UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

Cliquez ou appuyez ici pour inscrire le sous-titre.

par Tessier, Olivia

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès art (M.A.) en Maîtrise en Éducation 3664

Québec, Canada

© Olivia Tessier, 2025

RÉSUMÉ

Notre recherche s'intéresse à l'apprentissage-enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) par le jeu dans la formation des adultes. La ludicisation de la grammaire anglaise en classe adulte permet, entre autres, de réviser de la grammaire, de développer la pratique orale, de se préparer aux examens de fin de session. Bien que des recherches antérieures aient montré que l'apprentissage à travers le jeu s'avère bénéfique dans certains contextes, notamment pour les enfants, pour ce qui est de l'utilisation des jeux en contexte adulte pour l'apprentissage intentionnel de la grammaire, les recherches arrivent à des résultats contradictoires. Afin d'y voir plus sur l'impact des bénéfices des jeux dans l'apprentissage de l'anglais en formation des adultes, nous avons mené une recherche collaborative avec six enseignantes en anglais langue seconde qui ont essayé des jeux crées pour cette recherche dans leurs classes dans un centre de langue privé du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Au moyen de deux questionnaires (pour les étudiants) et de deux entrevues (pour les enseignantes), et en nous appuyant sur l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), nous avons documenté les perspectives de ces enseignantes et de quinze de leurs étudiants sur deux jeux élaborés dans le cadre de cette étude et testés en classes.

Les analyses des trente (30) questionnaires des étudiants et des douze (12) entrevues des enseignantes démontrent que le jeu et la ludification d'éléments précis de grammaire sont des approches didactiques porteuses pour l'enseignement de l'anglais en contexte de classe avec des adultes. À cet égard, les étudiants adultes de notre étude ainsi que leurs enseignantes ont révélé des opinions positives, des perspectives intéressantes sur le jeu et son usage dans la formation générale des adultes.

SUMMARY

This research focuses on the act of learning-teaching of English as a second language (ESL) through games in adult education. Gamification of English grammar in adult classes allows students to review grammar, develop oral communication, and prepares students for end-of-session exams, amongst other things. When it comes to using games in adult education to learn grammar, much of the previous research done shows contradictory results, even if previous research for younger leaners has shown that learning through games can be beneficial in certain contexts. To identify the impacts and benefits of games in English learning in adult education, this research used a collaborative approach with the help of six English second language teachers who have tested games created for this research in their respective classes at a private school in Saguenay-Lac-St-Jean. Two questionnaires (for the students) and two interviews (for the teachers) were used to document their respective perspectives. This research used a thematic analysis (*analyse thématique*) (Paillé et Mucchielli, 2021) and documented the perspectives of these teachers and fifteen of their students on games made for this research and tested in class.

Thirty (30) questionnaires and twelve (12) interviews were analysed. They showed that games, and gamifying precise grammar elements, can create multipurpose tools that can be promising in terms of educational approaches in adult education. Using of the data collected with the questionnaire and interviews, students and teachers revealed their positive opinions and positive perceptions of games and of their use in adult education.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ii
TABLE DES MATIÈRES iii
LISTE DES TABLEAUX v
LISTE DES FIGURES vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS vii
REMERCIEMENTS 1
INTRODUCTION 2
CHAPITRE 1 4
LA PROBLÉMATIQUE 4
1.1 L'ÉDUCATION AUX ADULTES EN FGA : LANGUE ANGLAISE, ENVIRONNEMENT ET DÉFIS 4
1.2 L'ANGLAIS LANGUE SECONDE : COMMENT REJOINDRE SALLE DE CLASSE, PRATIQUE ET CONTEXTE RÉEL ? 7
1.3 LES AVANTAGES DE L'INTÉGRATION DU JEU EN CONTEXTE DE CLASSE EN FGA 9
1.4 LES LIMITES DE L'INTÉGRATION DU JEU EN CONTEXTE DE CLASSE EN FGA ET LE PROBLÈME DE RECHERCHE 16
1.5 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 18
CHAPITRE 2 20
LE CADRE THÉORIQUE 20
2.1 L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES