliser l'équation mathématique), ainsi que d'obstacles (la figure n'est pas au bon niveau de mesure, ce qui empêche l'identification de sa taille à l'aide seule de la figure mise à disposition). Aussi, les conditions de cette forme de ludification se concentrent sur le fait que l'élève est actif dans son apprentissage et qu'il peut essayer par lui-même sans avoir peur des conséquences de l'échec (Morris et McGowan, 2018). Pour se livrer à un contexte favorable au « jouer », l'apprenant doit s'offrir à une activité entreprise de façon volontaire ainsi qu'à un certain niveau d'autonomie (Fizek, 2014). La résolution de problèmes est une pratique intrinsèquement active et invite l'apprenant à prendre une place plus importante dans la séance de classe. Il peut cheminer de façon autonome dans la recherche d'une solution au problème présenté, ce qui offre une flexibilité dans cette démarche.

Le plan de travail, tel que présenté par Martin (2013), permet de favoriser encore davantage la dimension « volontaire » de l'activité. Il consiste à offrir une période en classe durant laquelle les

élèves ont une liste d'activités à compléter. Ils peuvent choisir l'ordre pour les compléter ou changer de tâche si l'une d'entre elles est trop difficile. Aussi, toutes autres pratiques de l'enseignant qui ont pour visée de favoriser cet état du *play* chez l'apprenant peuvent être perçues comme une tentative à la ludification de la classe. Puisque cet état ne dépend pas directement de la structure ludique instaurée dans le milieu, des pratiques de *playification* peuvent être très variables et dépendre de l'état des individus de la classe.

Nous avons présenté les différentes formes connues et développées dans la littérature scientifique : de l'outil de gestion de classe qui s'oriente dans l'intégration de quelques éléments caractéristiques du ludique aux *serious games* qui répondent aux critères de jeux à part entière. Nous avons aussi vu qu'il était possible de ludifier la classe en abordant des thèmes plus amusants comme celui du jeu de divertissement. La première phase de l'activité est ludique : l'élève joue à un jeu. La deuxième phase n'est toutefois en rien un jeu, mais est plutôt une *playification* de la classe afin de rendre signifiant le contenu pour l'élève avec la référence à l'activité. Finalement, nous avons présenté des formes tierces de *playification* qui misent sur le *meaningful play*, soit en construisant un contexte propice à l'état du « jouer » qui encourage l'autonomie de l'élève. Bien que chacune des pratiques puisse osciller entre *gamification* et *playification*, nous invitons toutefois à concevoir chacune d'elles tant sur ses caractéristiques du jeu que du « jouer ». Par exemple, un jeu peut être bien construit et répondre aux caractéristiques fondamentales de ce qui est entendu d'un jeu dans la littérature, mais il peut aussi être bien utilisé : le contexte dans lequel on invite à jouer au jeu est favorable à une expérience de jeu (Philippette, 2014). Aussi, en séparant les qualités des objets de jeux et celles favorables au « jouer », il est possible d'être témoin d'éléments du jeu sans qu'il y ait de « jouer » et d'éléments du « jouer » sans qu'il y ait de jeu. Ces deux situations restent tout de même des objets ou des pratiques ludifiés. Maintenant que la consistance d'une activité de ludification a été bien décrite, il est important de la concevoir selon l'activité ou la pratique enseignante dans le milieu scolaire.

## **2.4. L'activité enseignante**

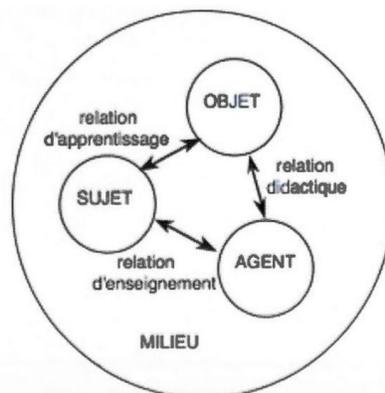
L'enseignant hérite d'une tâche multifacette qui peut être conceptualisée de différentes façons. Afin d'analyser la pratique ludique auprès des élèves, et des élèves ayant un TDAH, nous avons

sélectionné deux modèles qui explicitent les différentes facettes de la pratique enseignante. D'abord, nous allons présenter le modèle analogique de la situation pédagogique proposé par Legendre (1983) qui décrit les différentes entités mises en relation en classe. Ensuite, nous le préciserons avec le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui comporte cinq grandes préoccupations de l'enseignant. Il nous permettra de concevoir la pratique en classe sous l'angle des intentions de l'enseignant dirigées vers l'élève. Finalement, nous aborderons la différenciation en classe, pratique qui est aujourd'hui décisive dans l'intégration des élèves avec des conditions particulières, dont le TDAH. C'est à la suite de ces présentations que nous pourrons mieux saisir toutes les nuances de l'activité enseignante.

### 2.4.1. Le modèle analogique de la situation pédagogique

Le modèle analogique de Legendre (1983) permet de déconstruire la situation pédagogique en trois grands éléments : l'Objet, l'Agent et le Sujet.<sup>12</sup>

Figure 4. – Modèle analogique de Legendre (1983)



Ils entrent en interaction les uns avec les autres, créant ainsi un modèle d'interactions triadiques. Cohérent avec la perspective vygotkienne, l'ensemble triadique est contextualisé, influencé et conditionné par le milieu dans lequel se trouvent ces interactions. Ces dernières pourraient être toutes autres dans une activité hors classe ou si les éléments sont analysés selon différentes

---

<sup>12</sup> D'autres modèles expliquent la situation pédagogique. Par exemple, Houssaye (1982) identifie les trois composantes de l'élève, de l'enseignant et de savoir. Il s'agit d'un bon modèle si nous voulions limiter notre compréhension de la situation pédagogique aux rôles plus statiques de l'élève et de l'enseignant. Toutefois, nous nous intéressons à la posture de l'élève qui oscille entre joueur et apprenant. Nous estimons aussi qu'Houssaye s'arrime moins avec une approche multidisciplinaire qui souhaite tenir compte des rôles qui changent selon les situations. Comme nous l'expliquerons plus tard dans ce chapitre, le modèle de Legendre (1983) permet de considérer ces variables.

cultures. Avant de préciser en quoi consistent ces interactions, nous discuterons des différents éléments du modèle.

#### 2.4.1.1. Les composantes du modèle analogique

Tout d'abord, le Sujet réfère à l'apprenant visé par la situation pédagogique. Sa présence est essentielle, sans quoi il n'en constituerait pas une situation pédagogique à proprement parler. Bien entendu, ce concept de Sujet peut être l'ensemble des élèves d'une classe en séance de cours, mais aussi l'enseignant qui tente d'en apprendre davantage sur une certaine pratique ou un futur enseignant en contexte de stage (Messier, 2014). Le Sujet doit être vu dans son entièreté avec ses caractéristiques personnelles, ses habiletés et ses difficultés (Messier, 2014). L'avantage qu'offre le modèle en ne représentant pas uniquement l'élève comme Sujet est qu'il permet de considérer les changements de postures en contexte de classe et de tenir compte de la richesse du contexte académique.

Ensuite, il y a l'Agent. Il est une composante facilitante de la situation pédagogique dont le rôle est d'assister le sujet dans la démarche constructive de son savoir, soit l'apprentissage auprès de l'Objet d'étude. La composante de l'Agent ne se limite pas à l'enseignant de manière similaire au sujet qui ne réfère pas strictement à l'élève. Bien qu'elle l'inclue, elle peut aussi être un pair qui vient aider l'apprenant ou un didacticiel qui vient faciliter la séance d'apprentissage (Messier, 2014). Tout comme le Sujet, il faut considérer l'Agent dans l'ensemble de ses caractéristiques (Messier 2014).

Finalement, l'Objet constitue « l'objectif ou l'ensemble des objectifs d'une situation pédagogique donnée » (Messier, 2014). L'Objet est le but du contexte d'apprentissage durant lequel l'enseignant fixe ses objectifs de premier ou de second ordre. Par exemple, la situation pédagogique pourrait viser l'acquisition d'une connaissance, habileté ou compétence précise (l'objectif de premier ordre) par l'entremise de la réussite d'un exercice prescrit (l'objectif de second ordre). Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), cet objet d'apprentissage peut aller au-delà de celui attendu par le milieu, c'est-à-dire l'établissement scolaire dans lequel s'inscrit la séance pédagogique, ce qui la rend difficile à identifier. En effet, elle semble relativement floue lorsqu'il est temps de l'identifier en contexte de classe. L'interrogation des différents niveaux

visés par l'intervention enseignante pour un concept à comprendre, une technique à maîtriser, le transfert d'un savoir culturellement admis ou une pratique sociale à acquérir en sont des exemples (Bucheton et Soulé, 2009). Le type d'objet peut aussi varier, il peut osciller entre un objectif constructif et productif (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le premier vise la production d'éléments tangibles comme une dictée ou un ensemble d'exercices (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). L'objectif constructif vise plutôt l'acquisition des savoirs présents derrière les solutions de ces exercices qui peuvent être transférés à d'autres domaines que celui de l'activité faite en classe (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Bref, nous voyons par ces exemples que de déterminer le savoir qui constitue l'Objet peut s'avérer un défi à part entière. Pour ajouter à cette complexité, l'Objet peut être analysé en fonction de la perception de l'Agent ou du Sujet<sup>13</sup>. Si l'apprenant ne voit que la finitude des exercices exigés dans la situation pédagogique, l'Objet du savoir pourrait être la simple réponse aux problèmes présentés. Si nous interrogeons l'Objet d'étude auprès de l'Agent-enseignant, il pourrait répondre à la compréhension fondamentale derrière cette réponse au problème présenté.

#### 2.4.1.2. Les relations présentes dans le modèle analogique

Dans l'exposition des trois composantes du modèle, nous constatons que des relations se créent entre chacune d'elles, ce qui permet de mieux saisir la dynamique présente dans une situation pédagogique. D'abord, la relation entre le Sujet et l'Objet d'étude constitue la relation d'apprentissage. Le Sujet se fixe un objectif d'apprentissage adapté à ses aptitudes à l'atteindre. Si les compétences du Sujet sont trop faibles ou trop fortes, son rapport à l'Objet d'étude est modifié et réajusté. Par exemple, si l'Objet d'étude déterminé par l'enseignant est trop simple, il ne stimulera pas un nouveau savoir, seulement des connaissances et aptitudes déjà acquises. En ce sens, l'élève ne serait plus en situation pédagogique. À l'inverse, si l'Objet d'étude déterminé par l'enseignant est trop difficile, l'élève peut soit s'approprier un objectif différent qui répond mieux à ces aptitudes, soit de ne pas réussir à entretenir une relation d'apprentissage avec l'Objet de manière à briser encore une fois son rapport à la situation pédagogique.

---

<sup>13</sup> Dans ce mémoire, nous nous concentrons sur l'Agent et non le Sujet. Nous nous intéressons aux pratiques facilitatrices et aux rôles variables de l'enseignant. Ces constatations sont plus explicites aux troisième et quatrième chapitres.

La relation d'enseignement entre l'Agent et le Sujet est présente lorsque l'apprenant parvient à apprendre par l'assistance offerte de l'Agent ou lorsque l'Agent planifie des interventions concernant l'Objet d'apprentissage (Messier, 2014). En ce sens, cette relation inclut l'ensemble des démarches faites par l'enseignant quant à la diffusion de savoirs, à la prescription de leçons ainsi qu'au suivi émis auprès de l'élève.

Finalement, la troisième et dernière relation est didactique, à savoir lorsqu'un Objet dépend des caractéristiques de l'Agent ou que ce dernier planifie des interventions par rapport à l'Objet d'étude (Messier, 2014). La préparation des cours et le choix de l'Objet du savoir visé constituent des exemples de cette relation didactique.

Ce modèle est pertinent dans le cadre de ce mémoire puisqu'il permet une vision large et multifacette de l'activité pédagogique et ne se restreint pas aux acteurs principaux (l'élève et l'enseignant). Il lance aussi des pistes d'analyse quant à l'application de la ludification dans la classe en dépeignant la nature des différentes relations. Avant de préciser celles-ci, il est pertinent de préciser davantage notre compréhension de l'activité enseignante pour en avoir un portrait plus tangible.

#### **2.4.2. Le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées**

Le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées présenté par Bucheton et Soulé (2009) est possible d'agencer avec le modèle analogique présenté plus tôt tout en utilisant une lunette différente pour comprendre l'enseignement. Il s'agit d'un modèle plus précis sur les tâches attribuées à l'enseignant et qui considère le « ici et maintenant » de la réalité d'une classe. Il est important de contextualiser ce modèle puisqu'il ne couvre pas la pratique enseignante dans sa totalité, mais il relate les préoccupations de la dynamique tissée par l'enseignant dans le cadre de ses fonctions auprès de l'élève.<sup>14</sup> Afin de saisir l'importance de ce modèle, il est primordial d'effectuer un résumé des cinq grandes préoccupations soulevées par les auteurs. À la suite de chacune d'elles, le modèle laisse place à un terrain fertile pour l'observation des usages du

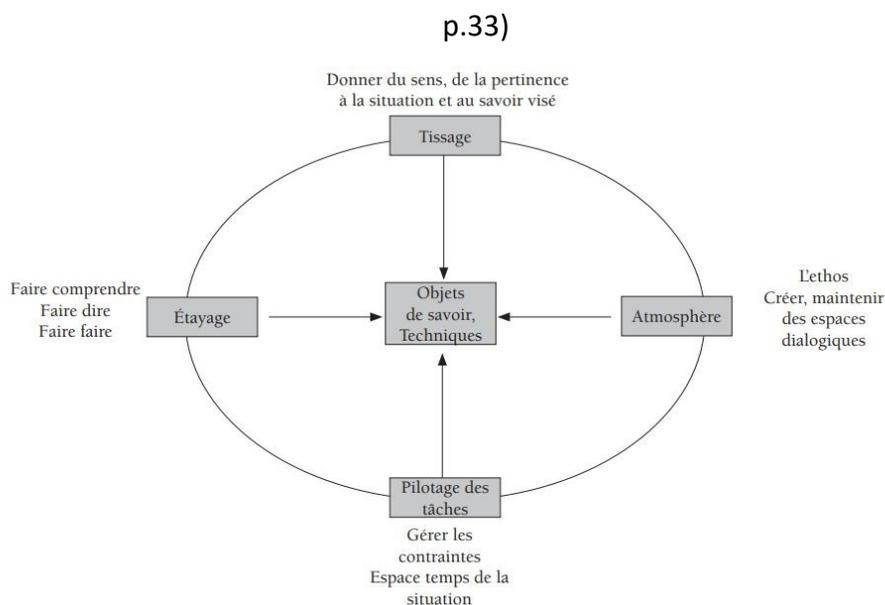
---

<sup>14</sup> Le modèle de Bucheton et Soulé (2009) présenté ci-haut a un ancrage théorique éclaté : l'équipe de recherche qui a mené au développement de ce modèle a des sensibilités d'approches (didactiques, phénoménologie, ergonomie, interactionnisme). De plus, il s'inscrit dans les préoccupations de formations aux enseignants pour mieux saisir le réseau de concepts et pour développer un langage commun sur les différentes sphères de la pratique.

ludique, les intentions de ces usages, et les considérations-interprétations des acteurs sur la conception du ludique. Nous profitons ainsi de cette richesse pour exemplifier les potentielles interprétations et applications de la ludification dans ce rapport enseignant-élève.

Selon Bucheton et Soulé (2009), il y aurait cinq grands éléments de préoccupations : l'objet de savoir, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et, finalement, le pilotage des tâches.

Figure 5. – Le modèle du multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009,



Pour commencer, l'enseignant doit déterminer le savoir visé. Cet élément est particulier puisqu'il s'agit du même concept de l'Objet que celui présenté dans le modèle analogique de Legendre (1983). L'Objet de savoir est donc hiérarchiquement différent des quatre autres préoccupations. Comme Bucheton et Soulé le mentionnent dans leur texte (2009), l'Objet est l'un des buts premiers de l'ensemble des autres préoccupations. De plus, tout l'apport didactique qu'il amène dans l'activité pédagogique et toutes les facettes à considérer dans cette interaction ont été abordés plus haut. Ainsi, l'Objet de savoir varie selon l'objectif de l'enseignant et de l'élève, qui, eux-mêmes, peuvent avoir une visée plus axée sur l'aspect productif ou constructif de l'activité (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Ces savoirs peuvent être simples, comme l'acquisition d'un concept, ou complexes, multiples ou enchâssés dans les acquis antérieurs, telle la compréhension d'un concept interdépendant à d'autres éléments de savoirs ou l'apprentissage

des démarches d'une recherche en éducation. De plus, l'enseignant peut ajuster le savoir visé en fonction du niveau perçu de l'élève (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Celui-ci peut également être d'une visée tierce afin de répondre aux autres missions de l'enseignant comme l'acquisition de normes sociales ou de conduites en lien avec différentes sphères de vie. La préoccupation pour l'objet de savoir peut être interrogée pour inclure la ludification. En effet, l'enseignant pourrait désirer rendre le contenu du savoir plus amusant pour les élèves, telle la compréhension d'une stratégie possible dans un jeu ou bien un savoir concernant un jeu populaire de la culture de production vidéoludique.

La deuxième préoccupation est le tissage. Celui-ci implique de donner sens à l'objet du savoir visé en présentant la pertinence de ce dernier ou en le rendant signifiant pour l'apprenant (Bucheton et Soulé, 2009). Pour y parvenir, l'enseignant peut contextualiser son contenu d'apprentissage selon le cours; référer les acquis antérieurs ou les réalités que les élèves entretiennent à l'extérieur de la classe (Bucheton et Soulé, 2009). Le concept clé dans une bonne utilisation du tissage est la contextualisation des acquis. Un tissage ludifié peut donc être interprété comme la contextualisation d'acquis dans le domaine pratique du divertissement. Par exemple, l'enseignant pourrait présenter l'utilité de l'acquisition de compétences dans la résolution de problèmes dans le cadre des jeux de stratégies comme le jeu d'échecs.

L'étayage, la troisième préoccupation, consiste en un élément central de la relation d'enseignement ainsi que de l'essence même de ce que constitue l'Agent présenté plus haut. Ce concept se définit dans toutes les actions émises par un adulte ou un pair afin d'ajuster la difficulté d'une tâche pour que celle-ci soit faisable auprès de l'apprenant. Par exemple, lorsqu'un enfant ne parvient pas à effectuer un casse-tête, le parent, le grand frère ou l'enseignant peut faire de l'étayage en organisant visuellement les éléments qui serviront à mieux comprendre la manière de résoudre ledit casse-tête. Il faut préciser que l'Agent est avant toute chose un facilitateur à l'apprentissage, ce qui fait de cette préoccupation une pratique caractéristique des enseignants ou d'autres outils prévus pour aider l'élève dans l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage. Les pistes que nous voyons dans la ludification de cette préoccupation seraient dans le rapport aux faits saillants par l'utilisation de chansons, de rimes ou de jeux de mots pour faciliter les relations

entre les indices nécessaires à l'atteinte de l'acquisition d'un savoir ou l'intégration d'indices dans les activités.

La quatrième préoccupation, le pilotage des tâches, implique un niveau d'organisation et de planification entre ce qui est prévu et ce qui sera fait en classe par la gestion du temps, de l'espace et des ressources. Cet élément est particulier puisqu'il chevauche à la fois la relation de l'Agent face à l'Objet du savoir et de son rapport au Sujet étant donné qu'il coordonne les étapes de la séance pour diriger les comportements attendus de l'apprenant. Il contextualise aussi l'ensemble du savoir à acquérir en structurant les acquis par le choix des présentations d'activités chronologiquement significatives ou par l'ajustement du rythme de l'acquisition du savoir de l'élève. Pour nous, cette préoccupation semble pouvoir se ludifier si l'enseignant entreprend une organisation de son temps de classe de façon moins structurée comme un système de prescription de tâches qui peut se faire de façon non linéaire et semi-autonome de manière à offrir une organisation de la séance selon le niveau des élèves ou un système provoquant de l'incertitude, par exemple, une roulette d'activités à faire tourner ou l'organisation d'une séance à l'aveuglette qui dévoile graduellement ce qui est à venir au fil de l'avancée du cours.

Finalement, la cinquième préoccupation, l'atmosphère, s'expose comme l'ensemble des intentions de l'enseignant à modifier ou à améliorer le climat de classe pour qu'il soit propice à la relation d'apprentissage du Sujet par rapport à son Objet. Elle implique aussi les relations d'enseignement, soit les relations interpersonnelles entre les pairs ou la relation entre l'élève et l'enseignant. Bien entendu, l'atmosphère peut être déterminée en fonction de l'Objet du savoir visé au moment de l'intervention. Par exemple, si, lors d'une résolution de problème, l'objectif est le développement de la coopération, l'atmosphère qui entoure la relation entre les pairs devra être considérée par l'enseignant. Cette préoccupation pour l'atmosphère de la classe peut être ludifiée par l'usage de techniques interpersonnelles afin de rendre l'interaction entre les acteurs divertissante comme faire des blagues, expliciter les faits cocasses d'un événement vécu en classe ou solliciter des échanges sur des sujets qui touchent la sphère du divertissement.

Nous avons présenté les cinq éléments de ce modèle de façon divisée, mais il a été conçu pour comprendre ces cinq préoccupations de façon dynamique et systémique faisant en sorte qu'une

préoccupation sur un élément de la pratique enseignante peut influencer une autre préoccupation. L'usage de blagues pour détendre l'atmosphère est un bon exemple de dynamisme puisque le plan de la séance prévue pourrait être affecté étant donné qu'il faudrait plus de temps pour travailler la relation entre les acteurs, et moins pour l'exercice. Aussi, si l'objet du savoir visé est plus ludique et actif, il peut y avoir une répercussion du ludique sur les autres sphères qui deviendront elles aussi plus ludiques.

### **2.4.3. La pratique de différenciation pédagogique**

L'objectif de cette section est d'éclaircir la pratique enseignante en fonction d'un élève ayant des besoins particuliers. Puisque le mémoire porte une attention particulière à la pratique enseignante auprès des élèves ayant un TDAH, le concept de différenciation est central pour comprendre les particularités de ce rapport Sujet-Agent abordé précédemment. En définissant cette pratique et en y ajoutant des exemples sur les différentes applications concrètes, nous concevrons ici la pratique de façon générale ainsi que la pratique adaptative pour un élève<sup>15</sup>.

La différenciation peut se définir comme le « processus par lequel l'enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Prud'homme et al., 2005, cités par Leroux et Paré, 2016) et cette pratique peut être intuitive ou planifiée (Caron, 2008, cité par Leroux et Paré, 2016). La forme intuitive de la différenciation est spontanée et implique un ajustement de l'enseignant sans avoir préalablement préparé l'intervention. Toutefois, lorsqu'elle est planifiée, la différenciation s'inscrit dans la pratique prévue au cours et implique une remise en question plus grande des modèles d'enseignement de masse au profit d'une culture de la pratique plus sensible aux apprentissages multiples. La différenciation peut également être simultanée ou successive. Lorsqu'elle est simultanée, elle permet à la classe d'effectuer des tâches différentes en même temps (Leroux et Paré, 2016). Lorsqu'elle est successive, elle permet de répondre aux besoins diversifiés en alternant le type d'activités pour y couvrir l'éventail des besoins de la classe. Finalement, la différenciation peut

---

<sup>15</sup> Comme décrit ci-haut, la pratique de différenciation pédagogique n'est pas systématiquement liée à la ludification et constitue une pratique pédagogique à part entière. Cela étant dit, nous nous intéressons aux pratiques enseignantes de ludification dans des classes « normales » du secondaire. Ce faisant, nous devons penser aux moyens spécifiques de l'enseignant pour adapter sa pratique aux élèves avec un TDAH puisqu'elle couvre l'ensemble d'une classe et non pas directement la population visée par ce mémoire.

être utilisée de manière méthodique ou régulatrice. Lorsqu'elle est du premier type, elle est planifiée de façon systématique par une analyse des besoins de la classe. Lorsqu'elle est régulatrice, elle consiste en une planification flexible en fonction du besoin évolutif des élèves.

Selon Martin (2016), une démarche d'analyse des besoins est nécessaire. Celle-ci peut être effectuée quotidiennement lors de l'analyse des productions des élèves, des rencontres individuelles ou des discussions de groupes afin de saisir les besoins à combler à la suite d'une leçon (Martin, 2016). Pour réussir une différenciation, il faut favoriser l'autorégulation des élèves, soit par l'incorporation d'un plan de travail (Martin, 2016), d'un système d'autocorrection (Leblanc, Prud'homme, Paré et Dupuis, 2016), d'horloges de rendez-vous pour la structuration des équipes ou de séances d'ateliers diversifiés et ludiques (Labelle, 2016). Toutes ces pratiques ont pour résultante de favoriser une autonomie chez les jeunes, ce qui permet à l'enseignant de consacrer plus de temps pour les élèves qui n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage. Ces pratiques laissent aussi une fourchette de temps plus grande durant les activités pour que l'enseignant puisse intervenir auprès d'eux (Leroux, Fontaine et Sinclair, 2016).

## **2.5. Les questions spécifiques de recherche**

À la lumière du cadre théorique et des modèles qui abordent les thèmes de la ludification et de la pratique enseignante, nous avons identifié des questions plus spécifiques pour notre recherche. En abordant les différentes formes des pratiques de ludification et en désirant considérer l'influence socio-historico-culturelle sur ces dernières, nous constatons encore aujourd'hui qu'il manque une perspective enseignante sur la ludification des classes : quelles pratiques de ludifications sont utilisées dans les classes québécoises au niveau secondaire ?

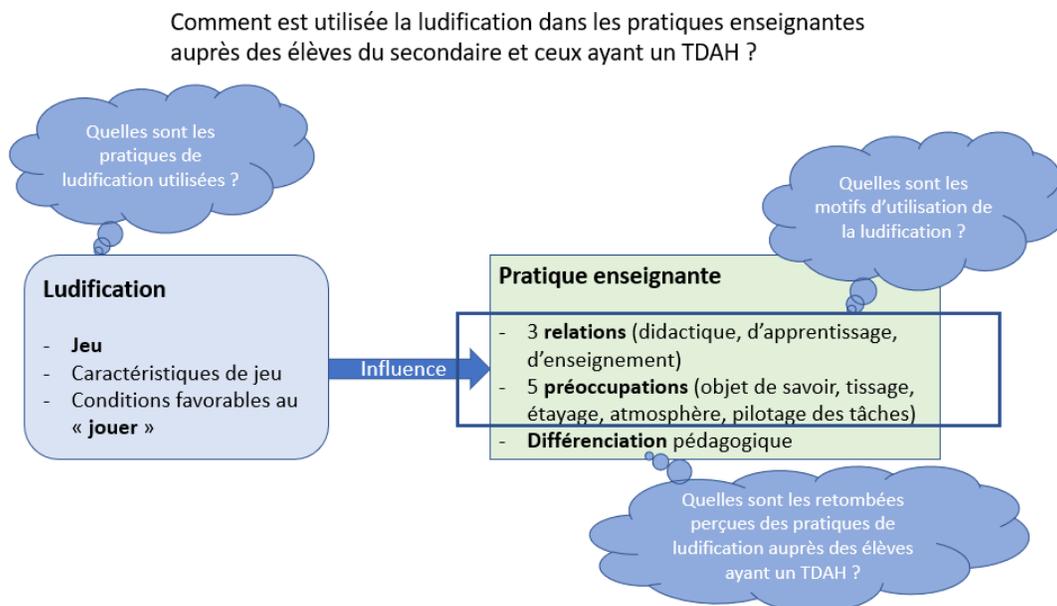
Aussi, à la lumière du modèle du multi-agenda et de celui analogique, nous pouvons nous demander à quelles fins les pratiques de ludification sont utilisées : quels sont les motifs d'utilisation de la ludification dans les classes du secondaire ?

Finalement, nous avons présenté l'élément de la différenciation puisque nous interrogeons aussi l'utilisation de la ludification dans des interventions plus spécifiques auprès de jeunes ayant un

TDAH : quelles sont les retombées perçues des pratiques de Ludification auprès des élèves ayant un TDAH ?

Dans ce chapitre, nous avons identifié les cadres conceptuels qui guident la lecture du phénomène de ludification dans les classes du secondaire. Pour rendre compte de la complexité de notre question de recherche et de la réalité que nous voulons éclaircir, il a fallu que nous identifions des concepts clés et des questions spécifiques de recherche. Le concept de ludification en entrecoupe deux autres : le jeu et le « jouer ». La ludification peut affecter la pratique enseignante qui couvre directement ou indirectement les trois relations (didactiques, d'apprentissage et d'enseignement). Plus spécifiquement, la pratique enseignante peut être étudiée selon les préoccupations du praticien autour de l'objet de savoir, du tissage, de l'étagage, de l'atmosphère et du pilotage des tâches. Cela étant dit, l'adaptation particulière de la pratique auprès des élèves ayant un TDAH entrecoupe la pratique de différenciation qui peut s'appliquer en parallèle ou en tandem à une pratique de ludification.

Figure 6. – Schème conceptuel



Notre compréhension des différents concepts en jeu nous a permis de déterminer les choix méthodologiques pour la collecte de données et pour l'analyse. Ces choix sont présentés dans le chapitre suivant.

## Chapitre 3 – Méthodologie

À la lumière du chapitre 2, nous avons soulevé des pistes d'analyse de la ludification en classe. Bien entendu, ces interprétations ne peuvent se réduire à nos appréhensions de chercheuse et doivent être testées auprès des acteurs sociaux du milieu scolaire afin de les confirmer. Nous avons aussi vu par l'entremise du modèle des cinq préoccupations de Bucheton et Soulé (2009) que l'analyse de la perspective de l'enseignant est un terrain fertile dans la compréhension de la pratique en classe, terrain assez complet pour valoriser l'étude entreprise auprès des professionnels enseignants. Avant de présenter les aboutissants de notre recherche, dans ce chapitre, nous prenons le temps d'explicitier les démarches et de rendre analysables les différentes variables de la pratique abordées auprès des enseignants. Ce chapitre présente d'abord le type de recherche que nous avons entreprise. Par la suite, nous précisons la population visée, la démarche de son recrutement ainsi que le portrait des participants de notre recherche. Après, une présentation des procédures de l'ensemble de cette recherche est faite à des fins de transparence. Nous présentons aussi les outils de la collecte de données utilisée à cette étape de la recherche, et terminons avec l'orientation de l'analyse des données.

### 3.1. Le type de recherche

Le type de recherche préconisé dans ce mémoire est qualitatif et interprétatif. La raison de ce choix est avant tout en réponse à notre posture socio-historico-culturelle et à la complexité du phénomène étudié :

[Les approches qualitatives/interprétatives] travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites. (Anadón et Savoie Zajc, 2009)

Par cette citation, nous comprenons que les aboutissants de notre recherche veulent tenir compte de la complexité du milieu scolaire ainsi que de l'histoire des enseignants approchés afin de comprendre ce qui les amène à intégrer la ludification dans leurs pratiques. Les méthodes préconisées de collecte de données consistent en une recherche en trois phases : (1) une

première entrevue introductive auprès des enseignants qui pratiquent la ludification auprès d'élèves ayant un TDAH; (2) la mise au point de récits d'événements complétés par l'enseignant et; (3) une deuxième entrevue pour revenir sur cesdits récits.

D'abord, comme il a été mentionné au chapitre 1, notre problématique gravite autour de l'absence de connaissances dans l'application concrète de la ludification des méthodes d'apprentissage tant dans la réception par les acteurs de ces nouveaux outils que dans leur intégration contextualisée au sein des classes. De plus, l'absence de connaissances sur ces éléments s'inscrit dans des conditions sociales et pédagogiques complexes. C'est pourquoi une perspective plus exploratoire et multifactorielle est de mise. Cette perspective est cohérente avec notre posture de chercheuse qui considère que les savoirs sont pluriels, dynamiques et reliés aux contextes dans lesquels les acteurs s'inscrivent (Sarremejane et Lémonie, 2011). En d'autres mots, nous croyons que les savoirs ne peuvent se réduire à des connaissances théoriques sans considérer l'expérience des acteurs concernés : les enseignants. Nous pensons aussi que les acteurs sont dotés d'une capacité réflexive de leur pratique ainsi que d'un recul qui leur permettent de juger adéquatement leur propre expérience sur le terrain. La recherche qualitative de type exploratoire se prête ainsi bien à cette perspective afin de considérer la complexité des situations étudiées.

Plus concrètement, nous avons choisi d'utiliser l'étude de cas multiples pour explorer le phénomène de ludification dans les pratiques enseignantes. Nous pensons que les enseignants qui utilisent la ludification constituent un cas d'étude signifiant de manière à recouper leurs pratiques d'enseignement bien distinctes aux autres approches pédagogiques. Lors du processus de recherche, nous nous sommes inspirée de la méthode proposée par Yin (2009) qui est découpée en quatre étapes : 1. Définir et choisir les cas de notre sujet d'étude, 2. Utiliser des cas multiples qui font partie d'un même cas de recherche, 3. Renforcer les évidences utilisées dans ce cas, puis 4. Analyser ses évidences.

### **3.2. Le cas à l'étude**

Dans cette section, nous présenterons notre première étape mentionnée ci-haut en définissant les cas de notre recherche. La population visée par ce mémoire est celle des enseignants du

secondaire qui disent utiliser la ludification en classe. Cette population nous a semblé pertinente à approcher afin de bien saisir les pratiques actuelles de la ludification et d'avoir plus d'information sur sa pratique enseignante particulière.

Dans une lignée socio-historico-culturelle, il est naturel que nous nous intéressions à la conception des enseignants sur la ludification dans la pratique enseignante. En effet, comme le mentionne Henriot dans ses écrits (1989), la conception d'un jeu tend à varier dans l'espace et le temps, rendant son interprétation multiple selon le point de vue étudié<sup>16</sup>. Puisque les enseignants mettent en pratique l'exercice de ludifier le milieu de classe, il est plus que nécessaire de les questionner sur ce qu'ils entendent par ludification, et surtout, de mettre en lumière ce qu'ils font en classe.

Les différences entre l'enseignement au primaire et au secondaire sont notoires. En nous inspirant du modèle de Legendre (1983), nous pouvons bien comprendre les particularités de l'enseignement au secondaire. Au primaire, les enseignants ont des tâches qui couvrent des savoirs plus généraux. En effet, les classes sont suivies par un enseignant titulaire, et ce, dans la majorité des cours de base, dont les mathématiques et le français. Puisque l'enseignant du primaire accompagne une même classe dans l'ensemble des matières et en fait le suivi, en tant qu'Agent, son rapport à l'Objet de savoirs est large et son rapport au Sujet est de proximité. Au secondaire, toutefois, l'enseignant couvre une seule matière de spécialité, son rapport à l'Objet est donc plus approfondi et celui à l'élève mise davantage sur une relation d'autonomie. Compte tenu du fait que le secondaire est moins couvert dans les écrits scientifiques, tels que vus au chapitre 1, et que les élèves avec un TDAH sont dépistés plus tard, il est difficile de mesurer les effets des interventions en bas âge d'où le peu de formation à ce niveau. De plus, les caractéristiques du primaire et la culture scolaire qui entoure les pratiques de ce niveau font en sorte que l'utilisation du jeu est largement couverte sous les concepts d'apprentissage par le jeu et les théories du développement de l'enfant. Quant au niveau secondaire, nous pensons que l'utilisation de la ludification peut être innovante pour inciter l'engagement chez les adolescents,

---

<sup>16</sup> Le concept de ludicisation n'a pas été couvert jusqu'ici dans ce mémoire. Cela dit, il réfère au processus d'évolution de la conception du jeu dans une société donnée. Cette branche de la recherche tend à comprendre comment certains objets deviennent considérés comme étant des jeux alors qu'ils ne l'étaient pas auparavant. (Genvo, 2013)

population que nous savons être à risque de décrochage scolaire. Nous pensons aussi qu'il s'agit des acteurs de première ligne pour prévenir le décrochage scolaire des élèves ayant un TDAH par leurs initiatives et leurs pratiques.

Puisque nous avons opté pour une perspective exploratoire afin de répondre à notre question de recherche, nous avons aussi fait le choix d'inclure des enseignants de milieux variés. En considérant la diversité des écoles présentes au Québec, il nous a semblé intéressant d'avoir des enseignants de milieux à haut risque de décrochage ou d'échec scolaire ainsi que d'autres d'écoles privées statistiquement moins à risque d'avoir ce phénomène. Ce sont donc quatre enseignants qui ont participé à notre recherche. Ces participants provenaient d'écoles de Montréal ou de la Région du Bas-Saint-Laurent. Trois d'entre eux pratiquaient auprès d'élèves du secondaire de deuxième cycle exclusivement alors que le dernier couvrait les deux cycles. Ils enseignaient des cours variés : l'univers social, la géographie, les médias et les jeux vidéo, ainsi que l'éducation et la musculation. Nous tenons à préciser que les noms qui seront utilisés pour parler des participants sont fictifs afin de conserver leur anonymat. Voici un portrait des quatre participants ici jugés comme faisant partie du même cas de recherche : les enseignants qui font usage de la ludification au secondaire.

Tableau 1. – Présentation des cas multiples

<b>Noms fictifs</b>	<b>Cours donnés</b>	<b>Niveau scolaire</b>	<b>Particularités du milieu scolaire</b>
<b>Marie</b>	Monde contemporain Éducation financière Histoire du 20 <sup>e</sup> s. Entrepreneuriat	Secondaire 5	Réputation d'école avec enseignement traditionnel École privée
<b>Charles</b>	Histoire Géographie Monde contemporain Éducation financière	Secondaire 1, 2, 4 et 5	Réputation d'école à haut risque de décrochage
<b>Denis</b>	Musculation	Secondaire 4 et 5	Élèves avec parcours atypiques

	Aspirant moniteur		Approche professionnalisante
<b>Stéphanie</b>	Multimédias et jeux vidéo	Secondaire 4 et 5	Élèves avec parcours atypiques
	Médias et communication		Approche professionnalisante

Les cas sont présentés plus exhaustivement au chapitre 4 lors de la présentation des résultats de notre recherche.

### **3.3. La méthode de recrutement**

Le recrutement a été fait par l'entremise de communications sur les réseaux sociaux pour rejoindre les enseignants d'un peu partout au Québec. Des groupes d'enseignants du Québec sur Twitter et Facebook ont été visés par des invitations de la participation à ma recherche. Trois critères de sélection ont été mentionnés dès la première communication : (1) avoir un contrat d'enseignement au secondaire lors de l'année 2020-2021, (2) avoir des élèves en difficulté d'apprentissage dans leur classe, et (3) faire usage de la ludification dans leur pratique. Le choix des participants s'est fait par convenance. Lorsque l'enseignant manifestait un intérêt pour participer à notre recherche et qu'il répondait aux trois critères de sélection, nous avons accepté sa candidature. Ceux qui ne répondaient pas aux trois critères n'ont pas été retenus.

### **3.4. Les procédures de la collecte de données**

Maintenant que nous avons précisé le type de recherche ainsi que la population visée, cette section aborde les méthodes de collecte de données qui ont été utilisées. Deux entrevues semi-dirigées à distance et de façon individuelle ont été effectuées avec chaque participant. L'objectif de la première rencontre a été d'identifier la conception de la ludification selon l'enseignant et ses appréhensions sur cette méthode auprès des élèves de manière générale et ceux ayant un TDAH. Pour avoir une idée claire, nous avons abordé leurs expériences actuelles et antérieures ainsi que leurs ressentis face à ce type de pratique. Par expériences antérieures, nous faisons référence à leur rapport avec le jeu ou la ludification afin de voir quelles ont été leurs influences expérientielles face au jeu. Ensuite, par expériences actuelles, nous référons aux tentatives alors actuelles de ludification dans la classe qu'ils enseignaient. Lors des entrevues, d'autres questions

ont plutôt abordé les éléments social et culturel en demandant la perception que leur entourage professionnel a face à leur pratique ainsi que le lieu d'acquisition de leurs connaissances sur la ludification.

Cette rencontre s'est conclue avec l'invitation de compléter trois récits d'événements des pratiques ludifiées effectuées lors de la période couverte par notre recherche. Un modèle incluant les informations attendues a été mis à leur disposition pour qu'ils puissent compléter par écrit chacun des récits d'événements. Afin de nous assurer du bon déroulement de cette phase de notre recherche, nous avons effectué de brèves rencontres hebdomadaires individuelles pendant un mois, soit le temps alloué pour la deuxième phase de notre recherche. Trois participants sur quatre ont pu compléter les trois récits d'événements attendus. Le quatrième a toutefois pu nous partager lors de la deuxième rencontre une pratique de ludification qu'il a eu l'occasion d'expérimenter à la suite de notre première entrevue. Ainsi, un total de dix pratiques ont pu être recensées lors de notre recherche.

La deuxième entrevue, elle aussi individuelle et à distance, a interrogé entre autres le déroulement général de la deuxième phase de notre recherche. Ces entretiens ont permis de récolter des données auprès des acteurs qui ont explicité leurs actions présentées dans leurs récits. Ces échanges avaient pour but d'explorer leurs pratiques enseignantes ludifiées et d'avoir une description plus juste de leur usage sur le terrain. Aussi, comme mentionnés par Calistri et Lapique (2018), les avantages d'utiliser une telle approche dans les entretiens sont que les manifestations de la pratique de l'acteur moins décrites dans les récits d'événements sont mises de l'avant, ce qui évite de conserver les discussions autour des énoncés plutôt marqués par la désirabilité sociale. Aussi, cela a permis de faire appel à l'expertise tacite des praticiens du milieu de l'enseignement et ainsi d'enrichir les données. Nous avons ensuite abordé les intentions de l'enseignant selon le modèle analogique de Legendre et le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé. Pour continuer, nous avons parlé des retombées perçues de ces initiatives auprès des jeunes ayant un TDAH. À la lumière de ces différents sujets abordés dans l'entrevue, nous concluons sur la perception générale de la ludification et l'effet perçu sur leur rôle d'enseignant.

### **3.5. Les outils de collecte de données**

Les outils de collecte de données ont été construits selon les différents modèles abordés au chapitre 2. Trois outils ont été développés : le guide pour la première entrevue, un autre pour la deuxième entrevue et un modèle de récit d'événement à remplir par l'enseignant. Les données recueillies ont ensuite été retranscrites sous forme de verbatims afin de faciliter leur analyse.

Puisqu'il s'agit d'entrevues semi-dirigées, nous avons construit nos outils pour laisser beaucoup de place à la discussion avec les enseignants. L'objectif de ces outils était avant tout de bien diriger les thèmes visés pour les entrevues 1 et 2 et d'y récolter ainsi des données en cohérence avec le cadre de référence. Les thèmes abordés ont été construits sous forme de questions ouvertes, ce qui nous a permis d'avoir des repères utilisables directement lors de l'entretien avec l'enseignant. Ensuite, nous avons développé une liste de questions de relance. Les thèmes couverts pour les entrevues 1 et 2, ainsi que pour les récits d'événements ont été mentionnés plus haut. Les outils sont disponibles en annexes (Annexe 2, 3 et 4).

### **3.6. L'orientation des procédures d'analyse**

En gardant pour objectif de répondre à notre question de recherche, nous avons analysé comment la ludification est perçue, appliquée et appréhendée par les enseignants pour son utilisation avec des élèves ayant un TDAH. Afin de garder toute la richesse du contenu, nous avons effectué une analyse descriptive et inductive qui laisse plus de place au discours des acteurs approchés dans ce mémoire. De plus, elle s'avère être une méthode d'analyse cohérente avec l'état de la question actuelle du fait que le phénomène et l'application pratique des enseignants sont encore très peu connus. Ainsi, la définition des différents usages de la ludification sera déterminée par les acteurs mêmes, et leur utilisation sera contextualisée en fonction des intentions de l'enseignant. Au chapitre 2, nous avons présenté deux modèles pour mieux saisir ce que constituait la pratique enseignante. Cela étant dit, l'objectif de leur utilisation n'était pas de voir en quoi les données amassées pouvaient cadrer avec ces modèles. Avant tout, ils consistaient en un cadre pour diriger le contenu des échanges et pour sensibiliser notre œil de chercheuse lors de la phase de collecte des données. L'analyse sera ainsi guidée non pas par un modèle préétabli, mais par le contenu même, à savoir quelles interprétations ressortent de la ludification

selon les participants et comment ces conceptions prennent place dans la classe auprès des jeunes avec TDAH. Dans le prochain chapitre, nous présentons les données recueillies et nous décrivons les dix pratiques de ludification recueillies ainsi que le contexte dans lesquelles elles s'inscrivent. Par la suite, nous discuterons de l'analyse effectuée. Ayant eu des informations auto-rapportées lors d'entrevues ainsi que des récits d'événements, nous avons pu effectuer une triangulation des données afin d'enrichir notre compréhension de l'utilisation de la ludification chez nos participants. Cela nous a permis d'avoir suffisamment d'informations pour répondre à nos questions spécifiques de recherche et ainsi d'offrir une réponse sur la manière dont la ludification est utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TDAH. Ce faisant, nous éclaircissons la ludification comme moyen d'intervention en milieu pédagogique et scolaire auprès des élèves à plus haut risque de décrochage scolaire. Les données et la lecture qu'on y suggère pourront servir d'outils pour les enseignants désireux de développer leurs pratiques ludiques et d'avoir un regard éclairé sur les retombées potentielles auprès de leur classe et des élèves avec un TDAH.

L'orientation de notre analyse a pour force d'avoir des ressources d'information multiples afin de vérifier et d'enrichir les propos des professionnels praticiens. Ce moyen se veut toutefois représentatif des cas étudiés et ne souhaite pas désigner l'ensemble des enseignants du secondaire. Notre recherche peut avoir comme limites des éléments de la démarche de notre recherche puisqu'elle a été effectuée sur une période de plus ou moins trois mois et que les données ont été recueillies en temps de pandémie. Nous considérons ainsi que nos participants ont pu avoir décrit des pratiques et des retombées perçues qui ont été affectées par ce contexte.

## Chapitre 4 – Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus à la suite de la collecte de données décrite précédemment, en commençant avec le portrait de nos participants. Pour chaque cas, il y a une brève description de leurs conceptions de la ludification, de leurs pratiques enseignantes de ludification qui ont été recueillies par l'entremise des récits d'événements, de leurs intentions d'application et des retombées perçues. Dans cette partie, nous faisons une analyse dans la perspective du modèle de Bucheton et Soulé présenté dans le cadre conceptuel. Une synthèse transversale est ensuite proposée dans le chapitre dédié à la discussion.

### 4.1. Marie

Nous commençons par les réponses obtenues de Marie, enseignante dans plusieurs cours de quatrième et cinquième secondaire : monde contemporain, éducation financière, histoire du 20<sup>e</sup> siècle, et entrepreneuriat. Elle pratique sa profession dans une école qui a une réputation d'enseignement traditionnel et qui est relativement stricte dans l'application de leurs interventions. Par enseignement traditionnel, nous entendons un enseignement magistral avec peu d'ouverture aux nouvelles stratégies pédagogiques. Cela dit, Marie déconstruit ce mythe en concédant que certains enseignants ont des pratiques plus restreintes avec peu de moyens alternatifs d'apprentissage à ceux plus magistraux, mais elle sous-tend qu'une vague de nouveaux enseignants y sont très ouverts, ainsi que la direction de l'école. De plus, selon elle, son milieu de pratique ne semble pas spécialement à risque de recueillir un grand nombre d'élèves avec un TDAH, mais elle confirme qu'il y en a plusieurs. Des élèves avec un trouble d'anxiété généralisé n'est aussi pas rare dans ses classes.

#### 4.1.1. Sa conception de la ludification

La conception de ludification de Marie est assez claire. Elle parle d'insérer le jeu dans les classes dans le but de rendre ses cours amusants lors de cette période circonscrite :

Moi, je pensais que c'était vraiment quand tu décides de faire un jeu avec tes élèves. Fait que, quand, par exemple, [...] pour voir une notion ou introduire une notion, bien quand tu fais un jeu avec eux. Mais [...] je me suis rendu compte que c'était quand

même beaucoup plus large que ça. T'sais, fait que, on dirait que je me dis que c'est à chaque fois que j'essaie de rendre l'apprentissage le fun. (Marie, entrevue 1)

Dans cette description, il y a deux éléments qui ressortent : la pratique et l'intention. Dans la classe, Marie considère que toutes les activités qui utilisent le jeu à des fins d'apprentissage sont ludifiées. Elle mentionne aussi l'intention de rendre l'apprentissage amusant, soit le concept de « jouer », qui est mentionné au chapitre 2. Cela dit, elle ajoute que cette conception ne se réduit pas à la pratique d'insérer des jeux, ce qui peut être plus large et moins systématique comme pratique :

Je vois ça comme quelque chose de très très large, mais qui demande aux élèves, dans le fond, de sortir vraiment du cadre de « là, je suis en train d'apprendre quelque chose, mais je suis en plus en train de faire quelque chose de le fun. » (Marie, entrevue 1)

Dans cet extrait, Marie tente d'explicitier que l'intention de rendre amusante la période d'apprentissage est finalement pour elle la ludification.

#### **4.1.2. Ses pratiques**

Marie a décrit trois pratiques effectuées lors de la recherche. Il s'agit de trois activités qui ont eu lieu pendant une période ou moins. Chacune d'elles répond à des préoccupations d'enseignement différentes.

*Simulation du Pacte germano-soviétique de 1931*

Lors de l'activité de simulation du Pacte germano-soviétique, la classe est divisée en quatre groupes. Les élèves jouent le rôle de conseillers de Staline. L'enseignante lit une série de mises en contexte et les élèves doivent choisir parmi une liste de décisions, par exemple, attaquer l'Allemagne, ne rien faire, se joindre à la Société des Nations ou au Royaume-Uni. Lorsque le choix dans l'équipe est unanime, ils le partagent et l'expliquent en grand groupe. Des points sont attribués aux décisions émises et l'équipe qui en a le plus à la fin des mises en contexte gagne.

*Kahoot! « serpents et échelles »*

Il s'agit d'une activité d'une seule période. Les élèves s'installent tous au fond de la classe. Avec leur cellulaire, ils doivent répondre individuellement aux questions de révision préparées par l'enseignante sur l'application *Kahoot!*. Lorsque l'élève a la bonne réponse, il peut avancer d'un

pas vers l'avant de la classe. Lorsqu'il a une mauvaise réponse, il recule d'un pas. L'objectif est de se rendre jusqu'à l'avant de la classe. L'enseignante explique la réponse quand une question est échouée par plusieurs élèves. Cette activité a été organisée dans le cours de monde contemporain lorsque l'étape était bien avancée.

Le jeu des X et des Y

Pour conclure, Marie nous communique son expérience de l'utilisation du jeu des X et des Y qui provient d'un guide pédagogique. La classe est divisée en quatre sous-groupes qui se font face. Pendant dix tours, les équipes doivent voter X ou Y. Les discussions des trois premiers tours se font seulement en sous-groupe. À partir du quatrième tour, les sous-équipes peuvent communiquer entre elles. Selon le résultat des cartons X et Y des quatre équipes, des points sont attribués aux équipes ayant voté X ou Y. L'objectif du jeu est de gagner le plus de points possible. L'enseignante fait un retour à la fin des dix tours pour en dégager les conclusions stratégiques et éthiques de la coopération. Elle invite ensuite les élèves à effectuer une réflexion écrite individuelle sur l'exercice et les futures activités en équipe.

#### **4.1.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues**

Les activités expérimentées ont eu des visées très différentes les unes des autres. Par exemple, la simulation du Pacte germano-soviétique visait une connaissance précise :

Mon intention est vraiment au niveau de la connaissance. Il y a vraiment quelque chose à retenir de ça : pourquoi c'est arrivé, c'est quoi les avantages pour chacun des partis, ça va avoir été quoi les conséquences, puis c'est quoi le contexte qui a amené à tout ça. (Marie, entrevue 2)

Dans cette optique, l'objet de savoir est une préoccupation visée par cette pratique. Marie a identifié qu'il était pertinent d'apprendre que l'Allemagne et l'Union soviétique ont fait un pacte alors qu'il s'agissait de deux pays avec peu d'affinités. Il était aussi important de comprendre comment cela s'était produit, ce qui a élargi l'objet de savoir au fait de connaître, certes, mais surtout de comprendre le contexte historique. Une autre préoccupation a été soulevée lors de la mise en œuvre de cette activité liée à l'étayage :

Plutôt que de le lire dans un livre, bien pourquoi l'Allemagne puis l'URSS se sont alliées en trois lignes. Puis, au final, que [les élèves] ne s'en souviendront pas deux semaines

après, bien à la fin de l'année. D'habitude, pour l'examen de fin d'année, c'est quelque chose qu'ils n'ont même pas besoin de réviser parce qu'ils s'en souviennent parce qu'ils l'ont vécu, ils l'ont expérimenté. (Marie, entrevue 2)

Marie a mentionné le motif d'intégrer cette activité dans son cours d'histoire : une matière pourtant simple à présenter peut être difficile à retenir et à comprendre. Elle a donc pris une période complète plutôt que de quelques minutes avec l'intention d'explicitier le sens d'une situation historique. L'utilisation de la simulation et de la mise en action qu'elle a proposée semble être un moyen de faciliter la compréhension de cette matière auprès des élèves.

Finalement, Marie a mentionné que les éléments de victoire, de compétition et de points associés au jeu ont rendu certainement l'activité amusante, mais qu'ils n'étaient pas son objectif premier. L'effet sur l'ambiance est une retombée perçue : les élèves ont pris plaisir à la tâche de mise en action et de coopération/compétition.

Toutefois, l'ambiance de la classe a été plus clairement identifiée comme préoccupation lors du jeu des X et des Y : « C'était comme une façon pour moi d'aller les brasser un peu, mais sans juste leur faire la morale. » (Marie, entrevue 2) L'enseignante a informé que ce jeu a habituellement pour objectif d'initier les élèves au concept de coopération. Elle en a profité aussi pour souligner le concept de coopérative couvert dans le cours d'entrepreneuriat. Cela dit, cette année, elle a expérimenté cet exercice à la suite de conflits lors de projets d'équipe, elle avait donc comme objectif l'amélioration de l'atmosphère de la classe :

Puis, je me dis, honnêtement, l'année prochaine, je vais probablement garder le jeu pour le faire à un autre moment comme ça plutôt que de le faire en amorce parce que c'est plus pertinent de le faire quand tu en ressens le besoin dans le but d'accomplir un but très précis que de le faire en début où est-ce que c'est un peu flou pour eux. (Marie, entrevue 2)

Marie a mentionné l'élément de pertinence circonstancielle qu'elle a ajouté en insérant l'activité à un moment opportun dans le parcours de l'étape scolaire plutôt qu'en amont, ce qui lui a valu une meilleure participation et de meilleures réflexions individuelles. Ainsi, selon l'enseignante, l'ambiance dans les équipes a été améliorée après cet exercice.

Le tissage des savoirs a aussi été directement identifié comme préoccupation lors de cette activité. Elle n'avait pas d'autres intentions que de préparer les élèves aux activités à venir par

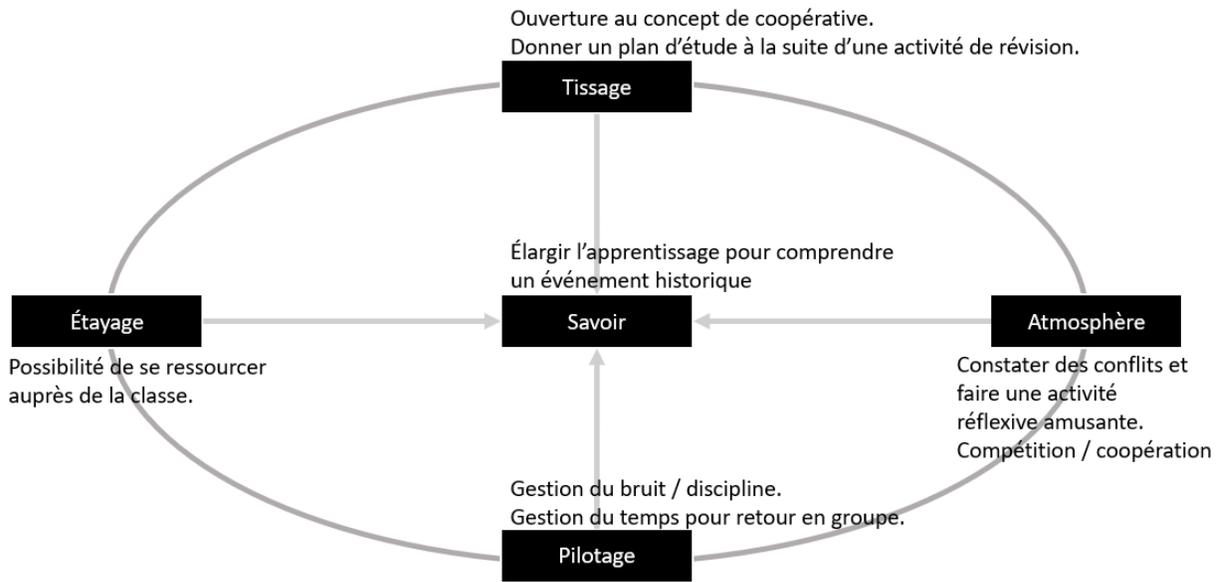
une ouverture sur le concept de coopérative et des principes de la coopération et des rôles de chacun dans un contexte d'équipe. Ce jeu a bien atteint les objectifs tels qu'il l'a été mentionné. Le jeu *Kahoot!*, quant à lui, prépare l'élève à l'examen à venir : « Le *Kahoot!* est vraiment basé sur ce que je sais qui va être la matière à l'examen. Puis souvent, après ça, je leur donne un plan d'étude où est-ce qu'ils savent exactement c'est quoi les concepts à réviser. » (Marie, entrevue 2) Par ce constat, il est clair que l'élève était mieux préparé aux activités sommatives à venir puisque les éléments centraux dans son apprentissage ont été identifiés.

Le pilotage des tâches n'a pas été directement abordé par Marie dans les récits d'événements. Cependant, lors des entrevues, elle a mentionné qu'elle s'en préoccupait lorsqu'elle a souligné l'enjeu de bruit associé aux activités de jeu : « Tant qu'on ne fait pas trop de bruits. (rire) C'est comme [...] la seule chose. Si ça se met à crier et ça dérange tout le monde, là non. » (Marie, entrevue 1) Il y a donc une réflexion sur le choix de l'activité faite en classe pour prévenir de déranger les autres cours qui avaient lieu à proximité. Toutefois, cette préoccupation est présente dans toute activité et non pas celles liées à la ludification. L'activité ludique n'implique pas de pilotage des tâches particulier dans le cas de Marie sauf si le contexte de jeu plus propice à ces excitations et à ces cris en classe, ce qui demande peut-être une structure particulière pour prévenir ces débordements, est considéré. Cela n'a pas été explicité chez Marie. Elle a aussi mentionné l'importance de la planification pour avoir tous les bienfaits des activités ludiques qu'elle utilise :

Je vois l'importance de faire un retour avec [le contenu du jeu]. [...] Quand j'ai essayé de le faire au cours d'après, puis là déjà, c'était comme, t'sais, le *momentum* était déjà passé. Fait que, je pense que la planification aussi est importante de genre, il faut que tu gardes un dix minutes à la fin pour en rediscuter sinon tu as peut-être fait ça un petit peu pour rien. (Marie, entrevue 2)

Marie a indiqué qu'elle faisait des retours avec ses élèves pour la majorité des activités ludiques. Elle a mentionné qu'il était important de préparer la séance pour prévoir un retour tout de suite après l'activité pour que ce retour ait l'effet escompté. En ce sens, cette préparation et le retour prévu en grand groupe soulignent une préoccupation du pilotage de la tâche afin de profiter des retombées de l'activité comme elle est prévue.

Figure 7. – Synthèse des activités de Marie en fonction du modèle de Bucheton et Soulé



Dans cette section, nous avons eu l'occasion de déconstruire les trois pratiques de Marie selon le modèle des cinq préoccupations de Bucheton et Soulé afin de mieux saisir les différentes actions plus spécifiques que l'enseignante a faites. La figure ci-dessus résume ces actions. Cela dit, d'autres informations ont été recueillies lors de notre recherche, dont les retombées perçues plus spécifiques aux élèves ayant un TDAH.

#### 4.1.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH

Lors des récits d'événements, nous avons invité la participante à porter une attention particulière sur les effets des pratiques auprès des élèves avec un TDAH. Par exemple, Marie a indiqué que le *Kahoot!* a fait ressortir le côté « H » de ces élèves :

Ces élèves-là, ça va être ceux qui vont crier le plus. Ça va être ceux qui vont genre réagir le plus [...] Ou quelqu'un qui répond plus vite qu'eux ou quelque chose, ils vont réagir « Ha ! Tu m'as battu ! » ou « Ha ! Je t'ai battu ! » Fait que, ça fait ressortir leur côté compétitif fait que ils sont très très impliqués. (Marie, entrevue 2)

Elle a rappelé que ses élèves sont plus vieux. Ils ont donc fait des apprentissages sociaux quant aux moments opportuns pour s'exciter et quelles limites ne pas franchir lors de ces périodes. Elle a aussi souligné que, bien que les élèves ayant un TDAH ont profité de cette période de révision

et que celle-ci permet de prévenir une certaine procrastination, les élèves qui ont plus de difficultés scolaires n'ont pas profité de la même manière de cette activité :

Les élèves qui ont des difficultés vraiment d'apprentissage, bien ce n'est peut-être pas le jeu le plus motivant pour eux parce qu'ils n'ont pas les mêmes chances que les autres d'avoir des points. T'sais, ce n'est pas comme la simulation où est-ce que là, tout le monde a des chances égales, puis tout le monde participe égal, puis au fond, il n'y a pas vraiment de gagnant ou n'importe qui peut gagner. Versus ça. Ça, c'est vraiment l'excellence qui est récompensée. (Marie, entrevue 2)

Pour ces élèves, qui ne sont pas nécessairement ceux avec un TDAH, la période de révision n'atteint peut-être pas l'objectif de motivation par le jeu. Toutefois, Marie a constaté des stratégies d'élèves qui se placent à côté d'un collègue plus fort pour copier la réponse. Bien qu'ils n'apprennent pas nécessairement lors de cette période, ils maintiennent une motivation tierce : celle de socialiser avec leurs pairs. L'appréciation de l'exercice semble rester positive même si, finalement, ils ne prennent pas plaisir à perdre au jeu.

Marie a aussi constaté que l'activité de simulation était trop longue pour les élèves ayant un TDAH :

J'ai l'impression que peut-être l'activité est un peu longue pour ce type d'élèves-là, parce que, comme je te dis, il y a comme quatre mises en situations différentes. Puis à la troisième, ça placotait avec son équipe plus que ça faisait le travail [...], mais ça reste qu'à la fin, là c'était « okay, est-ce qu'on gagne, puis c'est quoi la conclusion », bien l'attention était là quand même. (Marie, entrevue 2)

Cette activité de plus d'une heure avait une seconde mise en situation après la première, ce qui a mis en lumière l'attention oscillante des élèves avec un TDAH. Toutefois, l'activité a semblé quand même avoir atteint ses objectifs : les élèves, même ceux ayant un TDAH, se rappelaient bien du contenu vu et expérimenté lors de la séance.

#### **4.1.5. Synthèse des propos de Marie**

Au-delà du modèle des cinq préoccupations et des retombées perçues auprès des élèves ayant un TDAH, d'autres informations et réflexions sont ressorties de la démarche de notre recherche.

Développement de soi et de ses intérêts

Lors des entrevues, Marie a mentionné que les élèves ont mieux appris durant les périodes d'expérimentation de l'activité de simulation. Le fait d'être actif dans la tâche et d'avoir une façon différente d'apprendre ont fait ressortir les intérêts, les forces et l'individualité des élèves qui, autrement, ne l'auraient pas fait :

Ça vient rejoindre les élèves qui d'habitude sont super brillants, ils aiment ça analyser des choses, puis ils aiment ça expliquer des choses, puis ils aiment ça argumenter. Fait que, ce n'est pas nécessairement des élèves qui se démarquent beaucoup en classe ou qui participent beaucoup dans les jeux, mettons, quand on fait un *Kahoot!*, quelque chose, fait que, ça permet à certains élèves de *shiner*, que d'habitude je vois moins. (Marie, entrevue 2)

Le fait d'utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage variées ont donné l'occasion aux élèves de s'améliorer dans des contextes qui pouvaient mieux leur convenir en leur offrant la possibilité de mieux apprendre, d'une part, et d'évoluer de l'autre avec la confirmation de leurs forces et intérêts.

#### Motivation et engagement

Cela a nécessairement des conséquences sur la motivation des élèves qui se voient prendre plaisir à des activités qui reflètent davantage leurs intérêts, ce qui les rend plus significatives :

Tu as dû en faire toi aussi des fois des réflexions soit au cégep ou à l'université où est-ce que tu es comme « bon, qu'est-ce que le prof veut entendre ? Je vais l'écrire. » Puis là, [la réflexion] était [...] plus concret[e]. Fait que, je pense que ça avait quand même placé des petits morceaux dans leurs têtes. [...] toute la classe avait bien fait son travail incluant [les élèves ayant un TDAH]. Je les ai tous lus et notés ces réflexions-là, fait que, j'étais vraiment satisfaite. (Marie, entrevue 2)

Dans le cas de l'activité des X et des Y qui visait la dynamique de groupe et le rôle de chacun dans une équipe de travail, l'appropriation de l'objectif de l'activité chez tous élèves a transparu dans leurs réflexions individuelles. Une activité qui se concluait souvent de réflexions bâclées a été cette fois-ci bien faite puisque le tissage entre la tâche demandée et le vécu personnel de l'élève était clairement enligné.

#### Rôle enseignant

Selon l'activité, Marie a indiqué qu'elle a apprécié certains jeux plus que d'autres. Certains ont touché son rôle comme elle devait être plus active auprès des élèves, alors que d'autres jeux ont réduit son importance lors de la séance :

Mettons les jeux, genre le *Kahoot!*, je suis quand même très passive. Eux autres, ils sont dans leur jeu, puis à moins que je vois qu'il y a un problème avec une question, puis qu'il faut que je l'explique, ça me donne un rôle vraiment très très passif, puis c'est eux qui interagissent avec le jeu, puis qui prennent leur responsabilité d'essayer de comprendre ce qu'ils n'ont pas compris, t'sais. Fait que, je n'ai vraiment pas un rôle très actif versus dans les deux autres activités, je suis 100 % un guide. Le jeu ne pourrait pas fonctionner si je n'étais pas là. Que ce soit — je pense par exemple — aussi pour forcer les discussions, autant pour la simulation que le jeu des X puis des Y - dans la simulation, je circule dans la classe, puis je suis comme « okay, là, je vois que vous avez décidé ça, mais il n'y a pas beaucoup de choses dans votre document. Pourquoi ? Justifiez votre discussion. » (Marie, entrevue 2)

En ce sens, son rôle a varié selon l'activité de ludification. Dans le cas de la simulation et du jeu des X et des Y, elle a dit qu'elle était indispensable afin d'arriver à la pertinence pédagogique qu'elle recherchait. Quant à *Kahoot!*, son rôle était surtout dans la préparation de l'activité, mais lorsqu'elle s'est déroulée en classe, elle devait plutôt s'assurer du bon déroulement, sans plus.

#### Collaboration

Dans l'activité de simulation, la collaboration était centrale puisque les élèves étaient invités à argumenter et à avoir consensus sur une réponse à donner face à plusieurs mises en situation. Dans le cas du jeu des X et des Y, les élèves y ont développé une sensibilité quant à leur responsabilité au sein d'une équipe ainsi que l'éthique de travail.

Pour résumer, Marie a inséré dans sa classe trois activités sous la forme de jeux. Ces jeux répondaient à des objectifs bien distincts : de nouveaux savoir et aptitudes et une occasion de réviser la matière déjà couverte. Ces jeux semblent avoir motivé tous les élèves, serait-ce du fait qu'il s'agissait d'une manière différente de présenter la matière et de leur offrir un rôle plus actif. Bien que l'atmosphère était centrale dans la conception de la ludification de Marie, nous avons constaté après une discussion plus poussée sur ses pratiques concrètes que les cinq préoccupations de la pratique enseignante ont été couvertes par les intentions pédagogiques et les retombées perçues. Dans le cas de Marie, le pilotage des tâches semble toutefois avoir moins

d'importance parmi les préoccupations du fait que la ludification n'a pas nécessité une attention particulière sur ce sujet lors de la pratique ludique en classe.

## **4.2. Charles**

Comme Marie, Charles donne plusieurs cours. Il enseigne l'histoire du Québec et du Canada, la géographie, le monde contemporain et, finalement, l'éducation financière. Ses cours sont offerts aux secondaires 1, 2, 4 et 5. L'école où Charles travaille est réputée pour avoir des élèves à haut risque de décrochage scolaire. Cela a évolué un peu depuis quelques années, mais il reste que le portrait des élèves que l'école accueille a une proportion au Québec plus grande d'élèves ayant des difficultés scolaires et un trouble de TDAH que celle décrite au chapitre 1. Les classes y sont plus petites que celles de nos autres participants, entre 18 et 25 élèves au lieu d'une trentaine. Cela laisse donc place à un enseignement plus rapproché bien que les élèves soient plus nombreux à avoir des difficultés ou des plans d'intervention. Selon l'estimation de Charles, près du tiers de ses classes répondent aux symptômes de TDAH. Aussi, il a indiqué qu'il fonctionne surtout par compétence dans ses classes, c'est-à-dire qu'il n'évalue pas uniquement les savoirs, mais bien les compétences : « On travaille beaucoup plus ce qu'on appelle les opérations intellectuelles. Par exemple, se situer dans l'espace, se situer dans le temps, dégager – déterminer des causes et des conséquences. » (Charles, entrevue 1) C'est dans ce sens que Charles aborde la ludification qui offrirait la possibilité d'évaluer autrement, autre chose que le simple résultat des opérations cognitives.

### **4.2.1. Sa conception de la ludification**

Charles a mentionné qu'il y avait plusieurs composantes à la ludification. Sans rentrer dans les détails, comme Marie, il a souligné l'utilisation de jeux en classe qui pouvaient être de différents types, mais tout particulièrement l'enseignement virtuel. L'enseignement virtuel est l'utilisation d'une plateforme numérique dans laquelle se trouve le matériel pédagogique du cours et où l'élève peut naviguer par lui-même pour compléter ses apprentissages. Charles a ajouté que cette utilisation du jeu numérique lui permettait de penser les évaluations autrement, de motiver les élèves qui ne ressortaient pas nécessairement du lot dans un enseignement magistral et de faire

de sa pratique une différenciation plus systématique. Il a indiqué un élément en ce qui concerne l'intention pédagogique dans cette utilisation de l'enseignement virtuel :

Il faut qu'il y ait quand même une intention pédagogique derrière ça. La ludification vient avec cette intention-là. Donc, tout ça est un peu indissociable, un peu entremêlé. [...] Je vais chercher les éléments ici un aspect motivationnel, un aspect intention pédagogique, un aspect qui est très construction des apprentissages à travers du jeu. (Charles, entrevue 1)

Par cet extrait, nous constatons que Charles considère à la fois l'insertion de jeux en classe et l'importance de l'intention pédagogique pour pouvoir le considérer comme de la ludification. Charles a souligné l'imbrication d'une intention pédagogique et du jeu utilisé comme retrouvée dans la définition du jeu sérieux ou du jeu pédagogique. Il a rappelé que le jeu doit servir à l'intention pédagogique et, inversement, l'intention pédagogique doit être propice à l'outil utilisé.

#### **4.2.2. Ses pratiques**

L'enseignant nous a fait part d'une pratique de ludification effectuée pendant la collecte de données, elle est orientée vers l'intégration de l'enseignement virtuel tel que décrit plus haut. Cette activité a duré plus d'une période puisque des enjeux techniques ont dû être gérés avant de permettre l'utilisation du monde virtuel chez tous les élèves.

##### *Minecraft et l'exploration d'une légende autochtone*

Lors de cette activité, l'élève est invité à se connecter dans *Minecraft*, puis à rejoindre le monde mis à sa disposition par l'enseignant, un monde contextualisant la culture et une légende autochtone. Il y a des infrastructures, des animaux et un décor qui réfèrent directement la culture autochtone. L'élève peut interagir avec cet environnement, ainsi qu'avec des personnages non joueurs pour apprendre une légende traditionnelle, le tout en s'immergeant dans un monde ouvert et développé. Compte tenu du contexte de pandémie, cette activité s'est effectuée complètement à distance. La classe était donc connectée en ligne à l'aide de la plateforme Teams pour échanger sur ce monde virtuel en même temps que de l'explorer. Lors de cette exploration, certaines directives ont été données aux élèves pour diriger la lecture de ce qui leur était présenté.

### 4.2.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues

Les intentions de la pratique de ludification qui ont été soulevées étaient surtout au niveau du tissage et de l'ambiance de classe :

Cette espèce d'immersion dans un autre univers va leur permettre d'avoir du plaisir, de circuler, de contrôler ce qui se passe alors que, dans un contexte qui est plutôt scolaire, on est assis en classe, l'élève va être plutôt passif, il va recevoir l'information, peut-être qu'il va devoir aller lire, évidemment, donc il va être un peu actif, mais pas au même niveau qu'à travers la ludification. Donc il y a ça. Au final, l'intention pédagogique, ça reste la même, mais on peut voir, je pense, du plaisir de la part des élèves, de la motivation et d'être en contrôle un peu de leur destinée et de leur progression aussi. (Charles, entrevue 2)

Charles a mentionné dans cet extrait l'intention de rendre plaisante la période d'apprentissage. Cet élément de plaisir et de mise en action a permis de voir une motivation plus grande chez certains élèves :

D'un point de vue motivationnel, c'est majeur parce que ma période par exemple lundi commençait à 8h55. À 8h15, j'avais déjà des élèves qui tentaient de rejoindre la réunion, essayaient de rejoindre le cours. Donc, je voyais déjà qu'il y en avait quelques-uns d'avance qui voulaient y être. (Charles, entrevue 2)

Certains élèves ont été ainsi plus engagés dans la classe. Ils voulaient faire l'activité qui a pris une place plus importante dans leur processus d'apprentissage. Ainsi, un élève pouvait naviguer d'une façon très linéaire alors qu'un autre élève le faisait avec plusieurs allers-retours, relisait l'histoire racontée par les personnages non joueurs et se laissait immiscer dans cet univers. En ce sens, le simple fait de contextualiser les informations d'une légende autochtone dans un univers complet a tissé ces connaissances dans un contexte culturel et historique complexe. À travers cette exploration plus libre et individualisée, on y sous-tend l'aspect de différenciation, comme mentionné précédemment :

[Les élèves] vont échanger, ils vont avoir beaucoup de plaisir, puis seulement s'ils sont vraiment bloqués, s'ils ont besoin d'aide, ils vont demander par exemple à leurs camarades où est-ce qu'ils ont trouvé telle ou telle réponse par exemple et là ils vont s'entraider. (Charles, entrevue 2)

Lors de cette entrevue, Charles a indiqué que les systèmes de communication à distance ont servis principalement pour l'ambiance afin que les élèves aient pu partager leur expérience dans ce monde et le plaisir qu'ils ont eu à le naviguer. Cela étant dit, même si cette exploration était

plutôt individuelle, le système de communication a permis aux élèves de demander de l'aide lorsqu'ils cherchaient une information ou lorsqu'ils étaient coincés. Cette pratique de communication a ainsi affecté l'ambiance lors de la séance et a permis de faire de l'étyage : tous les élèves ont exploré à leur rythme et il y avait la possibilité de demander de l'aide au reste de la classe s'ils en ressentaient le besoin.

L'objet de savoir n'était pas tout particulier dans cette pratique. Charles a mentionné qu'il pouvait être le même que dans une classe traditionnelle, bien qu'une certaine complexité au fait de contextualiser ce savoir dans un environnement développé a été insérée. Toutefois, il a partagé avoir trouvé propice l'utilisation de l'enseignement virtuel pour être témoin des opérations intellectuelles qu'il souhaitait évaluer dans son cours :

On a la chance par exemple en histoire géographie au secondaire que les trois compétences sont jumelées ensemble. J'explique pourquoi. En fait, nos trois compétences, on ne va plus les évaluer séparément, mais ensemble. [...] On a cette liberté-là. Donc on travaille beaucoup plus ce qu'on appelle les opérations intellectuelles. Par exemple, se situer dans l'espace, se situer dans le temps, dégager – déterminer des causes et des conséquences. [...] Donc [l'élève] va devoir me l'expliquer ou l'indiquer par exemple sur son tableau explicatif. (Charles, entrevue 1)

En ce sens, l'objet de savoir visé n'est pas modifié par l'utilisation du jeu, mais le jeu est toutefois un outil pratique pour, comme l'a mentionné Charles, évaluer autrement.

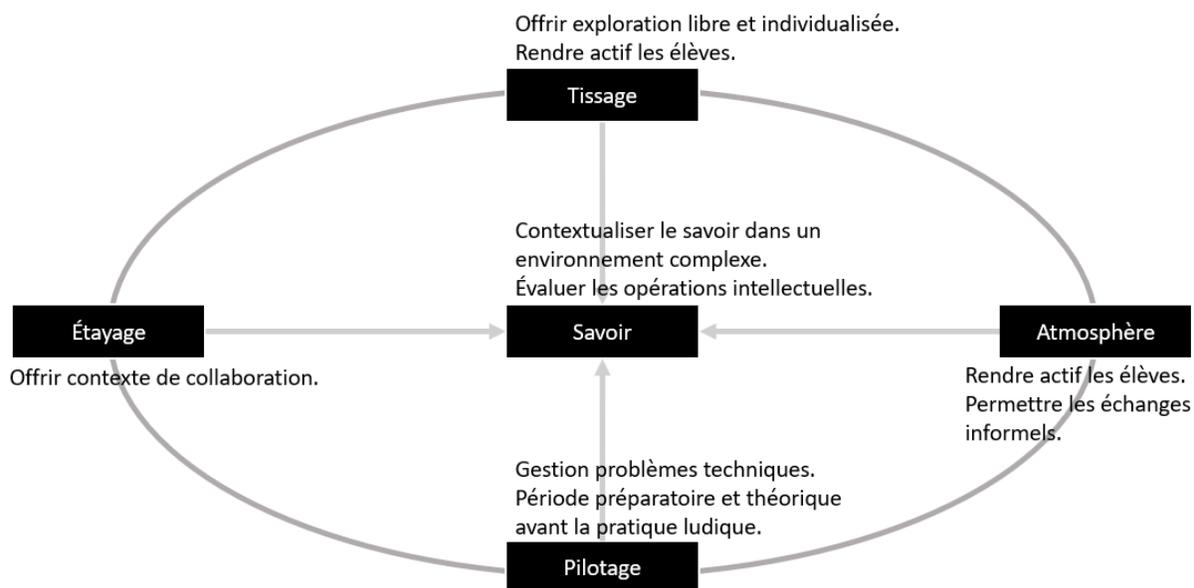
Finalement, la question du pilotage des tâches a été soulevée du fait qu'il s'agissait d'une pratique qui faisait l'utilisation d'outils informatiques. Cette préoccupation était présente dans l'installation des logiciels pour rendre l'exercice possible à l'extérieur des classes. En présentiel, cette préoccupation est moins grande dans la préparation de la séance puisque le soutien informatique est plus direct et plus vaste. De plus, *Minecraft* consiste en un jeu auquel près de la moitié de la classe n'avait jamais joué auparavant. Charles a mentionné qu'il a revu sa séquence didactique pour préparer d'abord les séances d'utilisation de la plateforme :

Un projet *Minecraft* par exemple où je revois complètement ma façon de procéder avec une part qui est beaucoup plus théorique en aval du projet. Après ça, il y a une phase qui est plutôt préparatoire. On est peut-être à la fin de la troisième période, au début de la quatrième période, dépendamment où là, je leur présente le document de travail. Je leur présente le jeu vidéo en soi, je leur présente les fonctionnalités, les différents trucs. Il y a un travail à faire qui est entre la théorie et le jeu et ça leur permet d'être sécurisés une fois qu'ils embarquent dans la plateforme. À partir de ce moment-

là, la dernière partie qui est – c’est pas mal 50 % travail préparatoire et 50 % jeu ensuite. (Charles, entrevue 1)

La séquence d’apprentissage qui faisait l’utilisation d’un tel outil nécessitait d’une période d’appropriation chez l’élève, ce qui a impliqué pour l’enseignant d’organiser ses séances pour initier les élèves à l’outil technologique avant de pouvoir les laisser expérimenter l’enseignement virtuel.

Figure 8. – Synthèse des activités de Charles en fonction du modèle de Bucheton et Soulé



Pour résumer ses préoccupations, les actions de Charles ont mis en lumière l’élément de préparation à la séance ludique. Un chevauchement des actions est également constaté, ce qui souligne plus d’une préoccupation à la fois. En effet, il y a le fait de rendre actifs les élèves et d’offrir un contexte de communication et de collaboration qui sont une préoccupation de l’étayage, de l’atmosphère et du tissage. Nous trouvons aussi pertinent de souligner que Charles a partagé de ne pas avoir l’impression de changer l’objet de savoir pour y insérer le jeu, mais bien que le jeu est un outil pertinent pour couvrir les connaissances et les compétences visées par le cours en général.

#### **4.2.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH**

Comme mentionné, Charles a fait cette pratique de ludification durant la pandémie lorsque sa classe était entièrement à distance. Cela a donc impliqué un encadrement particulier afin d'effectuer un suivi auprès des élèves tout en étant dépendant des outils technologiques pour y parvenir. En ce qui concerne les élèves ayant un TDAH, il s'agissait justement de certains des élèves qui avaient besoin de plus de soutien technique de l'enseignant :

Ce n'est pas toujours évident avec ces élèves-là, surtout lorsqu'ils sont derrière l'écran de manière assez passive. Même si j'explique chacune des étapes, ces élèves ont de la difficulté à quand même suivre les étapes malgré que j'ai pris bien le temps d'y aller tranquillement, de les accompagner et c'est à partir de ce moment-là que j'ai à offrir vraiment de l'aide qui est très personnalisée pour les accompagner. Donc il faut pratiquement que ces élèves-là me fassent un partage d'écran, que je voie leur progression, que je les guide pas à pas et ça, ça prend du temps malheureusement. Mais d'un point de vue motivation, ces élèves-là étaient parmi les premiers qui étaient d'avance au cours, qui avaient hâte, qui étaient stimulés, motivés et qui avait intérêt à la tâche. (Charles, entrevue 2)

Les élèves avec un TDAH ont donc eu de la difficulté à suivre les consignes et à suivre les étapes nécessaires pour mener à bien leur exploration dans le monde numérique ouvert. Cela étant dit, l'intention première de l'enseignant : un apprentissage dans une atmosphère de plaisir a bel et bien été atteint auprès de ces élèves. En effet, bien qu'ils aient eu besoin d'un soutien plus individualisé, ces élèves ont véritablement pris plaisir à la tâche et se sont facilement engagés dans la période d'exploration numérique.

#### **4.2.5. Synthèse des propos de Charles**

À travers les discussions avec Charles, nous constatons que sa pratique de ludification influence de nombreuses sphères de sa pratique puisqu'une facette semble en influencer une autre. Au-delà de l'effet sur les préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé, d'autres éléments ont été soulevés lors des entrevues, dont la collaboration par les moyens technologiques, l'alignement avec les acquis visés par le cours, les compétences numériques chez l'élève et l'enjeu de la surexposition des écrans en temps de pandémie.

Collaboration

Lors de la recherche, Charles a dû surtout s'adapter aux conditions d'enseignement à distance. Il a partagé d'ailleurs sa stratégie d'utiliser les communications par le programme Teams et son utilisation du document collaboratif au sein des classes :

Teams [et] Google permettent de travailler par exemple des « .docs », des *slides*, etc. Ce qui [permet vraiment aux élèves] d'être impliqués dans une tâche ensemble, d'échanger, qui en fait reproduit ce qu'on a en classe. Donc, c'est intéressant à cet égard-là. Ça permet aux élèves d'être autonomes, de développer ce sentiment d'autonomie-là, puis d'efficacité aussi. Au lieu d'être passif, ils sont impliqués, ils échantent, ils utilisent le clavardage, ils se parlent, ils sont tous ensemble sur un même document. Ça, en fait, c'est une pratique gagnante en mon sens et c'est ce qui fait que ça se passe bien depuis le début de la semaine. (Charles, entrevue 2)

Au fait de revoir l'ensemble de sa planification, l'utilisation d'outils collaboratifs en ligne lui a permis d'imiter le contexte de classe, mais à distance. L'ambiance se voulait collaborative dans laquelle les élèves étaient actifs et contribuaient à l'expérience générale du groupe.

Alignement avec les acquis visés

L'ambiance plus amusante, libre et collaborative a permis un alignement entre les acquis visés par le cours (les opérations intellectuelles) et les moyens pour les développer et les évaluer :

Il faut vraiment évaluer les compétences à proprement parler et les connaissances, ils peuvent aller les chercher, mettons, sur Google. Ce n'est pas ce qu'on veut, on veut absolument que les élèves nous témoignent de ce qu'ils sont capables de faire en termes de compétences. Et c'est là, par exemple, dans mon champ d'expertise qui est l'univers social, les dossiers documentaires ont leur importance. [...] Il faut simplement s'adapter et à travers un projet comme *Minecraft*, par exemple, bien là c'est l'analyse d'une légende autochtone. Donc, on est encore dans l'analyse, il n'y a pas de réponse toute crue qu'ils peuvent trouver sur Google. Donc, c'est vraiment ça sur quoi on doit se tourner actuellement. (Charles, entrevue 2)

L'utilisation de *Minecraft* pour explorer une légende autochtone a ouvert la possibilité de demander aux élèves d'en faire une analyse par la suite. Ainsi, la présentation de matériel et l'ouverture à des expériences individuelles complexes sont venues ancrer autre chose que les connaissances mêmes, dont les compétences de raisonnement.

Compétences numériques

Dans la ludification de Charles, l'utilisation du numérique est centrale. Dès notre première entrevue, Charles a mentionné qu'il prenait souvent le temps de former les élèves aux différentes

plateformes numériques qu'ils utilisaient dans le cadre de ses cours : « les élèves se sentent habiles, déjà, se sentent compétents. C'est quand ils commencent à être sur la plateforme que là, ils ont de petites problématiques, des techniques qu'ils ne connaissent pas nécessairement. » (Charles, entrevue 1) En réponse à ce constat, Charles a ajouté que le fait de suivre ses cours avait un effet sur les compétences que les élèves démontraient au fil des années :

Et, par chance, les élèves que j'ai pour une deuxième année consécutive savent comment faire alors que ceux que je n'avais pas l'an passé ne le savaient pas. La problématique de tout ça, c'est que l'informatique ou les compétences numériques sont envoyées dans la cour de tout le monde. Et quand c'est dans la cour de tout le monde, personne ne s'en occupe. Et après, on arrive en cinquième secondaire et on se dit « comment ça, ils ne savent pas ça ? » On a juste à se regarder dans le miroir. Donc, j'essaie d'intégrer certaines compétences liées au numérique dans ma pratique. (Charles, entrevue 1)

Un enjeu est constaté du fait que tous les cours doivent contribuer aux compétences numériques de leurs élèves, la tâche est dispersée entre les enseignants. Cela a pour conséquence que personne ne se charge réellement d'apprendre ces compétences et les élèves n'ont pas ou peu d'occasions de les développer. À travers les pratiques de ludification de Charles, certaines compétences numériques sont nécessaires. L'enseignant en profite ainsi pour viser des compétences numériques qui prépareront mieux les élèves au projet de l'année présente et des projets des celles à venir.

Enjeu de surexposition aux écrans

Compte tenu du contexte de pandémie, lors de notre recherche, Charles a dû considérer l'enjeu de la surexposition des écrans chez ses élèves :

C'est toujours un dilemme quand même assez important, puis de toute façon, on l'entend, les élèves nous le disent « Ha, le cours précédent a duré 75 minutes » [...] Comment je peux m'adapter tout de suite en temps réel pour que l'élève ne soit pas fatigué, brûlé, mal à la tête avant même 13 h. (Charles, entrevue 2)

Au secondaire, les cours se secondent dans un horaire serré. L'enseignant doit ainsi penser à la consommation d'écran faite aux cours qui l'ont précédé lors le jour même afin d'ajuster sa planification. Lorsque nous lui avons demandé quelle stratégie il avait mise en place pour répondre à ce problème, il nous a répondu ceci :

[Ma solution], c'est de réduire mes interventions au minimum à tout ce qui est vraiment important parce que les élèves [...] ne doivent pas fixer un écran pendant 75 minutes. Ce n'est pas sain et ce n'est pas bon autant sur le plan de la santé physique que le plan mental. Donc vraiment, je tente d'expliquer ce que j'ai à expliquer très rapidement et d'expliquer les consignes de la tâche et si la tâche peut être faite sans écran. Bien, je leur demande quand même de rester connecter à la rencontre, mais [ils] ne sont plus obligés d'être assis devant leur portable [...] et peuvent aller réaliser la tâche d'une manière différente. Certainement, avec le travail collaboratif, ils ont besoin d'un écran, évidemment, mais si je suis capable de leur demander d'avancer une tâche sans avoir besoin d'un écran, ils peuvent le faire. (Charles, entrevue 2)

En ce sens, pour Charles, toutes les interventions n'étaient pas une solution à la situation particulière de l'enseignement à distance, pas même la ludification. Un tel constat a amené un certain dilemme : si l'enseignant voulait insérer plus d'activités dépendantes du numérique. Toutefois, les retombées perçues de sa pratique de *Minecraft* mentionnées plus haut sont présentes et sont considérables tout particulièrement pour les élèves ayant un TDAH, même en temps de pandémie et d'enseignement à distance.

Pour résumer, Charles a effectué une pratique de ludification dans la cadre de notre recherche. *Minecraft* et la mise à disposition d'un moyen de communication ont offert aux élèves l'occasion de collaborer et d'échanger sur leur expérience ludique. Cette pratique semble s'aligner facilement avec les intentions du cours puisqu'elle permet de rendre l'élève actif et libre dans son parcours d'apprentissage. Au-delà de cette pratique, Charles nous a fait part de son expérience sur l'enjeu de la surexposition aux écrans en temps de pandémie et sa stratégie pour maintenir une impression de climat de classe normal favorable à l'apprentissage.

### **4.3. Denis**

Denis enseigne dans une école avec des élèves qui ont des parcours atypiques. Ils peuvent avoir échoué certaines matières de base, mais vouloir quand même compléter leur secondaire ou il peut s'agir d'élèves désireux d'effectuer les cours de sciences ou de mathématique en prévision de s'inscrire dans un programme au cégep. Aussi, il s'agit d'élèves plus âgés, de 16 à 21 ans, qui suivent tout de même le système scolaire régulier avec un programme encadré, donc qui n'est pas pour adultes. Cette école peut être considérée pour les « raccrocheurs » puisqu'elle regroupe des élèves avec des situations de vie très hétéroclites et à plus haut risque de décrochage et d'échec scolaire. Puisqu'il s'agit de parcours atypiques, l'école offre plusieurs cours

professionnalisants comme cours au choix. Denis, par exemple, a longtemps donné le cours d'aspirant moniteur. Il a aussi donné celui de musculation en secondaire 4 et 5, cours qu'il a repris en charge dans le but d'y effectuer une refonte, mais pour une seule classe. En contexte de pandémie, les élèves ont eu encore plus de difficulté dans ce cours qu'à l'habitude. En ce qui concerne l'appréhension du milieu, la direction et les professeurs de l'école sont très ouverts à tout type de pratiques enseignantes puisque l'enjeu du décrochage scolaire est considérable. C'est même à la suite d'une demande de la direction que Denis a accepté le mandat de revoir la structure du cours.

#### **4.3.1. Sa conception de la ludification**

Denis a mentionné toute l'importance qu'a le jeu dans la vie d'un individu. Pour lui, l'enfant apprend par le jeu, et celui-ci est aussi central dans le cours d'aspirant moniteur qu'il a donné de nombreuses années. Comme pour Marie et Charles, la présence du jeu est importante dans sa conception. Avec plus de précision, il a ajouté que ce n'est pas exactement le jeu qui amenait la ludification :

Les notions peuvent être, je trouve un peu mêlées entre elles. Pour moi, donc, la ludification, ce serait vraiment le moyen de rendre quelque chose de potentiellement pénible (rire) de le rendre potentiellement agréable et donc, de provoquer une sorte de motivation, d'envie de le faire. Pour moi, c'est comme une amorce. (Denis, entrevue 1)

Dans la même veine de Marie et Charles, il y a cet élément de plaisir qui est présent dans la conception de Denis. Dans cette perspective, la ludification consiste à rendre la période ou le processus d'apprentissage plus attrayant pour l'élève comme un élément déclencheur qui initie l'élève à apprendre.

#### **4.3.2. Ses pratiques**

Il faut rappeler que le cours de Denis est en refonte dans le but de pallier le niveau d'échec et de décrochage relativement élevé. Les trois pratiques que Denis nous a partagées en récits d'événements sont ainsi une première tentative et ont ouvert d'importantes réflexions sur le cours.

Monte toi-même ta séance d'entraînement

L'élève est invité à choisir un nombre spécifique d'exercices pour chaque groupe musculaire identifié. Avec l'aide de documents informatifs mis à leur disposition, il est en mesure de choisir des exercices adéquats pour chaque groupe musculaire. Compte tenu du contexte de pandémie, les exercices choisis vont constituer sa séance à la maison. Il doit ensuite se filmer et l'envoyer à l'enseignant. Finalement, l'enseignant donne une rétroaction sur la séance effectuée.

Séance d'échauffement spécifique à une activité physique au choix

En équipe de deux ou de trois, les élèves sont invités à préparer une période d'échauffement spécifique. L'échauffement spécifique réfère à des exercices particuliers à une activité physique au choix de l'élève, par exemple, le soccer, le tennis ou les arts martiaux. Une fois préparés, ils doivent présenter leur période d'échauffement devant la classe au début d'un des prochains cours.

Champions et défis

L'élève a comme devoir d'effectuer de l'activité physique extérieure. L'élève enregistre son activité via l'application *Pacer* et envoie le lien à l'enseignant. L'enseignant collecte les informations de performance de sa classe et compile les données des activités communes et les partage sur Teams. Il envoie ensuite des rétroactions en message privé lors de l'obtention d'un titre de mérite et de façon publique sur Teams. Des défis de performance et d'engagement sont aussi mis à la disposition du groupe pour identifier les personnes qui se démarquent. Par exemple, ces défis peuvent intégrer le concept de *High Intensity Interval Training* (HIIT). Ils peuvent aussi se diriger sur l'engagement « combien de séances de 4 minutes peux-tu enchaîner ? »

### **4.3.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues**

Denis a mentionné qu'il s'agissait d'un mandat qui lui a été offert pour effectuer une refonte de ce cours. Cela dit, en temps de pandémie, il a été confronté à un défi d'engagement des élèves, et ce, surtout lors des périodes à distance. Ses intentions étaient surtout dirigées vers le tissage pour rendre signifiants les apprentissages par rapport aux objectifs personnels d'entraînement. Aussi, l'étayage était une préoccupation afin de faciliter l'atteinte des objectifs du cours. Lors des

périodes, une moitié de classe était à la maison alors que l'autre était à la maison. En classe, Denis a constaté que l'encadrement donné permettait d'assurer un niveau d'engagement à la tâche, alors qu'à distance, cet engagement était moindre dans le cours. Ainsi, Denis a mis en place trois pratiques qui ont misé davantage sur les choix offerts aux élèves et qui ont eu chacun un effet sur l'ambiance de la classe :

Quand je pousse la ludification, quand je pousse les choix [offerts aux élèves] [...] au bout du compte, lorsque l'élève ne le fait pas, je me suis rendu compte que je n'avais plus de – comment dire. Je n'avais plus de bataille avec les élèves. [...] « Regarde, je t'ai donné ce choix et tu ne l'as pas fait. C'est toi qui m'as parlé de ça. C'est toi qui m'as dit que tu voulais faire ça, puis finalement, tu ne l'as pas fait. Donc, pourquoi ? Pourquoi tu ne l'as pas fait ? Qu'est-ce qui t'a empêché de ? Explique-moi. » Et là, bien, l'élève doit nécessairement s'expliquer entre guillemets, se poser lui-même la question « pourquoi je ne l'ai pas fait ? Qu'est-ce qui a fait que je ne l'avais pas fait ? » Donc, on a vraiment à ce moment-là un dialogue qui est intéressant je dirais, puis qui oblige l'élève à se responsabiliser. (Denis, entrevue 2)

En donnant plus de responsabilités à l'élève sur le déroulement de ses exercices, le rôle de l'enseignant change et devient moins autoritaire devant les devoirs que doit effectuer l'élève. Ainsi, la dynamique enseignant-élève se modifie pour laisser place à un dialogue plus constructif. L'utilisation de la pratique *champions et défis* allait dans ce même ordre d'idées : « C'est en mettant la compétition, je me suis dit, si la compétition les pousse, ce ne sera plus moi qui aurait besoin de les pousser. Il faut qu'ils se poussent eux-mêmes. » (Denis, entrevue 2) Cette idée de pratique s'est ajoutée après une tentative de donner des points pour que les élèves fassent des exercices extérieurs. Cette première tentative n'avait pas su motiver la classe à sortir davantage et à profiter du plein air. Denis a constaté qu'il devait porter le chapeau d'autorité dans ces moments ce qui nuisait à l'ambiance associée à ce devoir à faire à la maison. L'approche par compétition a semblé renverser les rôles, dirigeant un incitateur autre que celui de l'enseignant. Pour ajouter à cela, lors de la présentation associée à la séance d'échauffement, l'élément de présentation a semblé déplaire à la classe : « Je pense qu'ils ont moins trippé sur cet exercice-là du fait d'avoir à présenter devant les autres. Je pense que ça, ils l'ont vu comme une présentation orale, comme plus un examen. Je pense que ça les a plus dérangés. » (Denis, entrevue 2) Alors que Denis avait ajouté cet élément à la tâche pour donner de l'importance au sport et à l'activité des élèves, ceux-ci l'ont plutôt ressenti comme un devoir de performance et d'évaluation.

Lors de la pratique *Monte toi-même ta séance d'entraînement*, Denis a aussi constaté une augmentation de la participation de certains élèves dont ceux qui étaient moins enclins au matériel du cours :

Je me suis aperçu que le pourcentage de participation augmentait parce que les élèves pouvaient choisir leur séance. [...] Et j'ai même eu des élèves qui n'y croyaient pas entre guillemets, des jeunes filles, là, qui, des fois, se sentaient dépassées par des séances trop de push up ou de sit up, des choses comme ça, puis qui disaient « Ha, mais moi, Monsieur, j'ai vu un site avec ça. Est-ce que je pourrais faire ça ? » [...] « Mais oui, oui oui. [...] Fais-le. » « Ha, wow, super ! » Puis j'étais vraiment surpris de les voir fouiller sur internet me trouver des séances d'exercices incroyables et, du coup, les voir mettre une énergie supplémentaire. (Denis, entrevue 2)

Dans cet extrait, nous pouvons constater deux choses. D'abord, que le fait d'offrir la liberté de construire une séance d'entraînement favorise bel et bien la participation des élèves, dont certains qui n'avaient pas été rejoints autrement par le cours. La participation a augmenté non seulement en quantité, mais en qualité : le niveau d'engagement à la tâche est plus grand et l'énergie introjetée mise dans le cours est signifiante. Cela répond à la préoccupation de tissage. En offrant la possibilité d'insérer des exercices personnalisés, l'élève a plus de chance de se reconnaître dans ce qu'il fait et de créer un sens entre ses objectifs et intérêts personnels et ceux du cours.

Lors d'une période de classe avec la pratique de *séance d'échauffement spécifique à une activité physique au choix*, des retombées quant au pilotage des tâches ont été constatées :

Donc j'étais bloqué sur mon écran, mais du coin de l'œil, je regardais ceux qui étaient assis sur les bancs, puis qui attendaient. Et un moment donné, j'ai trois jeunes filles [...], elles en avaient marre d'attendre. Elles se sont levées, elles ont interpellé les gars, puis elles ont dit « Hey, envoye, c'est parti, échauffement. » (Denis, entrevue 2)

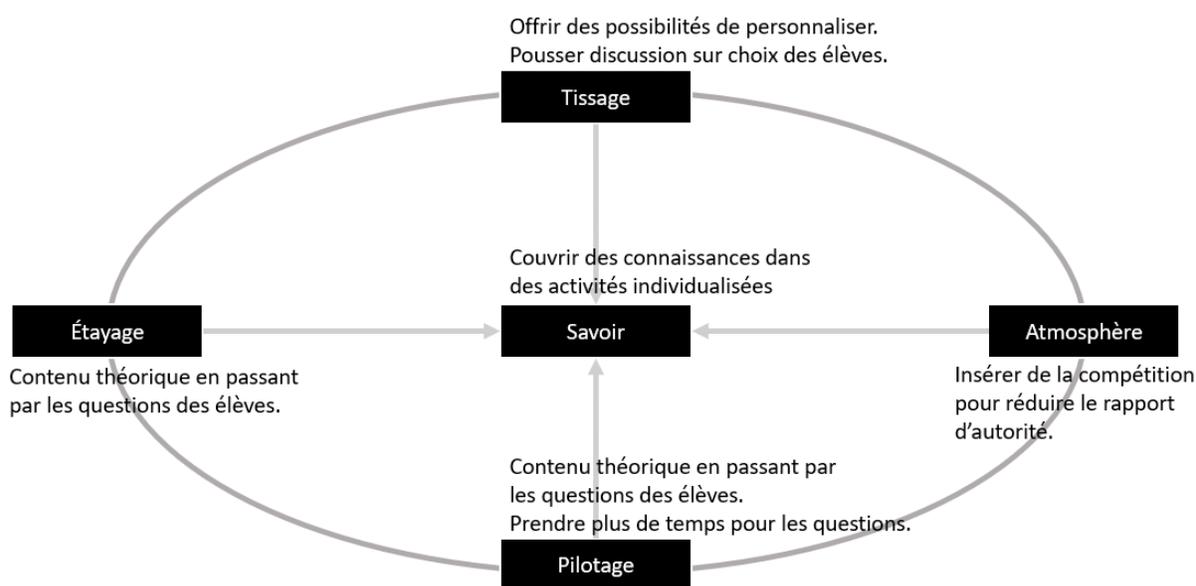
L'augmentation de l'autonomie et de l'engagement des élèves a permis à l'enseignant de prendre plus de temps pour expliquer à ceux qui étaient à distance. Le pilotage des tâches en classe a été changé par le fait que les élèves pouvaient faire de façon autonome leur période d'échauffement en début de cours puisqu'ils l'avaient appris. À cela, s'est ajouté indirectement l'élément d'étagage. Il a été mentionné précédemment qu'il était plus difficile pour les élèves à distance de comprendre et d'effectuer les tâches demandées, mais ce nouveau pilotage des tâches a ainsi donné plus de temps pour répondre aux questions. Il en était de même avec les élèves en classe :

Les élèves fonctionnent, ils s'entraînent, puis au bout d'un moment, c'est là que ça a été le bonheur total, c'est que j'ai passé le reste du cours à uniquement répondre aux questions [...] Et puis là, du coup, on arrive à parler des principes théoriques de l'entraînement, mais par leurs questions et non plus par moi qui dit « bon, bien, maintenant, on fait de la théorie, voilà. (Denis, entrevue 2)

Dans ce même ordre d'idées, les élèves ont effectué les tâches à l'intensité souhaitée de façon autonome. L'engagement et l'autonomie développés leur ont donné la possibilité d'aller voir l'enseignant au besoin et de pousser leur réflexion sur les connaissances acquises par l'entremise des pratiques de ludification, de système de choix.

Finalement, l'objet de savoir est peu influencé par ces pratiques à l'exception de la transférabilité des acquis à d'autres activités plus individualisées sur les différents groupes musculaires, les types d'exercices et autres.

Figure 9. – Synthèse des activités de Denis selon le modèle de Bucheton et Soulé



Pour résumer, trois actions ont semblé influencer l'ensemble des cinq préoccupations : l'insertion de compétition qui répond à la préoccupation pour l'atmosphère, la personnalisation qui modifie le tissage et l'objet du savoir, et la prise des questions des élèves qui affecte le pilotage des tâches et l'étayage. Comme dans le cas de Charles, les actions de Denis ne visent pas à répondre à une seule préoccupation, mais semblent influencer l'ensemble de la pratique enseignante ainsi que le contexte de classe.

#### 4.3.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH

Denis a mentionné que le système de choix peut s'avérer un défi pour les élèves ayant un TDAH :

La multiplicité des sources peut rendre difficile la réalisation pour eux. Donc, c'est eux qui ont souvent besoin de plus de relances, de plus de soutien en ligne, de répétition de consignes [...] Je leur mets dans le document bilan un lien direct qui ouvre automatiquement le document ressource pour que tout soit accessible, sinon, on les perd facilement. (Denis, entrevue 2)

Bien que Denis ait constaté une difficulté de retrouver les ressources chez les élèves avec un TDAH, il a développé certaines stratégies pour les élèves à distance. En regroupant davantage ces ressources, cela a réduit la gestion auprès des élèves qui faisaient le cours à la maison.

Pour ajouter à cela, lors de la séance d'exercices spécifiques à une activité au choix, il a relevé que les élèves ayant un TDAH avaient un comportement plus déroutant que les autres lorsqu'ils ne présentaient pas. Inversement, Denis a décelé une timidité extrême lorsque c'était à eux à présenter :

C'est eux qui vont faire les clowns pendant les présentations des autres, qui vont avoir du mal à rester concentrés à regarder ce qui se passe, à être attentifs. Ou alors quand ils présentent, ils vont être tellement gênés qu'ils vont avoir du mal à le faire, à être sérieux dans leur démonstration. [...] Est-ce que ça ne leur convient pas cette activité-là ou est-ce que c'est parce que ce sont mes plus immatures qui ont du mal à assumer leur image encore devant tout le monde. Je ne peux pas le dire. (Denis, entrevue 2)

Denis a souligné qu'il a été difficile pour les élèves avec un TDAH de rester sérieux et concentrés lors de la présentation. Autant le fait d'être mature en regardant les autres élèves que d'être efficaces dans leurs propres communications semblait rester un défi même dans la pratique de ludification de Denis.

Finalement, pour certaines activités, l'enseignant a vu les mêmes défis pour tous les élèves : « Je ne vois pas de différence là à ce niveau-là. Non, je – pour l'instant je vois juste le poids de l'ado qui veut juste rester effondré chez lui, puis s'il a le choix entre rester sur ses réseaux sociaux avachis sur son sofa ou aller sortir, pfff ! Le choix il est vraiment direct. » (Denis, entrevue 2) Lorsqu'il a tenté d'instaurer le système au choix pour les activités extérieures avant d'établir le système de badges et de compétition, il a constaté le même défi de participation : le fait d'être adolescent.

### 4.3.5. Synthèse des propos de Denis

Au travers du processus de notre recherche et au fil des discussions avec Denis, des concepts sont revenus à plusieurs reprises et ont permis de comprendre la pratique de ludification au-delà du modèle de Bucheton et Soulé. Nous retenons l'autonomie des élèves comme retombée centrale, ainsi que l'effet sur le rapport d'autorité de l'enseignant. Finalement, nous aborderons le phénomène d'adaptation des pratiques de Denis en réponse aux réactions des élèves.

#### Autonomie

En insérant des pratiques ludiques, les élèves deviennent plus autonomes autant à la maison qu'en classe. Comme mentionné précédemment, les élèves ont appris à faire les entraînements attendus, à se responsabiliser pour mener la tâche par eux-mêmes, mais aussi à progresser dans le contenu théorique couvert dans le cours :

Donc, la structure et mon rôle [...] ont changé. Je me retrouve plus à être une personne-ressource [plutôt] que quelqu'un qui dit quoi faire. Je deviens la personne qui est disponible pour leurs questions parce qu'ils sont confrontés à des problèmes [...] Avec des élèves qu'on qualifierait à priori de non autonomes, hein, on a l'habitude, nos élèves ne sont quand même pas évidents. Mais là, ils étaient complètement autonomes. Un bon moment (rire). (Denis, entrevue 2)

À la suite des travaux qui invitaient les élèves à monter leur propre séance d'échauffement, Denis a été témoin de l'augmentation de leur autonomie. Par cet extrait, nous constatons que l'autonomie a eu un effet sur le déroulement de la période et sur le rôle de Denis. L'autonomie prend une valeur toute particulière chez ses élèves puisqu'il n'est pas attendu d'eux d'avoir ces qualités. Justement, ils se sont inscrits à cette école parce qu'elle offrait une approche plus encadrante. Ce constat souligne la valeur de tels résultats.

#### Rapport d'autorité

Puisque les pratiques ludiques ont changé le rôle de Denis, son rapport à l'autorité a aussi été modifié. En effet, il n'avait plus à jouer à la police au fait qu'il responsabilisait l'élève de ses actions : s'il n'avait pas fait un devoir, il pouvait lancer la conversation sur les raisons intrinsèques de l'élève. Le changement de posture de l'enseignant a semblé aussi offrir une source motivationnelle plus grande que simplement celle de l'autorité du professeur :

J'ai eu plus un rôle moralisateur, des réactions vraiment moralisatrices qui ont eu un effet contre-productif total. Donc, je ne me mets pas une bonne note pour cet aspect-là. Faut vraiment que je travaille là-dessus. C'est pour ça que pour me rattraper, je vais viser la compétition pour avoir une attitude plus positive. (Denis, entrevue 2)

À la suite de sa première tentative pour instaurer le devoir des activités extérieures au choix, Denis a mentionné comment son rôle restait moralisateur et que sa posture d'autorité entretenait un rapport contre-productif pour amener les élèves à bouger. De fait, son rapport à l'autorité diminué a laissé place à un discours plus démocratique et a amené l'élève à se responsabiliser. L'intégration du système de compétition a permis de revoir sa posture pour briser son rapport autoritaire avec ses élèves. Ce que nous pouvons en comprendre, c'est que seule la pratique d'offrir des choix n'a pas permis de modifier le rapport d'autorité. Pour ce faire, comme lors de la pratique de monter soi-même sa séance d'échauffement, le système de choix doit rejoindre l'élève dans ses intérêts. Dans ces conditions, l'enseignant n'a pas besoin d'utiliser son autorité pour responsabiliser l'élève. Ainsi, l'intégration de compétition au sein de la classe et d'offrir des tâches qui font sens à l'élève arrivent au résultat voulu.

#### Adaptation des pratiques

Dès le début de notre deuxième entretien, Denis souligne comment le processus de recherche l'a aidé à guider l'intégration de nouvelles pratiques pour son cours présentement en refonte :

Tant que les élèves étaient en classe à 100 %, cet aspect répétitif pouvait être soutenable par l'encadrement du prof avec la motivation et l'encadrement. Mais avec un enseignement hybride, ça tenait plus la route du tout. Les élèves à distance, on devait absolument leur apporter quelque chose de différent, un choix, une variété, une liberté pour enlever cette répétition-là qui leur pesait. Donc, finalement, j'ai trouvé ça très stimulant. [...] Donc, j'ai trouvé ça vraiment stimulant et d'appliquer des principes, des idées que j'avais, mais ça m'a apporté plus de structure je dirais. [...] Ça a été comme un guide. Un guide de réflexion. (Denis, entrevue 2)

Pour Denis, ce n'était pas une occasion de présenter des pratiques longuement peaufinées et pratiquées, mais de prendre du temps de construire, de pratiquer et de constater les effets. Nous avons mentionné précédemment que certaines pratiques que Denis pensait comme « le fun » ont été finalement reçues négativement par les élèves ou perçues comme inutiles. En réponse à ces réactions, Denis nous a partagé qu'il souhaitait ouvrir le dialogue auprès des élèves directement pour identifier plus clairement ce qu'ils auraient préféré :

Je me vois peut-être d'ici la fin de la session identifier ces élèves-là et m'asseoir avec eux pour carrément leur poser la question. Je l'avais fait en début, en fait, en fin de première étape. J'avais fait passer un questionnaire Forms pour mon mode d'enseignement en demandant à tous mes élèves qu'est-ce qui vous convient. [...] Donc, pour avoir vraiment des retours de mes élèves et pouvoir travailler sur leur rétroaction à eux. (Denis, entrevue 2)

Lors du processus d'instauration de ses pratiques, Denis a jugé pertinent d'aller confirmer cette fois-ci les intérêts des élèves pour pouvoir les considérer lors des prochaines prestations de ce cours afin d'offrir un système ludifié qui répond à leurs intérêts.

En conclusion, Denis a partagé trois pratiques dont deux qui ont porté sur l'offre de choix d'activités qui thématisaient des exercices à effectuer. La troisième pratique a été en réponse au défi supplémentaire de faire sortir les élèves à l'extérieur pour effectuer des activités de plein air. Avec cette tâche, comme il n'a pas réussi à motiver ses élèves, Denis a décidé d'instaurer un système de compétition et de badges. Ces différentes pratiques ont répondu à plusieurs préoccupations, mais ont visé principalement la responsabilisation et la prise d'autonomie des élèves sur leurs pratiques d'entraînement.

#### **4.4. Stéphanie**

Tout comme Denis, Stéphanie enseigne dans une école avec un parcours atypique. Elle donne les cours au choix multimédias et jeux vidéo, et médias et communication en secondaire 4 et 5. Elle mentionne que ces cours ont une approche orientante. Elle évalue selon des compétences : compétences attendues dans des programmes de technique en journalisme, jeux vidéo ou autres productions médiatiques. Elle a mentionné aussi que le cours où elle utilisait davantage la ludification était celui de multimédias et jeux vidéo dans lequel elle a eu l'occasion de construire la totalité de sa structure il y a plusieurs années.

##### **4.4.1. Sa conception de la ludification**

Stéphanie a indiqué que ses pratiques de ludification ne sont pas nées sur des fondements théoriques :

Je n'ai pas nécessairement conçu ma façon de faire à partir de la ludification. Mais en lisant, entre autres, en lisant l'article d'Alexandre Chenette dernièrement sur les « Huit

leçons qu'on peut tirer des jeux vidéo », je réalise je suis en plein dedans. (Stéphanie, entrevue 1)

Dans cet extrait, l'enseignante a soulevé le fait qu'elle n'a pas développé des pratiques pour s'orienter vers la ludification, mais bien qu'elle avait des idées quant à l'approche d'enseignement qu'elle souhaitait donner et qui recoupait, finalement, les conceptions d'Alexandre Chenette, enseignant et conseiller pédagogique québécois. Parmi ses idées, il y a celle de laisser l'élève progresser à sa vitesse : « Puis ça, ça a été mon idée de base, toute ma carrière, c'est-à-dire de m'organiser pour que l'élève puisse progresser à sa vitesse. Puis, ça m'a amené à développer des pratiques de plus en plus – qui permettent ça. » (Stéphanie, entrevue 1) Dans le cas de Stéphanie, il a été plus difficile d'identifier quels allaient être les récits d'événements puisque la structure complète de son cours s'effectue en un tout cohérent qui vise une progression variable :

C'est ça, c'est mon système. Donc, vraiment, travailler sur offrir des choix, les motiver et, hum, toute la question aussi de [...] constater sa progression, de voir qu'on s'améliore, tout ça. – Fait que, je travaille beaucoup là-dessus. J'ai enlevé les notes. Je travaille seulement avec une grille de compétences. (Stéphanie, entrevue 1)

Dans un tout cohérent, elle a développé des pratiques pour établir la structure de son cours.

#### **4.4.2. Ses pratiques de ludification**

Trois récits d'événements ont été complétés afin de déconstruire la structure de ludification de sa classe. Tous trois sont dirigés vers l'idéologie mentionnée ci-haut.

Projet au choix

Dans le cours de multimédias et jeux vidéo, l'élève doit effectuer plusieurs projets de conceptions multimédias. Certains sont obligatoires pour tous alors que d'autres sont au choix. Parmi les dix projets présentés, l'élève peut choisir d'en compléter un ou plusieurs selon ses intérêts, sa capacité et sa motivation. Les choix offrent différentes complexités, thèmes et compétences mises à l'épreuve. Ces projets visent le développement de compétences dans l'utilisation d'un logiciel de traitement d'image et des aptitudes professionnelles reliées à l'infographie en milieu de travail.

Attribution d'expérience

L'enseignante attribue des points d'expérience selon les projets complétés et l'expérience acquise dans le processus d'accomplissement du ou des projets. L'enseignante souligne les actions qui méritent des points, fait un retour individuel avec l'étudiant et l'ensemble de la classe. Les points attribués visent en particulier le savoir-être et les aptitudes utiles au marché du travail (autonomie, travail d'équipe, débrouillardise, et détermination). Les points d'expérience deviennent une fraction de la note du bulletin. Le retour individuel sur les points est surtout orienté dans l'explication de la valeur des actions et des accomplissements plutôt que dans les points à proprement parler. À la mi-parcours, un outil de visualisation des points comme un diagramme à bandes est présenté avec une ligne de la moyenne attendue afin d'y voir sa progression selon l'ensemble de la classe et pour ouvrir la discussion sur les objectifs individuels pour la suite du cours.

#### Projet ouvert

Selon les compétences et intérêts acquis pendant l'année, l'élève peut personnaliser son propre projet final. La démarche implique une réflexion sur le choix du projet et de sa faisabilité dans les délais donnés en co-évaluation avec l'enseignante. Il s'agit d'une évaluation récapitulative des compétences acquises pendant l'année scolaire et la mesure de la capacité de l'élève d'utiliser des ressources pertinentes dans la réalisation d'un projet ainsi que de parvenir à juger de la faisabilité du projet dans les délais donnés.

### **4.4.3. Ses intentions d'application et les retombées perçues**

Dans le fait d'offrir des projets aux choix, Stéphanie a constaté que cela permettait de faire de l'étayage auprès des élèves en difficulté sans négliger les élèves qui n'en avaient pas :

Je réussissais quand même à aller chercher mes élèves en difficulté [sans le principe de projets au choix]. Mais là, à ce moment-là, je négligeais les plus forts. Je pense que c'est peut-être ça qui a permis de rétablir l'ordre parce qu'étant donné que [...] je n'ai jamais voulu laisser derrière les élèves en difficulté, je me suis toujours organisée pour que les autres aillent le plus loin possible, mais en focalisant sur le fait que la base se développe chez tout le monde. Puis là [offrir des choix], ça me permet vraiment de laisser plus libres ceux qui sont capables d'aller plus loin. [...] Oui, ça a un impact sur [...] ceux qui sont plus en difficulté disons – parce que ça me permet de m'occuper d'eux autres plus, puis ça me permet qu'eux ne se sentent pas toujours en arrière par rapport aux autres. (Stéphanie, entrevue 2)

Ce qui est à comprendre, c'est que d'offrir des choix rend les élèves plus autonomes dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'enseignante peut donner plus de temps pour répondre aux questions et aider les élèves qui ont besoin d'un support supplémentaire. L'effet est toutefois aussi bénéfique pour les élèves qui ont plus de la facilité comme ils peuvent apprendre à leur rythme et plus en profondeur.

La préoccupation du tissage, pour Stéphanie, est aussi très orientée sur l'intérêt et la pertinence personnels qui ressortent dans le parcours des élèves :

Il y en a qui développent, puis qui partent de leur côté, puis qui sont bien contents parce qu'ils aiment des projets. Puis, il y [a une élève] qui m'écrit presque à chaque projet qu'elle commence « Ha ! J'ai commencé tel projet ! Ça c'est le fun ! » [...] Ils vont choisir ce qui les intéresse le plus. Puis là, tranquillement pas vite, bien on revoit leur intérêt sortir. Ça, c'est vraiment le fun. C'est vraiment ça que je recherche finalement. (Stéphanie, entrevue 2)

Dans ce cours avec une approche orientante, il est possible de comprendre comment le fait d'offrir des projets au choix peut augmenter le tissage entre les compétences et les intérêts développés selon les objectifs personnels et professionnels de l'élève. Dans cette même lignée, la pratique d'attribution d'expérience fait de même :

Là où c'est vraiment différent, c'est que ça vient avec du vocabulaire. C'est quand je dis à mes élèves « tu es en train d'acquérir de l'expérience. C'est vrai, puis c'est vrai en point. » [...] Tout ce qui est des points d'expériences, oui ça a un impact sur la motivation, oui. Mais aussi sur le fait que c'est ça, ça décloisonne, ça fait que tout a de la valeur, pas juste le résultat de l'affaire que la prof demande, puis qu'il faut le faire comme la prof demande, puis qu'il faut le faire de la façon que la prof veut qu'on le fasse. Tu prends ton chemin, bien c'est ça l'expérience que toi tu développes. L'autre prend un autre chemin, il débloque d'autres expériences. (Stéphanie, entrevue 2)

En ce sens, le vocabulaire « expérience » n'est pas celui typiquement associé aux jeux vidéo comme il est vu régulièrement dans les écrits scientifiques sur la ludification. Il s'agit véritablement d'expériences personnelles et professionnelles qui peuvent servir concrètement au projet et dans le milieu de travail.

Par cette approche pédagogique, l'objet de savoir en est affecté. Comme mentionné précédemment, les compétences techniques sont bel et bien considérées, mais on l'élargit aux compétences professionnalisantes comme l'entraide, l'initiative, la gestion du temps, la métacognition, et bien plus encore.

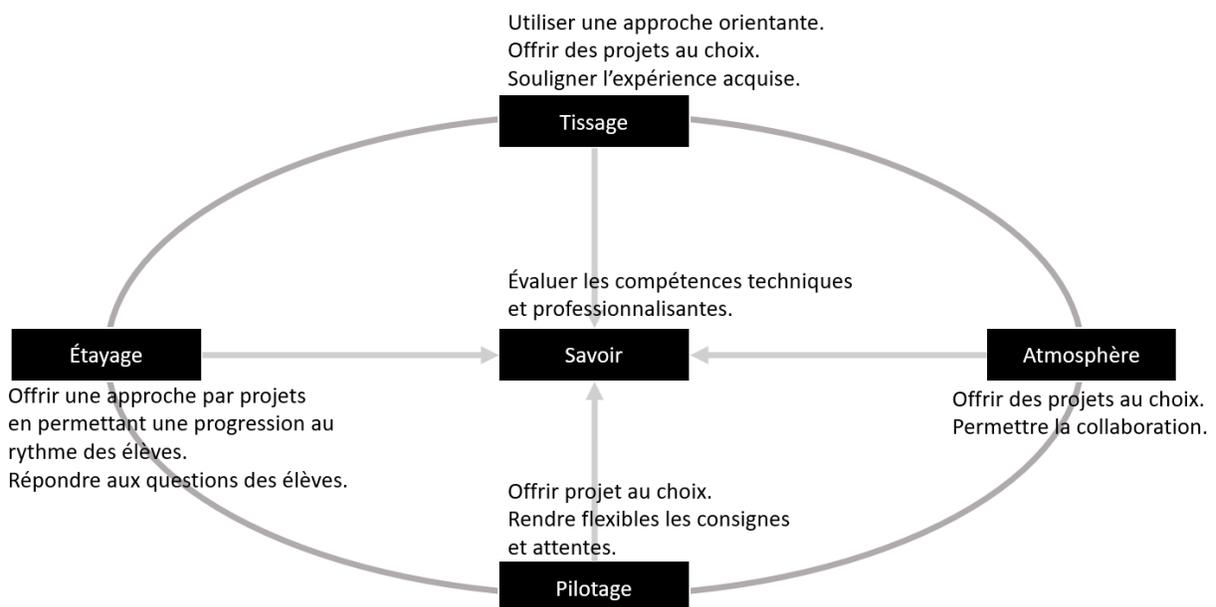
La préoccupation pour l'atmosphère a été indirectement mentionnée par Stéphanie, entre autres lorsqu'elle a indiqué avoir des retours d'élèves qui prenaient plaisir à la tâche à effectuer.

Finalement, le pilotage est affecté par la pratique d'offrir un projet au choix aux élèves :

Ça me permet de m'adapter à la clientèle que j'ai devant moi d'une année à l'autre [...] Il y a deux ans, j'avais trois élèves qui, ensemble, dans leur temps – j'allais dire temps libre, mais c'est leur travail. Ils étaient DJ [...] Les trois étaient dans le même groupe. Ça adonnait comme ça là. – Puis eux, quand on est arrivé au projet que là, je suis en train de faire, qui font de la sonorisation, ils n'étaient vraiment pas à la même place que les autres là, c'est certain. Mais eux, je leur ai ouvert la porte à dire « bien vous autres, vous en faites déjà des projets de sonorisation dans votre vie personnelle, mais c'est ces projets-là que moi, je vais corriger ». Fait que, finalement, pour eux, de refaire la base que moi je fais faire à tout le monde pour apprendre comment mettre deux pistes ensemble, si je leur avais imposé de faire ça, ça aurait été ridicule. (Stéphanie, entrevue 2)

Dans cette perspective, le fait d'offrir un projet au choix permet une adaptation des consignes et des évaluations selon la clientèle de la classe, ce qui affecte nécessairement la gestion de la classe.

Figure 10. – Résumé des pratiques de Stéphanie selon le modèle de Bucheton et Soulé



Pour résumer, nous pouvons constater que, comme Denis, Marie instaure des pratiques qui ont des conséquences sur plusieurs préoccupations à la fois. Par exemple, le fait d'offrir des choix

égaie l'atmosphère, affecte le pilotage de tâches et favorise le tissage des tâches. Ainsi, il devient plus complexe de dissocier chacune des préoccupations selon la pratique effectuée, en comparaison avec le cas de Marie, qui a été plus simple.

#### **4.4.4. Retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH**

Les élèves avec un TDAH profitent tout particulièrement des pratiques de Stéphanie. Par exemple, avec le système d'expérience, elle parvient à souligner des qualités qu'elle n'aurait pas pu déceler autrement :

Justement, d'aller chercher leurs forces, les deux dans le groupe [...] qui ont le H le plus majuscule, disons (rire), bien eux, ils ont vraiment travaillé beaucoup l'esprit d'équipe. Parce qu'ils sont toujours à regarder ho, qu'est-ce qui se passe chez le voisin. Mais qu'est-ce qui se passe chez le voisin, puis s'entraider. [...] Fait que, je pense qu'à chaque fois où ces élèves-là se retrouvent à côté de la track parce qu'ils n'ont pas écouté, parce qu'ils ont perdu l'attention, parce qu'ils me font répéter, parce qu'ils n'ont pas pris en note, parce qu'ils ont fait leur mot de passe, mais qu'ils l'ont oublié, puis ils ne l'ont pas écrit nulle part, toutes ces petites affaires qui sont dérangeantes, mais je suis plus capable de les rebalancer avec le côté de leurs forces. (Stéphanie, entrevue 2)

Cet exemple revient aux bienfaits de la rétroaction positive mentionnés plus tôt. Avec le système de points d'expérience, elle permet à ces élèves d'avoir un renforcement nuancé lorsqu'ils n'ont pas nécessairement les comportements attendus, mais tout de même positifs.

Pour ces élèves ayant un TDAH, il arrive aussi qu'ils n'effectuent pas les projets attendus :

Je pense à un en particulier qui lui faisait – il m'a fait des projets qui n'étaient pas pantoute dans ma liste, et à qui j'ai dit « ton projet, il est super bon. » Ça, c'est vraiment une porte ouverte pour moi de dire « même si ton projet n'a pas rapport avec mes demandes, tu as quand même acquis de l'expérience en le faisant. [...] Je pense que c'est fort quand même parce que comparativement à « ne pas recevoir le travail », lui dire « c'est pas du tout ça que je voulais », puis lui mettre à peu près zéro, c'est le jour et la nuit, c'est sûr là. Donc, c'est sûr que là, on parle d'un travail qui est quand même recevable dans le sens où il était fait dans le bon logiciel avec quand même les bons outils. Il ne respectait [juste pas] les consignes d'aucun de mes projets que j'offrais, mais on avait le bon outil. (Stéphanie, entrevue 2)

À plusieurs reprises, nos participants ont indiqué qu'il pouvait être difficile pour les élèves avec un TDAH de suivre adéquatement les consignes pour mener à bien une activité. Cela dit, les différentes pratiques de ludification permettent d'ouvrir le dialogue autour de ce qui est bon au-delà de ce qui est attendu. Stéphanie mentionne que les projets peuvent être recevables pour

certaines points, mais aussi dans la catégorie de projets au choix. Stéphanie souligne aussi que chez ces élèves, c'est souvent eux qui démarrent un projet, mais qui en développent une nouvelle idée :

Ils vont rapidement avoir le goût de sortir parce qu'ils vont être déconcentrés, mais déconcentrés – je pense qu'il y a le bon sens du déconcentré, c'est que ça va leur donner d'autres idées. C'est ça que j'essaie d'aller chercher. Pour ça, je pense que c'est intéressant. (Stéphanie, entrevue 2)

En ce sens, par l'entremise de telles pratiques, les élèves peuvent concrétiser des idées qui leur appartiennent et développer des projets qui les inspirent davantage.

#### **4.4.5. Synthèse des propos de Stéphanie**

L'une des questions que se posait Stéphanie au début de notre recherche était la manière dont elle allait dissocier trois des pratiques qu'elle effectue dans sa classe. La question se posait puisque, comme il a été vu dans la synthèse de ses activités selon le modèle de Bucheton et Soulé (figure 6), plusieurs pratiques s'entrecoupaient quant aux intentions et aux retombées perçues. Cela nous amène à mentionner l'un des points centraux dans le discours de Stéphanie, à savoir la cohérence de sa structure de cours. Quant aux retombées perçues, elle a souvent mentionné les compétences professionnalisantes. Finalement, elle a abordé la limite de transférabilité de sa pratique aux autres cours.

##### Cohérence du cours

Lors des entrevues, Stéphanie nous fait part de son système de classe qui se tient en un tout cohérent :

Je réalise que plus ça va, plus ça se tient tout ensemble. Au départ, c'était toutes des choses différentes. Là, bien maintenant, ça devient un système de classe, ça se tient, puis c'est ce qui fait que c'est si riche pour mes élèves, mais je suis consciente qu'on ne peut pas faire ça à notre première année d'enseignement d'une matière là. (Stéphanie, entrevue 2)

Au fil des années, Stéphanie a instauré de nouvelles pratiques et en a revisité certaines afin de peaufiner le cours dans son ensemble et d'arriver à des pratiques difficilement dissociables les unes des autres. Finalement, c'est cette structure qui parvient aux retombées soulignées précédemment.

Elle a ajouté qu'après certaines lectures personnelles, elle a constaté que sa pratique d'offrir des choix allait bien au-delà de la ludification :

Finalemment, je réalise que ça me permet de tout mettre ensemble les éléments de ça : la flexibilité, la différenciation au niveau des forces, de l'adaptation. Fait que, je réalise que d'offrir des choix comme ça pour les élèves, ça va vraiment plus loin que juste le concept de ludification finalement. (Stéphanie, entrevue 2)

C'est en lisant les pratiques conseillées par le ministère de l'Éducation qu'elle s'est reconnue dans d'autres pratiques enseignantes comme celle de la différenciation pédagogique. Certaines caractéristiques données à la ludification semblaient entrecouper d'autres approches pédagogiques.

#### Compétences professionnalisantes

Stéphanie a identifié son approche comme étant celle orientante. Ce faisant, elle considère les compétences professionnalisantes bien plus importantes que les savoirs techniques. C'est pour cette raison qu'elle évalue les compétences et la progression :

Ce qui a toujours été clair dans ma tête, c'est qu'on ne va pas aller chercher quelqu'un en infographie nécessairement parce qu'il connaît le logiciel *Photoshop*. C'est pas ça qu'un employeur va rechercher. Puis, je regardais encore une fois dans le même document où il parlait que la mission de l'école c'est qualifier, socialiser, puis oui okay, après ça, il y a le volet des connaissances, mais ce n'est pas ça de former quelqu'un pour la vie ! Puis, dans la partie de qualifier, je pense que quelqu'un qui va bien réussir dans la vie, c'est quelqu'un qui va se développer des qualités, d'être capable de travailler en équipe, qui va être capable de donner un coup de main aux autres, d'être capable de [mobiliser], d'aller chercher toutes les ressources, puis d'en tirer profit. (Stéphanie, entrevue 2)

Les différentes compétences mentionnées plus haut valent toutes potentiellement des points dans l'évaluation au bulletin des élèves. Surtout, au-delà des notes, c'est sur ces bases que dialogue Stéphanie avec ses élèves pour identifier leurs intérêts et les objectifs individualisés.

#### Transférabilité de la pratique

Nous portons une attention particulière sur comment Stéphanie a structuré l'ensemble de son cours autour d'une pratique adaptative et motivante pour ses élèves. Cela dit, elle a souligné la limite de la transférabilité de cette structure à d'autres cours que celui de multimédia et jeux vidéo :

L'autre cours [de journalisme] aussi c'est moi qui l'invente, mais je suis partie d'une autre façon. De le ramener, de le réorganiser pour que ce soit plus ouvert, c'est pas si facile que ça. C'est ça. Fait que, juste la rétroaction, par exemple, [...] si je fais écrire un texte d'une page, quand je veux faire de la rétroaction, il faut toujours bien que je prenne le temps de le lire. Bien, je ne peux pas lire 32 textes dans mon avant-midi. Donc, c'est clair que la rétroaction ne sera pas aussi instantanée. (Stéphanie, entrevue 2)

Par l'exemple du deuxième cours qu'elle donne, Stéphanie a mentionné deux défis de la transférabilité de sa pratique instaurée dans l'autre cours. D'abord, les bases des systèmes préétablis dans un cours sont difficiles à défaire pour repartir à neuf. De plus, pour ne nommer que cet exemple, elle a ajouté que le médium utilisé dans le cours de multimédia permettait certaines choses que d'autres médiums ne permettraient pas, dont l'instantanéité de la rétroaction possible. Dans le cas d'un projet sur l'ordinateur, l'enseignante peut d'un coup d'œil identifier la progression de l'élève et lui faire une rétroaction verbale rapide. Toutefois, dans le cas du cours de journalisme, les textes écrits sont plus longs à réviser et limitent la rapidité de la rétroaction.

Pour résumer le cas de Stéphanie, nous avons eu l'occasion de constater que toutes les préoccupations du modèle étaient touchées par ses pratiques enseignantes. Toutefois, la préoccupation la moins mentionnée a été celle de l'atmosphère : de trouver les projets amusants est une des retombées perçues de sa pratique, mais il n'a pas été nommé comme étant une intention principale pour l'implantation des pratiques. Nous avons aussi constaté que les élèves ayant un TDAH étaient confrontés à des défis équivalents à ceux dans la classe de Denis. Stéphanie a souligné que ses pratiques lui permettaient plus de temps auprès d'eux et plus de flexibilité pour effectuer la rétroaction positive sur une base régulière. Finalement, nous avons mentionné ses discours sur les compétences professionnalisantes, la cohérence toute particulière de ses pratiques ainsi que les limites de transférabilité d'un tel système de classe.

Dans ce quatrième chapitre, nous avons présenté chacun des cas de notre recherche. L'expérience de ces enseignants ainsi que les descriptions de leurs pratiques nous ont laissé un terrain fertile quant à la conception de la ludification et de l'interprétation des retombées potentielles auprès d'élèves ayant un TDAH. Bien que différentes, mais complémentaires, les

perceptions des enseignants sont très utiles pour repenser la ludification dans la pratique au secondaire.

## Chapitre 5 – Analyse et discussion

En réponse à notre question générale de recherche — comment la ludification est-elle utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves du secondaire et ceux ayant un TDAH — nous avons pu constater que les pratiques de ludification des participants ne sont jamais spécifiques à la population d'élèves ayant un TDAH. En contexte de classe, la ludification est utilisée pour diriger l'ensemble des élèves, l'intégration de ces pratiques ne considère ainsi pas systématiquement les retombées auprès des élèves qui ont un TDAH. Les retombées perçues et rapportées sont donc nuancées dans un contexte de classe général. Il est intéressant de constater que le processus même de notre recherche a permis aux participants de s'arrêter à cette question et de progresser dans leur réflexion pour ces élèves tout particulièrement nécessiteux. Les retombées perçues sont parfois positives envers les élèves avec ce trouble alors que d'autres fois, les constats semblent moins bénéfiques. Par exemple, la liberté du parcours offerte par le système de choix ou des activités qui proposent des univers complexes ne semblent pas toujours profiter aux élèves ayant un TDAH puisqu'ils ont plus de difficultés à suivre les consignes et à repérer les ressources pertinentes pour exécuter l'activité. Toutefois, il a aussi été rapporté qu'il s'agissait des élèves les plus motivés et les plus engagés dans la tâche : ils se connectent plus tôt au cours, ils s'investissent émotivement dans le projet qu'ils entreprennent et ils développent des intérêts dans la coopération et la communication avec les pairs. De plus, les enseignants disent prendre plus de temps avec ces élèves pour du soutien technique et pour les guider dans le déroulement des tâches. Cet aspect, qui peut paraître négatif pour les pratiques du jeu, est une caractéristique même des élèves ayant un déficit d'attention (Ratey, 2008). En réponse à ce constat, nos participants ont souligné avoir pris le rôle de guide auprès des élèves lors des périodes ludiques en répondant aux questions puisque leur rapport enseignant-élève a été changé et qu'ils ont souvent plus de temps pour aider les élèves de manière individuelle.

Nos conclusions sur les résultats obtenus ne s'arrêtent pas là. Dans ce chapitre, à l'aide d'une analyse par appariement des tendances (*pattern-matching procedure*) (Yin, 2009), nous présentons notre compréhension des conceptions de la ludification en suggérant une typologie

des pratiques de ludification qui se veut généraliste et descriptive des pratiques actuelles de ludification au Québec. À la suite de quoi, nous présentons notre analyse des retombées perçues pour les élèves ayant un TDAH afin d'éclaircir ces pratiques auprès de cette population tout particulièrement à risque.

## 5.1. Typologie des pratiques de ludification

Au chapitre 4, nous avons eu l'occasion d'aborder la relation élève-enseignant qui se voit changer par les pratiques rapportées. Cela dit, nous n'avons pas discuté de cette relation et de son rapport avec le type de ludique. Cela nous amène à la nécessité de concevoir une typologie pour mieux discuter des conséquences des caractéristiques ludiques sur les différentes pratiques enseignantes et de ses retombées particulières auprès des élèves.

Nous pouvons constater deux grandes tendances dans les pratiques de ludification. D'une part, nous avons les jeux pédagogiques ou éducatifs de Marie et Charles. Ils ont des caractéristiques de jeux, ou de cas limites de jeux, puisqu'ils ont des intentions productives derrière leur création et leur insertion dans le milieu de la classe. Au chapitre 4, nous avons entre autres pu décrire leurs règles, leurs buts et les comportements attendus des élèves. Ces jeux sont aussi très circonscrits dans le temps avec des moments précis qui étaient prévus pour le jeu également. Nous avons pu remarquer que la préoccupation qui revient fréquemment dans l'insertion de ces activités en classe est l'atmosphère par la recherche d'une réaction de « jouer » chez les élèves. Les deux participants ont parlé aussi d'utiliser ce type d'activités avec parcimonie afin de conserver cet effet auprès des élèves et de laisser une place pour le programme scolaire et les évaluations.

Stéphanie et Denis, quant à eux, ont proposé plutôt un autre type d'activités. Bien qu'ils aient certaines caractéristiques du jeu comme donner des choix, permettre la personnalisation du parcours de progression, offrir des points d'expérience ou des badges, leurs pratiques n'étaient pas pour autant un jeu et seraient plutôt des facilitateurs au « jouer ». Ensuite, il faut savoir si la préoccupation première de ces pratiques est l'atmosphère ou la réaction de « jouer », car des éléments menaient au *meaningful play* plutôt qu'à l'état de frivolité communément entendu du « jouer » comme la motivation introjetée ou la pertinence situationnelle. Il y a alors un contraste entre la définition phénoménologique de la ludification telle qu'amenée par les enseignants et

notre définition plutôt théorique présentée au chapitre 2. Cela nous amène à remettre en question notre conception de la ludification en suggérant une nouvelle typologie : la ludification ancrée et la ludification circonscrite. La première est basée sur les pratiques de Stéphanie et Denis alors que la seconde sur celles de Marie et Charles.

### **5.1.1. Ludification ancrée**

La ludification ancrée peut se définir par l'ensemble de pratiques enseignantes qui donnent une structure ludifiée à la classe. Par ludifié, nous référons à la conception de ludification de Bonenfant et Philippette « en référence à l'utilisation de stratégies reconnues comme appartenant au domaine du jeu et qui sont utilisées dans des contextes extérieurs au jeu » (2018, p. 2). Par cette citation, nous comprenons mieux que l'insertion du jeu ou la transformation de la classe en jeu n'est pas désirable, mais cette ludification utilise des stratégies qui ont fait leurs preuves pour motiver, engager ou rendre signifiant la période. Comme le mentionnent Walther et Larsen (2020), la ludification ne constitue pas un transmédia<sup>17</sup> du jeu au sein des classes; elle représente une influence du jeu sur d'autres outils médiatiques. Ce type de ludification semble remettre davantage en question les fondements des pratiques enseignantes dans le but d'y introduire une espèce de refonte. Pour ajouter à cela, au chapitre 2, nous avons souligné l'importance de la cohérence dans l'insertion de différentes caractéristiques typiquement associées au jeu. Au chapitre 4, Stéphanie nous a indiqué que l'insertion du système d'expérience vient avec tout un vocabulaire, ce qui dirige le système d'expérience vers l'approche orientante qu'elle utilise. Cette structure ludifiée de classe ne peut fonctionner que si elle est cohérente, raison pour laquelle chaque stratégie semble devoir s'arrimer avec les autres pour obtenir l'effet escompté de motivation et d'engagement accrus. Denis nous a parlé de l'une de ses pratiques qui semblaient avoir déçu aux élèves : lors de la pratique *Séance d'échauffement spécifique à une activité physique au choix*, l'enseignant a demandé aux élèves de présenter leur activité physique devant la classe au début de l'une des périodes et cette demande était démotivante pour

---

<sup>17</sup> Le concept de transmédia n'a pas été couvert dans ce mémoire. Brièvement, selon Walther et Larsen (2020), la question du transmédia permet de comprendre la migration de certains médias vers d'autres médias. La ludification s'intéresse plutôt à la manière que les jeux influencent l'hôte de différents médias (Walther et Larsen, 2020), et, dans notre cas, comment les jeux ont influencé les pratiques d'enseignement.

plusieurs élèves. Il est possible que ce soit cette présentation devant la classe qui ait manqué de cohérence par rapport à l'exercice demandé.

C'est dans cette logique que nous constatons une imbrication des pratiques plutôt qu'une pratique facilement identifiable et circonscrite dans le temps. Nous remarquons aussi qu'il y a une variance dans le type de différenciation effectué dans les classes. Le fait de viser l'autonomie de l'élève rend la pratique de différenciation dirigée de façon méthodique à tous les élèves. Par exemple, offrir des formes différentes de formation (audio, vidéo ou textuel) pour les apprentissages techniques du cours permet une autonomie des élèves, mais cette autonomie peut différer d'un élève à l'autre. Offrir une liberté des ressources à consulter lors d'une tâche d'apprentissage rend donc la différenciation simultanée et appliquée de manière méthodique chez l'ensemble des élèves puisque leur autonomie augmentée leur permet d'adapter le cours à leurs besoins. Nous pensons que d'autres pratiques, comme l'utilisation de *Classcraft* ou *ClassDojo*, rentrent dans ce type de ludification comme leur orientation vise une motivation en proposant une structure ludifiée intégrée dans un contexte de classe.

### **5.1.2. Ludification circonscrite**

La ludification circonscrite a été plutôt observée dans les cas de Marie et de Charles. Ce sont des pratiques enseignantes qui utilisent ponctuellement des activités ludiques. Comme mentionné, nous constatons que les pratiques des deux participants sont surtout dans l'insertion de jeux sérieux, de jeux pédagogiques et de jeux éducatifs. Cela étant dit, nous pensons que d'autres formes d'activités ludiques que celles présentées par nos participants sont, sans pour autant être des jeux à part entière, des pratiques de ludification circonscrite. Par exemple, aux chapitres précédents, nous avons donné l'exemple de l'insertion de jouets lors d'une période (comme les blocs Lego) qui répondraient aussi à cette catégorie. Ces pratiques de ludification circonscrite s'accompagnent d'une préoccupation pour l'atmosphère de la classe et veulent rendre la classe plus coopérative, compétitive ou amusante. Il est important de rappeler que, tel qu'il a été vu au chapitre 2, le jeu et le « jouer » sont souvent imbriqués : l'utilisation du jeu incite sur une base volontaire une posture ludique chez l'apprenant.

Dans ce cas-ci, le jeu demeure toutefois central dans la production de l'état de « jouer ». Contrairement aux pratiques ancrées, cette forme est circonscrite dans le temps. Ainsi, un enseignant peut revisiter la structure d'une séance sans pour autant remettre l'ensemble de ses pratiques en question. Dans cette même logique, le jeu en classe semble avoir un effet considérable sur l'ambiance de classe, mais avec certaines limites. Nos deux participants ont mentionné l'importance du retour à la normale afin de garder ces pratiques de manière atypique et pour effectuer le retour sur les intentions pédagogiques pendant la phase d'intégration. Cette phase prévoit des tâches qui vont permettre aux élèves d'effectuer une synthèse de ce qui a été vu afin d'actualiser les nouveaux savoirs (Garnier et Lafontaine, 2012). Charles a suggéré que de rendre ludique le tiers du temps de sa classe est la proportion visée. Marie, quant à elle, a estimé qu'elle pourrait faire plus d'activités, jusqu'à trois ou quatre jeux par étapes, ce qui indique qu'elle ne voit pas d'excès dans son utilisation de la ludification, possiblement parce l'utilisation de jeux est une façon d'enseignement parmi tant d'autres (Martineau, 2010; Tremblay, 2012). L'avantage d'utiliser des pratiques très variées est de faire appel à différentes forces chez les élèves et l'insertion de pratiques ludiques circonscrites ne semble pas être restreinte par le type d'enseignement généralement utilisé. Bien au contraire, l'utilisation de pratiques circonscrites semble ouvrir des possibilités de varier la pratique au sein d'une même classe. Pour finir, une différenciation plutôt successive dans la ludification circonscrite a été relevée. Les élèves effectuent des tâches différentes à certains moments dans le cours, ce qui permet de couvrir un éventail de types d'apprenants avec la variation des activités effectuées pendant l'étape. Au tableau 2 ci-dessous, nous résumons les caractéristiques que nous attribuons aux deux types de ludification discutés.

Tableau 2. – Typologie des pratiques enseignantes de ludification

Ludification ancrée	Ludification circonscrite
Est un ensemble de pratiques enseignantes orientées vers une <b>structuration ludifiée</b> de la classe	Est l'insertion d' <b>activités ludiques</b> ponctuelles pouvant impliquer certaines pratiques enseignantes ou intentions particulières

Orientée vers une structure de classe incluant des stratégies typiquement associées au jeu et vers un état de <i>meaningful play</i> .	Orientée vers la réaction de jouer des élèves, paradoxalement plus souvent identifiée par l'insertion de jeux en classe.
Implique habituellement une refonte du cours	Implique de restructurer certaines périodes de cours
« J'essaie de l'insérer le plus possible pour que ça marche »	« J'essaie de l'insérer dans des moments stratégiques pour que ça marche »
S'apparente plus souvent avec d'autres formes de pratiques (classe inversée, par projet, approche orientante)	Semble s'insérer indépendamment des types de pratiques
Permet une différenciation appliquée de manière méthodique et simultanée	Permet une différenciation plutôt successive

### 5.1.3. Discussion entre notre proposition et d'autres auteurs

Lors de nos entrevues, Stéphanie a mentionné l'article de Chenette (2021) qui s'intitule « 8 leçons tirées des jeux vidéo pour augmenter la motivation et l'engagement ». Celui-ci présente des caractéristiques qui favorisent la motivation et l'engagement chez les élèves-joueurs et offrent des astuces pédagogiques pour atteindre les effets escomptés. Deux astuces sont cohérentes avec ce qui a été observé dans notre étude : le morcèlement des tâches en petits défis accessibles afin que l'élève puisse vivre plus de réussites et d'avoir un plus grand sentiment d'accomplissement :

D'ailleurs, la plus importante erreur de perception face à la motivation est de croire que plus nous sommes motivés, mieux nous réussissons. Toutefois, la recherche nous prouve le contraire : ce sont en réalité les réussites qui entraînent la motivation. (Chenette, 2021)<sup>18</sup>

Stéphanie a fait une démonstration de cet élément lorsqu'elle a indiqué l'importance de la rétroaction positive et le fait d'octroyer des points pour des actions simples. Cela démontre cette

---

<sup>18</sup> La théorie de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1990) nuance l'importance des réussites dans la motivation. Lorsqu'une tâche est trop facile par rapport à des compétences trop élevées, celle-ci peut susciter de l'ennui chez l'individu et réduire sa motivation.

capacité de la ludification ancrée à diviser des tâches complexes en plusieurs petites tâches sans pour autant offrir des tâches ou des objectifs décousus.

Une autre leçon que Chenette mentionne est le développement de l'autonomie créative. Dans cet élément, il y a l'importance de la rétroaction habituellement offerte par le système de jeu qui permet de rediriger les tentatives et l'adaptation du joueur. Pour cet élément, Chenette (2021) suggère d'offrir des choix afin de conférer un sentiment de liberté et de pouvoir d'actions. La ludification ancrée dont nous avons été témoins lors de notre recherche utilisait fortement cette autonomie créative pour structurer l'ensemble des pratiques ludiques : le fait d'offrir des choix permet une liberté, ce qui mène à une responsabilisation qui influence le discours et la rétroaction par l'ouverture d'un dialogue introspectif avec l'élève. Il faut souligner les risques de présenter le système de choix comme une solution « clés en main » pour intégrer des pratiques de ludification ancrée. Contrairement à ce que Chenette laisse entendre dans son article, il peut s'avérer difficile d'insérer un système de choix efficace. Les choix proposés doivent offrir l'autonomie créative, mais « en étudiant la motivation et les émotions en profondeur, on arrive à la conclusion que ce qui est le plus facile à mettre en place en pratique est rarement ce qui est le plus efficace » (Reeve et al., 2017, p.27). Offrir des possibilités nécessite d'autres considérations pour avoir les retombées escomptées. Par exemple, les systèmes de choix très limités peuvent être perçus comme de faux choix de la part de l'élève. Non seulement la stratégie peut s'avérer inefficace, mais elle peut aussi porter atteinte à la motivation (Reeve et al., 2017).

Nous trouvons aussi pertinent de mentionner que la conception de Chenette met de l'avant l'importance du plaisir dans le processus d'apprentissage. Toutefois, les stratégies qu'il propose ne mènent pas systématiquement les pratiques à un état de frivolité tel que défini dans le concept de *playification*. Bien que Chenette ne définisse pas ce qu'il entend par plaisir, nous profitons de cette absence pour rappeler que la conception de plaisir n'est pas si simple. Comme il a été constaté au chapitre 2, le plaisir peut référer à un état de frivolité ou, de façon plus large, inclure toute tentative qui favorise cet état de « plaisir signifiant » (*meaningful play*) pour l'apprenant.

Chenette (2021) conclut son article sur l'importance de contester l'aspect intrinsèquement motivant du jeu : « Si la majorité des gens aime jouer, il existe différents types de joueurs qui ne

recherchent pas les mêmes expériences de jeu. » Ce constat reflète l'importance de considérer tous les éléments présents dans une situation d'apprentissage : l'Objet de savoir, l'Agent et le Sujet. Les types de joueurs (ou d'apprenants) ont été un peu couverts par les participants qui ont utilisé la ludification ancrée, mais plus largement chez les participants qui ont fait usage d'une ludification circonscrite. Parce qu'ils considèrent qu'il n'est pas possible qu'un jeu puisse plaire à tous, la multiplicité des jeux ou l'abondance d'actions possibles dans un même jeu sont des éléments importants pour faire profiter l'ensemble d'une classe. Par exemple, un jeu de compétition comme *Kahoot!* a mieux répondu aux intérêts de certains élèves. Toutefois, lors de ce même jeu, l'élève pouvait se motiver autrement en socialisant davantage et en profitant de cette période pour s'affilier à d'autres élèves. *Minecraft* permet une navigation très linéaire et offre aux élèves qui apprécient l'atteinte d'objectifs dirigés de le faire. Aussi, le jeu a une navigation très libre et parsemée d'éléments inattendus. Les élèves qui aiment davantage les jeux de types exploratoires et créatifs vont se reconnaître davantage dans cette utilisation.

La ludification ancrée, quant à elle, n'a aucune typologie existante à notre connaissance. Les conceptions qui sont les plus développées sont celles de la ludicisation dont Chenette fait l'emploi. Toutefois, nous ne pouvons pas parler d'une typologie à proprement parler puisque les écrits sur le sujet constituent un amalgame de suggestions d'application qui peuvent entrecouper plusieurs autres approches pédagogiques. Nous pensons qu'il peut s'avérer plus difficile de circonscrire différents types de pratiques de ludification ancrée puisque, comme il l'a été mentionné précédemment, une cohérence entre chaque pratique est nécessaire. Cela étant dit, les typologies qui peuvent éclaircir les pratiques de ludification circonscrite sont nombreuses. Citons rapidement les typologies de jeux (Caillois, 1967), l'esthétique des objets de jeux (Hunicke, Leblanc, Zubek, 2004), et les typologies de joueurs (Bartle, 1996). Afin de rebondir sur le dernier point de Chenette et pour souligner l'importance de considérer le joueur-apprenant dans nos contextes de classe, nous trouvons opportun de développer la typologie des joueurs de Bartle (1996).

Bartle (1996) décrit quatre types de joueurs qui entretiennent des actions et des intérêts différents par rapport au jeu. Ces joueurs peuvent se différencier selon un système sur deux axes. D'abord, l'axe vertical représente le type de réaction qui fluctue entre l'action et l'interaction.

L'axe horizontal représente le centre d'intérêt du joueur qui peut être plutôt orienté vers les autres joueurs ou le monde du jeu. Le joueur intéressé à agir auprès des autres sera de type « tueur » puisque ses intérêts seront orientés autour de ses compétences de jeu en s'imposant et en entretenant une réputation de joueur compétent auprès des autres. Le joueur de type « socialisateur » veut plutôt interagir avec les autres et l'univers du jeu est surtout une occasion pour tisser des liens. « L'accomplisseur », quant à lui, est orienté vers le monde du jeu et l'action. Ses intérêts sont dans la conquête et la complétude du monde dans lequel il s'immerge. Finalement, « l'explorateur » est le type de joueur qui aime naviguer dans le jeu et explorer les actions qu'il peut y performer. Contrairement à l'accomplisseur, l'explorateur ne cherche pas à compléter un jeu, mais à profiter de l'expérience de découvrir le monde. Avec cet ouvrage, Bartle (1996) souligne l'importance de considérer le joueur dans l'étude du jeu et décrit les relations qui se développent entre les types de joueurs afin de tenir compte de l'émergence des comportements en contexte de jeu.

La ludification circonscrite nous rapporte les différents types de joueurs constatés. Par exemple, Charles nous a mentionné un élève qui a préféré explorer de façon libre et qui, en interagissant avec d'autres camarades de classe, a réorienté graduellement son exploration vers celle attendue. Pour sa part, Marie nous a rapporté l'intérêt d'élèves orienté vers la compétition alors que d'autres ont développé des intérêts parallèles de socialisation. Cet aparté est important puisqu'elle nous rappelle que l'analyse des retombées perçues auprès des élèves dépend aussi beaucoup du portrait individuel de chacun. Puisque nos résultats sont orientés vers l'interprétation de l'enseignant, la pratique enseignante s'installe toujours avec cette connaissance incomplète des élèves. Toutefois, l'instauration de la ludification dans les classes de nos participants a permis à ces derniers d'être témoin de personnalités qui ne s'étaient pas démarquées lors des périodes habituelles de classe. Connaître en amont des séances une typologie des joueurs permettrait de prévenir cette connaissance incomplète des élèves en soulignant d'avance les comportements typiques de joueurs que l'espace ludifié cherche à susciter.

## **5.2. Les retombées perçues auprès des élèves**

Dans cette section, nous discuterons des retombées perçues chez les élèves par nos participants pour ensuite faire des liens avec les différents écrits sur le sujet. Deux éléments ont été centraux dans les résultats obtenus : l'augmentation de l'autonomie des élèves et l'amélioration de leur participation.

### **5.2.1. L'autonomie**

Tout au long de ce mémoire, nous constatons que le thème de l'autonomie revient à de multiples reprises. Dans les deux types de pratiques ludifiées, l'autonomie de l'élève est suscitée et les périodes d'expérimentation semblent faciliter certains apprentissages. De plus, le fait d'offrir des choix quant aux activités et aux moyens d'acquérir les connaissances a aussi cet effet. Cela étant dit, offrir trop de liberté ne semble pas faciliter l'apprentissage pour les élèves ayant un TDAH, bien au contraire. Les enseignants ont constaté que cela engendre une gestion supplémentaire de ces jeunes. Par exemple, les élèves avec un TDAH perdent de vue assez facilement les intentions du cours et ont de la difficulté à organiser un grand bassin d'informations, surtout lorsque celles-ci sont éparpillées dans plusieurs ressources. Cela dit, la ludification semble donner plus de temps à l'enseignant pour offrir de l'aide à ces élèves. La majorité des élèves étant autonomes dans leurs tâches, l'enseignant peut prendre du temps afin de répondre aux questions ou d'effectuer un retour sur des éléments du cours moins bien compris. L'effet est aussi bénéfique pour les élèves qui ont de la facilité comme ils peuvent apprendre à leur rythme et plus en profondeur.

### **5.2.2. La participation**

Parmi d'autres retombées perçues, nos participants ont souligné une augmentation de la participation de certains élèves. La participation augmente non seulement en quantité, mais en qualité : le niveau d'engagement à la tâche est plus grand. Nos participants ont rapporté une augmentation de la participation d'élèves habituellement plus taciturnes. Le fait d'avoir inséré des activités variées et d'offrir des choix de parcours donne une place personnalisée à chaque élève. Pour ajouter à cela, certaines pratiques laissent place à des intérêts variés et à des qualités différentes. Les participants constatent que les élèves ayant un TDAH s'engagent plus

intensément dans les projets que les autres. Avec une approche par cheminement variable, cela laisse place à un engagement plus grand chez les élèves avec un TDAH. Des qualités différentes ressortent aussi comme la persévérance ou le perfectionnisme, ce qui élargit ainsi le bassin de jeunes qui peuvent se reconnaître dans la tâche. Ce dernier élément fait un pont direct avec le développement des compétences transversales que couvre l'utilisation des deux types de ludification.

### **5.2.3. Liens avec les écrits scientifiques**

Au premier chapitre, nous avons constaté que certains auteurs soulignaient déjà la dévolution didactique comme un bénéfice de la ludification, elle consiste en la responsabilisation de l'élève dans son processus d'apprentissage (Brousseau, cité par Rosier, 2005). Cela étant dit, à la suite de nos résultats, nous nous sommes demandé comment expliquer qu'un niveau d'autonomie plus grand auprès des élèves — même chez ceux qui témoignent d'une difficulté augmentée — favorise la motivation. Nous suggérons de nous retourner vers une perspective psychologisante pour mieux comprendre nos résultats. En effet, l'autonomie ne constitue pas seulement des compétences que l'on développe au fil du temps, mais un besoin (Reeve et al., 2017). Tous les besoins, qu'il s'agisse de la soif (physiologique) ou d'autonomie (psychologique), motivent l'individu à se mettre en action (Reeve et al., 2017). De plus, contrairement aux besoins de déficit comme celui de la soif (j'ai soif, donc je manque d'eau), l'autonomie est plutôt un besoin de croissance qui vise le développement individuel (Reeve et al., 2017).

Afin de mieux comprendre où se situe le besoin d'autonomie dans les théories en psychologie sociocognitive, nous suggérons de le comprendre à travers la théorie de l'autodétermination puisqu'elle concède une place importante pour l'autonomie : « Autonomy that appears to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being » (Ryan et Deci, 2000). Nous comprenons que les répercussions de l'autonomie vont au-delà de la motivation en contexte de classe et favorisent un développement personnel et social optimal.

Nos résultats nous ont fait constater que certains élèves semblaient être plus motivés à entreprendre des actions et à s'engager dans son milieu de classe. Puisque nous ne pouvons pas

démontrer un lien de causalité entre l'augmentation de l'autonomie autodéterminée et leur motivation, nous souhaitons seulement lancer des pistes de réflexion sur les données obtenues. L'autonomie n'offre pas seulement une meilleure progression de leur processus d'apprentissage des connaissances visées par le cours, elle offre aussi une progression dans le domaine d'intérêt de l'élève et dans son choix de parcours, ce qui est cohérent au fait qu'il veut d'abord se développer comme individu. Même si la ludification ne diminue pas la difficulté des élèves ayant un TDAH de s'orienter dans des sources multiples et complexes d'informations, elle a un effet direct sur leur motivation et augmente la participation générale de la classe. Nous pensons ainsi que nos résultats ont une tendance qui corrobore avec les données recueillies par Brousseau sur la responsabilisation des élèves (1980, cité par Rosier, 2005), même pour ceux dont l'autonomie seule n'est pas suffisamment développée pour mener à bien la tâche d'apprentissage. Sous quelques réserves, nous rappelons que les retombées soulevées dans notre recherche sont celles rapportées par les enseignants. En ce sens, il nous est impossible de parler de corrélation. Pour ajouter à cela, selon le modèle de Legendre, l'autonomie modifie le rapport entre l'élève et l'Objet d'apprentissage en favorisant une plus grande acceptation de l'objectif d'apprentissage. Le rapport entre les outils utilisés pour acquérir ce savoir et l'élève est aussi changé puisqu'il se responsabilise dans son utilisation. Toutefois, dans le cas des élèves ayant un TDAH, l'enseignant reste important comme Agent afin de s'assurer que les objectifs d'apprentissage de l'élève soient atteints.

Pour finir, nous avons souligné que le besoin d'autonomie était instinctif et menait vers l'action. Cela étant dit, nous voyons également l'autonomie comme une compétence qui se développe. En ce sens, le besoin motive, mais n'est pas garant d'une compétence d'autonomie développée chez tous les élèves. C'est pourquoi, parmi les intentions d'application de nos participants et les retombées perçues, les compétences transversales sont importantes à souligner.

### **5.3. Développement de compétences transversales**

Dans cette section, nous abordons les compétences transversales que nos participants ont démontrées. Au Québec, des référentiels ont été développés pour définir ces compétences et

pour souligner leur importance dans le parcours académique et de vie. Nous comprenons le concept de compétences transversales selon les ressources ministérielles du Québec :

Les compétences transversales sont de divers ordres, soulignant ainsi différentes facettes du savoir agir : facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres. (Ministère de l'Éducation, 2021)

En ce sens, les compétences transversales couvrent l'ensemble des compétences associées au savoir-agir. Neuf compétences entrecoupent les quatre facettes mentionnées dans cette citation. Parmi celles-ci, plusieurs ont été mentionnées dans les intentions d'application des pratiques et des retombées perçues.

Parmi la facette intellectuelle, il y a l'exploitation de l'information qui consiste en l'utilisation des sources multiples d'information et de son organisation selon sa pertinence et d'autres critères d'utilisation (ministère de l'Éducation, 2021). Les pratiques de ludification semblent parfois rendre possible le développement de compétences intellectuelles surtout lorsque les élèves se font offrir des choix qui les ouvrent à un bassin de ressources plus grand que celui distribué au sein d'une classe. La compétence de résolution de problèmes a aussi été soulevée puisque, surtout dans les pratiques de simulation, l'élève est invité à pousser sa réflexion et à émettre des hypothèses dans une mise en situation fictive. Une autre compétence soulevée lors des pratiques ludiques est d'exercer son jugement critique. Comme cette compétence est utile dans toutes sortes de sphères, la majorité des pratiques rapportées a mentionné cet élément. Il peut s'agir d'effectuer un jugement critique sur son rôle dans une équipe comme dans le jeu des X et des Y. De façons plus subtiles, il peut aussi s'agir d'effectuer un jugement critique sur l'élaboration du projet au choix afin d'identifier si les capacités et le temps alloués sont suffisants pour atteindre les objectifs que l'élève vise.

La facette méthodologique des compétences transversales a surtout été couverte lors des activités liées à la ludification ancrée. Les compétences dont les élèves ont fait usage lors des pratiques étaient de se donner des méthodes de travail efficaces. Tous les élèves ont dû démontrer cette capacité lorsqu'ils ont dû identifier leurs objectifs individuels pour le travail au choix. Ainsi, ils ont fait preuve d'ajustements selon l'échéancier et leurs aptitudes. En plus de

cette compétence méthodologique, il y a l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette compétence nous semble tout particulièrement intéressante à mentionner puisque plusieurs pratiques de ludification permettent aux élèves de démontrer leurs capacités d'utiliser ces technologies. Les pratiques de Stéphanie et Charles font de la technologie un élément central dans les moyens et les objectifs de leurs pratiques. Nous pouvons penser qu'il est normal que cette compétence soit présente, mais il faut préciser que certaines pratiques ludiques n'utilisent pas les technologies numériques comme la création des séances d'entraînement spécifiques de Denis.

Nous pensons que cette constatation est possible lorsqu'une place est laissée pour l'autonomie de l'élève. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, la nouvelle génération d'élèves sur les bancs d'école est tout particulièrement attirée par les outils technologiques et a tendance à orienter leur recherche vers celles-ci que vers d'autres sources d'informations. Cependant, Charles a souligné que les élèves ne démontrent pas de compétences numériques qui se démarquent réellement. À l'instar de nombreux auteurs, l'idée qu'il existe une génération avec des compétences accentuées est plutôt un mythe (Nature, 2017). Toutefois, nous pensons qu'en offrant des occasions aux élèves d'utiliser ces outils de façon encadrée par la présence d'un enseignant, il est possible de les former adéquatement au développement des compétences liées à la technologie.<sup>19</sup>

Les facettes personnelles et sociales des compétences transversales sont aussi couvertes par les pratiques de ludification. Parmi les intentions d'application et les retombées perçues de nos participants, il y a l'actualisation du potentiel des élèves. Dans cette compétence, l'élève est invité à témoigner de persévérance, d'utiliser son potentiel afin de développer la connaissance de ses forces et faiblesses pour devenir plus autonome. Pour en témoigner, les enseignants ont remarqué que certaines activités ont mis en lumière des élèves qui ne se seraient pas démarqués dans un autre contexte. La coopération est aussi une compétence qui est revenue à multiples reprises. Dans *Minecraft*, le fait que l'enseignant ait mis à la disposition des élèves un système de communication pour qu'ils discutent ensemble leur a permis de coopérer pour mener à bien leur

---

<sup>19</sup> D'ailleurs, le nouveau référentiel de compétences (ministère de l'Éducation, 2018) permet de mieux définir les compétences numériques et de réfléchir à ces différentes dimensions.

expérience d'apprentissage. De mettre en jeu les prises de décisions communes au sein d'une équipe a aussi permis aux élèves de pratiquer cette compétence. Finalement, l'évaluation de Stéphanie a souligné l'importance de cette compétence auprès des élèves et l'a encouragé même si les tâches étaient fondamentalement individuelles. En ce qui concerne cette dernière compétence, les élèves ayant un TDAH étaient parmi ceux qui ont le mieux participé auprès de leurs pairs et ont démontré un intérêt marqué pour interagir avec les autres.

La dernière facette touche les compétences communicationnelles. Au chapitre 1, nous avons souligné que, statistiquement, les élèves avec un TDAH démontraient plus de difficulté à communiquer puisque leur analyse des situations sociales pouvait être erronée. Denis a confirmé ce défi lors de l'une de ses activités orientées sur l'évaluation des compétences communicationnelles. Pendant les présentations orales, une gêne importante a rendu la leur décousue. Leur excitation pendant que leurs pairs présentaient a aussi rendu les échanges désorganisés. Bien que ces élèves aient témoigné d'une lacune dans cette facette, la ludification a semblé leur offrir une occasion de mettre en pratique cette compétence puisque la communication est souvent centrale dans l'expérience générale des activités ludiques.

En présentant les compétences transversales soulignées par le ministère de l'Éducation, nous voyons comment les savoirs sont régulièrement mis à l'arrière-plan lors de pratiques ludiques au profit de compétences transversales larges et variées. Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs pratiques de ludification rapportées ont dirigé leur pertinence pédagogique vers de concepts et compétences qui pouvaient servir au-delà du cours. Quelques fois, les participants ont couvert la matière de leur cours, mais ils ont expliqué la pertinence d'utiliser la ludification en considérant les valeurs ajoutées de la pratique. Ainsi, la ludification semble répondre aux suggestions ministérielles pour le développement des compétences transversales comme les compétences de communication, l'utilisation de sources multiples d'information ou le jugement critique.

## **5.4. Rôle de l'enseignant**

Dans le cas de la ludification ancrée, le rôle de l'enseignant est différent que pour un enseignement magistral. Stéphanie et Denis ont rapporté être souvent là pour répondre aux

questions, et moins d'être un expert de contenu. Puisque les élèves étaient autonomes et que tout le contenu des projets leur était disponible, les enseignants ont observé l'avancée des projets et ont posé des questions aux élèves pour les inviter à expliciter leur démarche leurs intentions. La gestion de classe de nos participants a visé le soutien des élèves qui avaient des questions ou ceux qui avaient plus de difficulté à suivre le cours de façon autonome.

Quant à la ludification circonscrite, nos deux participants n'avaient pas le même rôle aux moments de leurs activités. Dans le cas de Marie, elle a souligné que cela dépendait du jeu. Son rôle pouvait parfois être très actif, mais, d'autres fois, plutôt passif. Lors des jeux où son rôle était plutôt actif, sa présence était décisive pour la retombée pédagogique et pour que les élèves puissent bien comprendre l'apprentissage qu'ils avaient à en retirer. En ce qui concerne les activités comme *Kahoot!*, elle dit avoir été plutôt passive. Elle vérifiait la discipline et prévenait la tricherie. Charles, quant à lui, a mentionné que son rôle était surtout dans le soutien technique et dans le rappel des démarches pour mener à bien l'exercice.

Nous pensons que l'utilisation d'un médium technologique a un effet sur le rôle de l'enseignant puisqu'il peut insérer les règles implicites et explicites, ce qui les rend indépendantes de la pratique enseignante. Avec l'aide d'un outil technologique, les possibilités de communication s'élargissent à la littératie informationnelle de l'outil et aux multiples formes de communications maintenant possibles par son entremise (Mahini, Forushan et Haghani, 2012). Il est de même avec les sources d'informations alors que les élèves deviennent plus autonomes à les consulter lorsqu'elles sont distribuées sous un outil numérique. Par exemple, *Kahoot!* ne nécessite plus la présence de l'enseignant pour donner de la rétroaction, en effet, dès que l'élève réussit ou échoue à répondre à une question, c'est le programme qui le fait. Il en va de même pour la consultation de sources numériques comme l'envoi des documents plutôt théoriques et l'invitation d'utiliser des ressources externes comme internet. Plutôt que de distribuer l'information de façon orale, l'enseignant peut rediriger l'élève vers la source à aller consulter pour en savoir davantage.

Un point commun entre ces deux types de ludification est qu'ils modifient le rapport d'autorité. Par exemple, Marie, dans son utilisation du jeu des X et des Y, a mentionné qu'il s'agissait d'un

moyen pour ouvrir la discussion sur les conflits d'équipe sans pour autant avoir un rôle moralisateur. Aussi, Denis a indiqué que lorsqu'il a inséré un système de compétition dans les devoirs d'activités de plein air, il n'avait plus à justifier la présence de devoirs puisque des raisons déjà plus motivantes ont été mises de l'avant : l'intention de rendre plus compétitive la période à la maison permet d'augmenter la motivation pour une activité. Cela permet ainsi de diminuer la posture d'autorité de l'enseignant dans l'activité et de rendre plus signifiante l'activité. De plus, la motivation associée au défi peut être autant individuelle (l'élève veut battre son propre record) que sociale (l'élève veut battre les autres membres du groupe). Stéphanie a ajouté que le fait de rendre ouvert certain de ses projets l'a mené à avoir des discussions nuancées avec ses élèves lorsque les travaux faits ne sont pas ceux attendus ou n'ont pas répondu aux consignes. Par cette pratique, elle a pu mettre de côté l'approche disciplinaire au profit d'une approche flexible et ouverte. Finalement, Charles aussi a profité de l'enseignement virtuel pour laisser les élèves progresser à leur rythme et à leur manière. Les interventions qu'ils devaient surtout faire demeuraient du domaine du soutien technique.

Selon la pratique enseignante, les retombées perçues chez les élèves changent quelque peu, mais les concepts motivationnels mobilisés sont toujours les mêmes. Cette recherche a été pertinente pour éclaircir quelles étaient les pratiques enseignantes de ludification utilisées au secondaire et auprès des élèves ayant un TDAH. Deux types de ludification en sont ressortis, ils reflètent différentes intentions et niveaux d'applications, mais ils ont tous des retombées bénéfiques chez les élèves, incluant ceux avec un TDAH. La ludification ancrée s'entrecoupe avec le concept de ludicisation alors que la ludification circonscrite s'inscrit davantage dans l'insertion d'activités ludiques à proprement parler. Nous avons trouvé pertinent de développer le concept d'autonomie pour comprendre les retombées perçues auprès des élèves ayant un TDAH puisque leur rapport à l'objet de savoir ne semblait pas être facilité au-delà de leur motivation au contexte d'apprentissage qui était grandement favorisée. Nous avons aussi constaté que le rôle d'agent facilitateur à l'apprentissage de l'enseignant est influencé. Parfois, ce rôle s'élargit quand l'enseignant devient un guide dans la progression libre et individualisée des élèves alors que d'autres fois, son rôle se voit limité aux besoins de soutien et de différenciation des élèves pour mener à bien leur situation d'apprentissage.



## Conclusion

Dans ce mémoire, notre intention était de répondre à la question suivante : comment la ludification est-elle utilisée dans les pratiques enseignantes auprès des élèves ayant un TDAH au secondaire. Pour ce faire, au premier chapitre, nous avons posé les problématiques actuelles que créait l'absence de consensus sur la conception de la ludification dans la littérature ainsi que les différents défis que confrontaient les élèves avec un diagnostic de TDAH, population tout particulièrement à risque de décrochage et d'échec scolaire. Nous avons compris que la ludification, selon plusieurs écrits théoriques, pouvait servir auprès de ces jeunes. Cela dit, l'écart entre les connaissances de terrain et les connaissances théoriques vient limiter notre compréhension des retombées potentielles. Au chapitre 2, nous avons précisé le cadre conceptuel qui a dirigé notre collecte de données auprès d'enseignants du secondaire. Le modèle des cinq préoccupations de Bucheton et Soulé jumelé à celui de Legendre a été retenu afin de mieux comprendre les pratiques liées à la ludification dans une perspective éducative. Au chapitre 3, nous avons précisé notre démarche de recherche. Quatre enseignants ont été approchés pour effectuer les trois étapes de notre recherche : une première entrevue pour identifier la conception individualisée de la ludification, l'élaboration de récits d'événements qui ont décrit les pratiques de ludification effectuées concrètement dans les classes, puis, finalement, une deuxième entrevue pour discuter des intentions de l'application des pratiques, de ses retombées perçues de manière générale et plus spécifiquement celles pour les élèves ayant un TDAH. Les résultats obtenus ont mis en évidence la variété des pratiques de ludification, mais que les retombées perçues s'entrecoupaient. Au dernier chapitre, nous avons suggéré une typologie des pratiques de ludification afin de mieux comprendre les retombées perçues auprès des élèves ayant un TDAH.

Notre recherche a toutefois certaines limites. D'abord, nous avons conscience que certains de nos modèles sont généraux et ne se limitent pas au milieu scolaire. L'utilisation d'un modèle élargi des situations pédagogiques de Legendre (1983) a pu influencer notre compréhension des pratiques enseignantes rapportées puisqu'elles ont la possibilité de couvrir autant une activité

complexe qu'une action très spécifique en classe. Il en est de même avec notre choix d'utiliser une conception élargie de la ludification. Cela peut avoir affecté le type de réponse chez nos participants lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils entendaient par ludification. Une perspective large dans la définition de notre objet peut aussi rendre la compréhension et l'application concrète moins évidentes pour les futurs enseignants désireux d'apprendre les techniques ou les pratiques de ludification en classe. Par exemple, nous avons constaté que les pratiques d'évaluations sont peu couvertes par nos résultats. Cela étant dit, nos résultats ont bien illustré la complexité de définir la ludification en éducation. Alors que plusieurs auteurs suggèrent d'utiliser la terminologie de « ludicisation » au lieu de ludification (Chenette, 2021; Romero et Sanchez, 2020) pour mieux se dissocier de l'orientation traditionnelle vers le jeu, nos résultats ont démontré que jeu et jouer ne sont pas aussi facilement dissociables. Lorsqu'on lit « ludiciser l'apprentissage, c'est rendre plus agréable et engageant en adoptant une attitude ludique » (Rioux, 2021), nous définissons d'abord difficilement ce qu'est l'attitude ludique. Pour ouvrir davantage la réflexion, voici une réflexion de Perron (2013), qui élabore sur le discours d'Henriot (1983), où il conçoit cette attitude comme unificatrice aux autres instances identifiées socialement au jeu :

Cette question d'attitude pose le problème à partir d'un autre point de vue. Pour faire référence à mes travaux, c'est la dernière assertion ainsi que celle précédemment citée au sujet de la part du jouer (*play*) dans le jeu (*game*) qui m'a incité à distinguer trois grands types de joueurs (Perron, 2003) [...] Puisque la conduite exigée par les jeux vidéo peut varier (selon le type de jeu, mais aussi suivant les possibles conduites dans un même jeu, une même situation ludique), il devient pertinent de parler d'un *gamer* lorsque celui-ci doit s'escrimer à franchir des chicanes dans un esprit agonistique pour gagner une partie, d'un *player* qui va improviser et prendre en toute impunité ses décisions, ou encore d'un *gameplayer* qui, au lieu de jouer le jeu, joue avec le jeu en faisant un usage subversif de la structure ludique. Les thèses d'Henriot mènent aussi à d'autres considérations. La duplicité qu'il souligne renvoie directement au double jeu de moult jeux vidéo où le joueur agit sur et par l'entremise d'un avatar (ou personnage joueur) qu'il met à la fois en scène et en jeu. (Perron, 2013)

Par cette citation, nous comprenons que l'attitude ludique est tenue par rapport à ce qui est entendu d'un jeu et d'un type de joué. Nous avons constaté avec nos résultats que la perspective de Chenette n'est pas synonyme d'une augmentation de l'état de frivolité chez les élèves et que nos méthodes de collecte de données n'ont pas permis de faire une lecture de cette attitude ludique chez les élèves. Un des défis rencontrés est que la forme des pratiques ludiques change,

et l'incidence attendue des enseignants sur l'attitude des élèves varie aussi considérablement. La méthodologie mise de l'avant a certainement éclairci le concept des enseignants, sans permettre de témoigner avec finesse des retombées auprès des élèves ayant un TDAH. La variété des pratiques et le fait que celles ludiques n'aient jamais été directement dirigées vers ces élèves nous ont limités dans les conclusions.

Après l'ensemble de notre démarche, nous avons constaté que le rôle de l'enseignant est influencé par l'utilisation de la ludification dans sa classe. Aussi, les enseignants ont rapporté d'avoir observé l'augmentation de l'autonomie des élèves et une meilleure participation en classe (et à la maison compte tenu de l'enseignement hybride associé au contexte de pandémie). Bien que les pratiques de ludification semblent pallier certains enjeux liés à l'engagement des élèves ayant un TDAH, ils ne constituent pas une solution miracle et impliquent que l'enseignant doit diversifier ses méthodes auprès de ces élèves. Cela dit, nous retenons que les pratiques de ludification laissent une place de choix pour les pratiques de différenciation. Les enseignants ont eu l'occasion de mieux connaître certains élèves et d'avoir un rôle de choix pour les accompagner dans leurs réflexions et dans leur processus d'apprentissage en étant davantage un guide pour eux.

Les forces de ce mémoire se trouvent dans l'approche qui veut mettre en valeur l'opinion des acteurs du milieu de l'enseignement. Comme mentionné dans la problématisation, la littérature scientifique sur la ludification se fait parallèle à la pratique, ce qui peut rendre difficile autant l'application de la pratique de ludification dans les classes que d'y identifier son potentiel réel. Nos participants qui s'affichent comme des enseignants ayant des pratiques de ludification nous ont permis de mieux comprendre ces pratiques. Lors du processus de recherche, ils ont aussi été invités à s'interroger sur les retombées pour les élèves ayant un TDAH. Les participants de notre recherche nous ont mentionné qu'ils ont trouvé constructif d'avoir l'occasion de décortiquer leur expérience et d'en parler pour remettre en question leurs pratiques et ses qualités. Ce mémoire a permis de préciser la conception de la ludification en donnant des exemples concrets d'utilisation ainsi que des retours de terrain. Il aurait pu être intéressant d'aller jusqu'à observer les pratiques. Toutefois, nous voulions comprendre les pratiques de ludification à travers le

regard des enseignants qui en font usage. Le choix méthodologique répondait ainsi mieux à cet objectif.

Dans de futures recherches, nous pensons qu'il pourrait être pertinent de maintenir une analyse des pratiques de ludification en identifiant de quel type il s'agit. Nous pensons que la ludification ancrée et la ludification circonscrite constituent des pratiques suffisamment différentes pour être étudiées de façon distincte. Une analyse plus poussée sur les ressemblances et différences est de mise afin de mieux comprendre la manière dont chaque type de ludification est perçue et utilisée tout en examinant comment les élèves avec de plus hauts risques de décrochage et d'échec scolaire pourraient en profiter. Même si le jeu est parfois perçu comme un obstacle à l'apprentissage (Sauvé et al., 2007), il reste bien souvent la première façon d'apprendre dans la vie. Selon nous, il apparaît, encore aujourd'hui, que d'étudier le jeu en éducation pour en définir ses forces et ses limites, tout particulièrement dans des contextes plus spécifiques, demeure crucial.









## Références bibliographiques

- Alvarez, J. (2017). *Serous games - Qu'est-ce que c'est ?* [vidéo].  
<https://www.youtube.com/watch?v=Ho3q-xCV7pw>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1-7.
- April, J. et Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 145-168.
- Authier, J. (2010). *Perceptions d'élèves en difficulté d'apprentissage quant à leurs conditions d'intégration scolaire au primaire* [mémoire, Université du Québec à Montréal].  
<https://archipel.uqam.ca/2684/1/M11293.pdf>
- Bartle, R. A. (1996). Hearts, glubs, diamonds, spades: players who suit muds. *MUSE Ltd.*  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53430882/HEARTS\\_CLUBS\\_DIAMONDS\\_SPADES\\_PLAYER\\_S\\_WHO20170608-3157-1rebd1m-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630421951&Signature=ab3OsyWq91qOMUv1gZ61sz-nviF9w5zW0YjfH~60F~2zxViLrvdzbJJA9r0LKifPtilDnq3WXIOo8bx4he2BPAeKU3~-9zqEOvQAGGngFdKc3GKeDmmF-kbVtl-Rz6KWLEUwUHKrOGLjrxWs8rdxkhRlrkBNkFKLLMs8Cgw6WttypKJEVEikj5fF9pNMhZTHKchawsR7C75dDTS-SEY~P9X7iTzuZcXdfj~DglEt32Ccz4B6ISNys5rYqo5O0jxXMUFtu-JTL1AvDbigORjvIT7JtZjtfRRnkqoCoz8nZe6YuHnizirF1kQZY3ZJ9NfvMclH2GibNsuJEc98X2ZTUw&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53430882/HEARTS_CLUBS_DIAMONDS_SPADES_PLAYER_S_WHO20170608-3157-1rebd1m-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630421951&Signature=ab3OsyWq91qOMUv1gZ61sz-nviF9w5zW0YjfH~60F~2zxViLrvdzbJJA9r0LKifPtilDnq3WXIOo8bx4he2BPAeKU3~-9zqEOvQAGGngFdKc3GKeDmmF-kbVtl-Rz6KWLEUwUHKrOGLjrxWs8rdxkhRlrkBNkFKLLMs8Cgw6WttypKJEVEikj5fF9pNMhZTHKchawsR7C75dDTS-SEY~P9X7iTzuZcXdfj~DglEt32Ccz4B6ISNys5rYqo5O0jxXMUFtu-JTL1AvDbigORjvIT7JtZjtfRRnkqoCoz8nZe6YuHnizirF1kQZY3ZJ9NfvMclH2GibNsuJEc98X2ZTUw&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Bernard, J. (2017). *Jouer le Gouverneur : analyse du rapport émotionnel au système dans le jeu vidéo de gestion* [mémoire, Université de Montréal].  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20157/Bernard\\_Jeremie\\_2017\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20157/Bernard_Jeremie_2017_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Bestmarmotte. (2018). *WOW classic, à la recherche d'un temps perdu* [youtube].  
<https://www.youtube.com/watch?v=EwDz5478zTg>
- Blanchet, P. (2011). CHAPITRE 1 : Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des culture* (Éditions des archives contemporaine, p. 9-19).
- Bonenfant, M. (2015). *Le libre jeu: réflexion sur l'appropriation de l'activité ludique*. Liber.
- Bonenfant, M. et Genvo, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu*, 2, 1-7.

- Bonenfant, M. et Philipette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, (10). [https://www.researchgate.net/publication/328922790\\_Rhetorique\\_de\\_l'engagement\\_ludique\\_dans\\_des\\_dispositifs\\_de\\_ludification](https://www.researchgate.net/publication/328922790_Rhetorique_de_l'engagement_ludique_dans_des_dispositifs_de_ludification)
- Bouarada, I. (2019). *Réalisation d'un jeu sérieux avec Scratch utilisant la pédagogie par projet : conception d'un guide pour les élèves de la 8ème année de base du collège pilote de Nabeul* [master]. Université Virtuel de Tunis.
- Brossard, M. (2012). CHAPITRE 5 : Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. Dans *Vygotsky maintenant* (p. 95-116). La Dispute.
- Brougère, G. (2003). *Jouet et compagnie* (Stock).
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Buckley, P., Doyle, E. et Doyle, S. (2017). Game on! Students'perceptions of gamified learning. *Educational technology and society*, 20(3), 1-10.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige* (Éd. rev. et augmentée, [Nachdr.]). Gallimard.
- Calistri, C. et Lapique, V. (2018). Classe inversée : quels obstacles en formation des enseignants dans le contexte français ? *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 1(1), 6-30.
- Catharsis. (2021). *Wikipédia*. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Catharsis>
- Caumeil, J.-G. (2013). Qu'est-ce qui se joue à l'école ? Perspectives vygotkiennes dans l'enseignement des sciences à l'école. *JIES*, 32, 163.
- Chenette, A. (2021). 8 leçons tirées des jeux vidéo pour augmenter la motivation et l'engagement. *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/ludification-ludicisation-8-lecons/>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Cotta, A. (1980). *La société ludique : La vie envahie par le jeu* (B. Grasset). B. Grasset.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience* (1e édition). Harper & Row.
- Deneault, J., Lefebvre, O. et Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école » ? Les effets des ateliers d'expression Jeu dans le sable sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 299-321.

- Denis, I. (2013). *Comorbidité trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et troubles anxieux : profil clinique et impact du traitement des troubles anxieux sur les comportements et les déficits cognitifs associés au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité* [thèse ou essai doctoral accepté, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5527/>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. et Nacke, L. (2011). *From game design to gamefulness : defining « gamification »*. International Academic Mindtrek Conference : envisioning future media environments, Tempere (p. 9-15). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. et Angelova, G. (2015). Gamification in education : A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology and Society*, 18(3), 75-88.
- Dominguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L. et Fernandez-Sanz, L. (2012). Gamifying learning experiences : practical implications and outcomes. *Computers and education*, 63(1), 380-392.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher* (1e édition). Presses universitaires de France.
- Fizek, S. (2014). Why fun matters : in search of emergent playful experiences. Dans M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino et N. Schrape (dir.), *Rethinking gamification* (p. 273-285). Meson-Press.
- Fontaine, J.-L. (2006). *Croyances et rituels chez les Innus, 1603 - 1650: l'univers religieux traditionnel des Tsjañnut*. Éd. Gid.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière Education.
- Gagnon-Mountzouris, V., Lemieux, M.-M. et Pouliot, J.-P. (2016). *Jeu sérieux : rapport sommaire sur la pertinence du jeu sérieux à l'Université*. Université du Québec. <http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/rapportjeuserieuxpdci.pdf>
- Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation s'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique. *AQEP Vivre le Primaire*, 25(4). [https://www.researchgate.net/publication/289801832\\_LA\\_SITUATION\\_D'APPRENTISSAGE\\_ET\\_D'EVALUATION\\_SAE\\_EN\\_LITTERATIE\\_OUTIL\\_DE\\_PLANIFICATION\\_PEDAGOGIQUE#:~:text=La%20phase%20d'int%C3%A9gration%20pr%C3%A9voit,%2C%202012\)%20.%20...](https://www.researchgate.net/publication/289801832_LA_SITUATION_D'APPRENTISSAGE_ET_D'EVALUATION_SAE_EN_LITTERATIE_OUTIL_DE_PLANIFICATION_PEDAGOGIQUE#:~:text=La%20phase%20d'int%C3%A9gration%20pr%C3%A9voit,%2C%202012)%20.%20...)
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frénette, E. et Simard, D. (2015). Persévérance scolaire au Québec : les déterminants du rapport à l'école selon des jeunes de 10-17 ans. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 147-173.
- Genvo, S. (2013). Penser les évolutions des jeux vidéos au prisme de ludicisation. *Nouvelle revue d'esthétique*, 1(11), 13-24.

- Giordan, A. (2013). Jouer ou apprendre ? Jeu et jeux en éducation, la formation et la médiation scientifiques et techniques. *JIES*, 32, 17.
- Glod, G. (2017). Gamification : using game design and game elements in the EFL classroom. Lycée technique de Bonnevoie. <https://files.classcraft.com/classcraft-assets/research/gamification-gilles-glod-2017.pdf>
- Gonon, F., Guilé, J.-M. et Cohen, D. (2010). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : données récentes des neurosciences et de l'expérience nord-américaine. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, 273-281.
- Hanus, M. D. et Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom : a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and education*, 80, 152-161.
- Heinzen, S., Pellaud, F., Bourqui, F., Grenaud, B., Maradan, G., Monney, P. et Rolle, L. (2013). Le jeu de rôle « sérieux » : un outil pédagogique pour l'EDD et la pensée complexe ? *JIES*, 32, 31.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique*. J. Corti.
- Hock-Koon, S. (2013). Apprentissage et jeu vidéo d'arcade : présentation du concept d'apprentissage elliptique. *JIES*, 32, 67.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies : import-export. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 83-93.
- Hunicke, R., Leblanc, M. et Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. *AAAI workshop on Challenges in Game*. <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/pubs/MDA.pdf>
- Karsenti, T., Bugmann, J. et Parent, S. (2019). Can students learn history by playing Assassin's Creed? *CRIFPE*. [http://www.karsenti.ca/Assassins\\_creed\\_Report\\_EN.pdf](http://www.karsenti.ca/Assassins_creed_Report_EN.pdf)
- Khun, J. (2018). Minecraft: education edition. *Calico Journal*, 35(2), 214-223. <https://doi.org/10.1558/cj.34600>
- Labelle, C. (2016). La différenciation en salle de classe. *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 40-42.
- Laribi, R. (2013). Jouer ou apprendre - du dessin au conte au jeu de rôle. *JIES*, 32, 231.
- Le réseau québécois de l'enseignement. (2013). Métiers-Québec. <https://www.metiers-quebec.org/portraits/enseignement1.htm>
- Leblanc, M., Prud'homme, L., Paré, M. et Dupuis, M. (2016). Une enseignante et des élèves motivés grâce à la différenciation. *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 46-49.
- Legendre, R. (s. d.). *L'éducation totale* (Ville-Marie).

- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2016). La différenciation pédagogique... à quoi ça sert ? *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 43-45.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique ? *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 33-37.
- Litner, B. (2003). Teens with ADHD : the challenge of high school. *Child and Youth Care Forum*, 32(3), 137-158.
- Mahini, F., Forushan, Z. J.-A. et Haghani, F. (2012). The importance of teacher's role in technology-based education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1614-1618.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.348>
- Martin, M. (2016). Différencier pour mieux enseigner. *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 36-39.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité didactique*. Presses de l'Université du Québec.  
[https://www.google.ca/books/edition/Fondements et pratiques de l enseignemen/2lF3s0r2UcC?hl=fr&gbpv=1&dq=pratiques+p%C3%A9dagogiques+au+secondaire+Martineau+2010&printsec=frontcover](https://www.google.ca/books/edition/Fondements_et_pratiques_de_l_enseignemen/2lF3s0r2UcC?hl=fr&gbpv=1&dq=pratiques+p%C3%A9dagogiques+au+secondaire+Martineau+2010&printsec=frontcover)
- Mathews, C. L., Morrell, H. E. R. et Molle, J. E. (2019). Video game addiction, ADHD symptomatology and video game reinforcement. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 45(1), 67-76.  
<https://doi.org/10.1080/00952990.2018.1472269>
- Mattard-Labrecque, C., Ben Amor, L. et Couture, M. M. (2013). Children with Autism and Attention Difficulties: A Pilot Study of the Association between Sensory, Motor, and Adaptive Behaviors. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(2), 139-146.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2018). Cadre de référence de la compétence numérique.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Affiche-cadre-ref-competece-num.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Affiche-cadre-ref-competece-num.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2021). Compétences transversales. *Programme de formation de l'école québécoise*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_competece-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competece-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Les jeux symboliques. *Ressources maternelle - Jouer et apprendre*.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress\\_c1\\_jouer\\_symbolique\\_474\\_560.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474_560.pdf)

- Morris, K. W. et McGowan, J. (2018). Gamified Learning : A rationale for ludo-pedagogy and gamified classrooms. *Worcester journal of learning and teaching*, 12, 23-29.
- Nebel, S., Schneider, S. et Rey, G. D. (2016). Mining learning and crafting scientific experiments : a literature review on the use of minecraft in education and research. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 355-366.
- Nicholson, S. (2012). *A user-centred theoretical framework for meaningful gamification*. Games+Learning+Society 8.0, Madison. <http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Paré, M. et Leroux, M. (2016). Différenciation pédagogique : quelles pistes de développement au québec ? *AQEP Vivre le Primaire*, 29(1), 53-54.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.
- Permiakov, E. (2019). *Best Apps for Teachers in 2020*. <https://www.youtube.com/watch?v=vTDh-h7Xti4>
- Perron, B. (2013). L'attitude ludique de Jacques Henriot. *Sciences du jeu*, (1). <https://journals.openedition.org/sdj/216>
- Pitre, M. (2019). *Interactions diadiques des enfants avec TDAH en contexte de jeu libre : une étude longitudinale et observationnelle* [Université du Québec en Outaouais]. [http://di.uqo.ca/id/eprint/1129/1/Pitre Mylene 2019\\_essai.pdf](http://di.uqo.ca/id/eprint/1129/1/Pitre_Mylene_2019_essai.pdf)
- Purper-Ouakil, D., Wohl, M., Michel, G., Mouren, M.-C. et Gorwood, P. (2004). Variations dans l'expression clinique du trouble déficit attentionnel/hyperactivité (TDAH) : rôle du contexte, du développement et de la comorbidité thymique. *L'encéphale*, 30(6), 533-539.
- Raessens, J. (2014). The ludification of culture. Dans M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino et N. Schrape (dir.), *Rethinking gamification* (p. 91-111). Meson-Press.
- Rajotte, T. (2014). Étude critique de la validité du diagnostic du TDA/H en tant que prédicteur du rendement en résolution de problèmes mathématiques. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 5(2), 103-112.
- Ratey, N. A. (2008). *The disorganized mind: coaching your ADHD brain to take control of your time, tasks, and talents*. (St-Martin's Press).

- Reeve, J., Vallerand, R. J. et Fenouillet, F. (2017a). CHAPITRE 1 : Introduction. Dans *Psychologie de la motivation et des émotions* (2e édition, p. 10-30). DeBoeck supérieur.
- Reeve, J., Vallerand, R. J. et Fenouillet, F. (2017b). CHAPITRE 6 : Les besoins psychologiques. Dans *Psychologie de la motivation et des émotions* (2e édition, p. 166-198). De Boeck Supérieur.
- Robert, A. (2017). *Vivre avec les conséquences d'un diagnostic de TDA/H : la voix des personnes diagnostiquées* [mémoire, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19408/Robert\\_Amelie\\_2017\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19408/Robert_Amelie_2017_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Rosier, J.-M. (2005). Le concept fantôme de « dévolution ». *Le français aujourd'hui*, 4(151), 9-14.
- Rougetet, L. (2013). Le crowdsourcing, une méthode qui fait ses preuves en biologie. *JIES*, 32, 73.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Sánchez-Mena, A. et Martí-Parreño, J. (2007). Drivers and barriers to adopting gamification: teachers' perspectives, electronic journal of e-learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157970>
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement apprentissage : un bilan épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285-301. <https://doi.org/10.7202/1006440ar>
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.
- Schmitt, D. (2013). Jouer et comprendre : le jeune public dans un centre de culture scientifique. *JIES*, 32, 99.
- Séquence didactique. (2018, 27 décembre). Dans Wikipédia. [https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A9quence\\_didactique&oldid=155167821](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=S%C3%A9quence_didactique&oldid=155167821)
- Simoes, J., Díaz Redondo, R., Vilas, A. et Aguiar, A. (2015). *Using gamification to improve participation in a social learning environment*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1466.5447>
- Sioui, G. E. (1999). *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Presses de l'Université Laval.
- Smith, J. (2013). *Education in the Digital Age*. TEDxBum. <https://www.youtube.com/watch?v=k0V9lynZF10>
- Sorensen, B. H. et Meyer, B. (2007). Serious games in language learning and teaching - a theoretical perspective. *DiGRA*, 559-566.

- Stratégies d'enseignant en présence de TDAH et de dysfonctions exécutives types. (2018). CADDAC. <https://caddac.ca/adhd/wp-content/uploads/2019/02/EF-and-ADHD-Teaching-Strategies-Accommodations-FINAL2018-FR.pdf>
- Suits, B. (1978). *The grasshopper : games, life, and utopia*. Broadview Press.
- TDAH au Québec : les derniers chiffres. (2019). Psychomédia. <http://www.psychomedia.qc.ca/deficit-attention-hyperactivite/2019-04-30/tdah-prevalence-quebec>
- The digital native is a myth. (2017). *Nature*. <https://www.nature.com/articles/547380a>
- Trembley, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck éducation. [https://www.google.ca/books/edition/Inclusion\\_scolaire/XYxiDgAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1&dq=pratiques+p%C3%A9dagogiques+en+univers+social+trembley+2017&printsec=frontcover](https://www.google.ca/books/edition/Inclusion_scolaire/XYxiDgAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1&dq=pratiques+p%C3%A9dagogiques+en+univers+social+trembley+2017&printsec=frontcover)
- Van der Maren, J.-M. (2014). CHAPITRE 2 : Les recherches en éducation : les enjeux et les approches. Dans *La recherche appliquée pour les professionnels* (3e édition, p. 33-65). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-recherche-appliquee-pour-les-professionnels--9782804181628.htm>
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., Cornu-Bernot, L. et Courtois, R. (2019). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire : une revue de littérature. *Psychologie française*, (1). <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0033298419300597?token=80D3966FA4C97D96996A821E08E6C0FD60CADFC0AB0ADA23119C6A8E05000B084CEBC4A2498357E2E7D9802FA90101FB>
- Vivre pour travailler ou travailler pour vivre ? (2021). *Vast RH*. <https://www.vastrh.fr/vivre-pour-travailler-ou-travailler-pour-vivre/>
- Walther, B. K. et Larsen, L. J. (2020). Gamification and beyond : the case of ludification. *GALA 2020*, 125-134.
- Whitman, L. E. et Witherspoon, T. L. (2003). *Using LEGOs to interest high school students and improve K12 stem education*. Boulder (vol. 33). <http://archive.fie-conference.org/fie2003/papers/1366.pdf>
- Wirman, H. et Yi, R. (2016). Review of serious games development in Hing Kong (2006-2016). *DiGRA*. [http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/Wirman\\_Ren\\_ChineseDiGRA2016.pdf](http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/Wirman_Ren_ChineseDiGRA2016.pdf)
- Yin, R. K. (2009). How to do Better Case Studies. Dans *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2e édition, p. 254-282). SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/base/download/BookChapter/the-sage-handbook-of-applied-social-research-methods-2e/n8.xml>
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. MGU. [https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky\\_1-428.pdf](https://www.unige.ch/fapse/leforcas/files/9214/2608/9943/Vygotsky_1-428.pdf)

# Annexes

Annexe 1 : Critères diagnostic du DSM-5 pour le trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité

---

## Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

---

### Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

---

#### Diagnostic Criteria

---

- A. A persistent pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity that interferes with functioning or development, as characterized by (1) and/or (2):
1. **Inattention:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities:  
**Note:** The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.
    - a. Often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, at work, or during other activities (e.g., overlooks or misses details, work is inaccurate).
    - b. Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities (e.g., has difficulty remaining focused during lectures, conversations, or lengthy reading).
    - c. Often does not seem to listen when spoken to directly (e.g., mind seems elsewhere, even in the absence of any obvious distraction).
    - d. Often does not follow through on instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties in the workplace (e.g., starts tasks but quickly loses focus and is easily sidetracked).
    - e. Often has difficulty organizing tasks and activities (e.g., difficulty managing sequential tasks; difficulty keeping materials and belongings in order; messy, disorganized work; has poor time management; fails to meet deadlines).
    - f. Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (e.g., schoolwork or homework; for older adolescents and adults, preparing reports, completing forms, reviewing lengthy papers).
    - g. Often loses things necessary for tasks or activities (e.g., school materials, pencils, books, tools, wallets, keys, paperwork, eyeglasses, mobile telephones).
    - h. Is often easily distracted by extraneous stimuli (for older adolescents and adults, may include unrelated thoughts).
    - i. Is often forgetful in daily activities (e.g., doing chores, running errands; for older adolescents and adults, returning calls, paying bills, keeping appointments).

2. **Hyperactivity and impulsivity:** Six (or more) of the following symptoms have persisted for at least 6 months to a degree that is inconsistent with developmental level and that negatively impacts directly on social and academic/occupational activities:  
**Note:** The symptoms are not solely a manifestation of oppositional behavior, defiance, hostility, or a failure to understand tasks or instructions. For older adolescents and adults (age 17 and older), at least five symptoms are required.
- a. Often fidgets with or taps hands or feet or squirms in seat.
  - b. Often leaves seat in situations when remaining seated is expected (e.g., leaves his or her place in the classroom, in the office or other workplace, or in other situations that require remaining in place).
  - c. Often runs about or climbs in situations where it is inappropriate. (**Note:** In adolescents or adults, may be limited to feeling restless.)
  - d. Often unable to play or engage in leisure activities quietly.
  - e. Is often “on the go,” acting as if “driven by a motor” (e.g., is unable to be or uncomfortable being still for extended time, as in restaurants, meetings; may be experienced by others as being restless or difficult to keep up with).
  - f. Often talks excessively.
  - g. Often blurts out an answer before a question has been completed (e.g., completes people’s sentences; cannot wait for turn in conversation).
  - h. Often has difficulty waiting his or her turn (e.g., while waiting in line).
  - i. Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations, games, or activities; may start using other people’s things without asking or receiving permission; for adolescents and adults, may intrude into or take over what others are doing).
- B. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms were present prior to age 12 years.
- C. Several inattentive or hyperactive-impulsive symptoms are present in two or more settings (e.g., at home, school, or work; with friends or relatives; in other activities).
- D. There is clear evidence that the symptoms interfere with, or reduce the quality of, social, academic, or occupational functioning.
- E. The symptoms do not occur exclusively during the course of schizophrenia or another psychotic disorder and are not better explained by another mental disorder (e.g., mood disorder, anxiety disorder, dissociative disorder, personality disorder, substance intoxication or withdrawal).

*Specify whether:*

**314.01 (F90.2) Combined presentation:** If both Criterion A1 (inattention) and Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) are met for the past 6 months.

**314.00 (F90.0) Predominantly inattentive presentation:** If Criterion A1 (inattention) is met but Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is not met for the past 6 months.

**314.01 (F90.1) Predominantly hyperactive/impulsive presentation:** If Criterion A2 (hyperactivity-impulsivity) is met and Criterion A1 (inattention) is not met for the past 6 months.

*Specify if:*

**In partial remission:** When full criteria were previously met, fewer than the full criteria have been met for the past 6 months, and the symptoms still result in impairment in social, academic, or occupational functioning.

*Specify current severity:*

**Mild:** Few, if any, symptoms in excess of those required to make the diagnosis are present, and symptoms result in no more than minor impairments in social or occupational functioning.

**Moderate:** Symptoms or functional impairment between “mild” and “severe” are present.

**Severe:** Many symptoms in excess of those required to make the diagnosis, or several symptoms that are particularly severe, are present, or the symptoms result in marked impairment in social or occupational functioning.

---

## Annexe 2 : Document pour Entrevue 1

**Discussion pré-entrevue :**

- *Retour sur les documents de consentement et le sujet général de recherche.*
- *Cette entrevue sera enregistrée, audio et vidéo. Confirmer l'accord.*
- *Rappeler les sujets abordés lors de cette première entrevue.*
- *S'assurer du lieu où se trouve l'enseignant (sécurité, confort, anonymat).*

<i>Information de l'enseignant</i>	No. de l'enseignant(e) :
	Niveau(x) de la classe :
	Cours donné(s) :
	Années d'expérience :
	Estimation du nombre d'élèves ayant un TDAH dans leur classe :
<i>Thèmes de l'entretien</i>	<b>1 - La ludification :</b>
	1.1. Comment concevez-vous la ludification en classe ? <b>(Conception)</b>
	1.2. Quelle est votre relation avec le jeu dans votre travail et à l'extérieur de votre travail ? <b>(Antécédents)</b>
	1.3. Comment est perçu ce type de pratique par l'école où vous travaillez ? <b>(Appréhension du milieu)</b>
	1.4. Comment avez-vous acquis vos connaissances sur ces pratiques ? (Formation, pairs, science, etc.)
	<b>2- La pratique enseignante : (Relation didactique)</b>
	2.1. Comment s'installe la ludification dans votre classe ?
	2.2. À quoi peut ressembler votre pratique de ludification en classe ?
	2.2. Quels outils (didactiques) sont utilisés pour votre ludification ?
	2.3. Quels sont les préparatifs (didacticiels) nécessaires pour la pratique de ludification ?
	2.4. Pourquoi utilisez-vous cette forme de pratique en classe ?
	<b>3- La différenciation auprès des élèves TDAH : (Relation d'enseignement et d'apprentissage)</b>
	3.1. Comment utilisez-vous la ludification auprès de vos élèves TDAH en classe ?
	3.2. Pourquoi utilisez-vous la ludification auprès des élèves TDAH en classe ?
	3.3. Quelles sont les retombées que vous envisagez ou que vous avez déjà constatés dans vos expériences antérieures de ludification auprès de ces jeunes TDAH ? (Réception, réaction, impact) <b>(Retombées)</b>

Questions  
relance

<b>1- La ludification :</b>
Comment voyez-vous ça l'utilisation du jeu à l'intérieur des classes ?
Quel est votre opinion sur les jeux vidéo ? Pensez-vous que ça peut être utile pour l'apprentissage ?
Avez-vous des anecdotes sur un moment où vous avez essayer d'intégrer du jeu ou que vous avez été témoin d'une classe qui l'utilisait ? Comment ça se passait ?
<b>2- La pratique enseignante :</b>
Intégrer du jeu dans vos classes, est-ce que c'est possible dans votre contexte ?
Qu'est-ce que vous pensez qui rend facile/difficile son utilisation ?
Lorsque vous utilisez la ludification, comment votre relation est influencée par cette pratique ?
<b>3- La différenciation :</b>
Comment adaptez-vous votre pratique en classe pour intervenir auprès des jeunes TDAH ?
Expliquez-moi un peu quelles difficultés les jeunes TDAH de votre classe peuvent rencontrer.
Appart la ludification, comment faites-vous de la différenciation auprès des jeunes ayant un TDAH ?

Résumé des thèmes abordés : Portrait de la classe, Conception Ludification, Antécédents Ludification-jeu, Appréhension du milieu, Relation didactique, Relation d'enseignement, Relation d'apprentissage, Retombées perçues.

## Annexe 3 : Document pour Entrevue 2

**Discussion de pré-entrevue :**

- *S'assurer du lieu où se trouve l'enseignant (sécurité, confort, anonymat).*
- *Cette entrevue sera enregistrée, audio et vidéo. Confirmer l'accord.*
- *Résumé du contenu observé dans les récits d'événements.*
- *Rappeler les sujets abordés lors de cette deuxième entrevue.*

	No. de l'enseignant(e) :
<i>Thèmes de l'entretien</i>	<b>1- Retour sur les récits d'événements :</b>
	1.1. Comment s'est déroulé la démarche à compléter les récits ? ( <b>État</b> )
	1.2. Parlez-moi un peu du contenu de ce que vous avez noté. ( <b>Récits</b> )
	Pratique 1 :
	Pratique 2 :
	Pratique 3 :
	1.3. Quelles étaient vos intentions lorsque vous utilisez la ludification ? (relation d'apprentissage, didactique, d'enseignement) ( <b>Intentions</b> )
<b>2- Impression :</b>	
2.1. Quelles sont vos impressions sur la pratique ludique maintenant que vous l'avez expérimenté ? ( <b>Impressions</b> )	
2.2. Selon vous, quelle impression ces pratiques ont laissées à vos élèves ayant un TDAH ?	
2.3. Est-ce que votre perception sur la pratique de ludification a évolué depuis la dernière rencontre ?	
<b>3- Retombées potentielles : (Retombées perçues)</b>	
3.1. Quelles sont les retombées que vous pouvez entrevoir concernant les performances scolaires ?	
3.2. Quelles sont les retombées que vous pouvez entrevoir concernant la relation avec vos élèves et entre eux ?	
3.3. Quelles sont les impacts sur votre rôle d'enseignant ?	
<i>Questions de relance</i>	<b>1- Retour sur les récits :</b>
	Est-ce que ça a été facile pour vous de remplir les récits d'événements après vos séances ?

Quel effort ou étape supplémentaire l'activité vous a demandé de plus en comparaison à un cours habituel ?
Comment avez-vous fait pour mettre en place la pratique de ludification ? Quelles actions ont été nécessaire pour son application ?
Vos intentions d'appliquer cette pratique visaient-elles l'ambiance de la classe ?
Vos intentions d'appliquer cette pratique visaient-elles à faciliter l'accès aux acquis lors du cours ?
Vos intentions d'appliquer cette pratique visaient-elles à tisser plus de lien entre les objectifs d'apprentissage et le jeune ?
Vos intentions d'appliquer cette pratique visaient-elles à modifier votre façon de prescrire la tâche d'apprentissage ?
Quel était votre rôle lors de cette séance ludifiée ? Que deviez-vous faire ?
<b>2- Impressions :</b>
Pensez-vous continuer à utiliser la ludification ? Qu'est-ce qui motive votre choix ?
Après votre expérience, comment définiriez-vous une pratique enseignante ludique ?
Est-ce que les démarches de cette recherche vous ont inciter à vous intéresser davantage sur le sujet de la ludification ?
<b>3- Retombées potentielles :</b>
Quelles qualités donneriez-vous à la ludification ?
Quels défauts donneriez-vous à la ludification ?
Comment les jeunes ayant un TDAH ont réagi lorsque vous arriviez avec une méthode plus ludique ?
Pensez-vous voir la ludification en classe se répandre davantage dans le futur ?
Finalement, est-ce que vous pensez que la ludification auprès des jeunes ayant un TDAH est bénéfique pour eux, de façon générale ?

Résumé des thèmes abordés : État suite aux étapes de recherche, Contenu des récits, Intentions, Retombées perçues, Impressions laissées par la pratique.

## Annexe 4 : Document des récits d'événements à compléter

RÉCIT D'ÉVÉNEMENT (exemple à compléter pour chaque activité ludifiée)	
<b>Date de la pratique ludifiée en classe :</b>	
<b>Nom donné à la pratique (inventer au besoin) :</b>	
<b>Description de l'activité :</b>	Avant (préparatifs) :
	Pendant (déroulement avec les élèves) :
	Après (après le contact avec les élèves) :
	Autres informations (pour combien d'élèves, ressources nécessaires, etc.)
<b>Résultat de l'activité :</b>	Les savoir visés :
	La difficulté à donner la tâche (pour l'enseignant) :
	La réception des élèves ayant un TDAH:
	L'acquisition du savoir visé par les élèves ayant un TDAH :
	L'ambiance générale de classe :
	Forces :
	Limites :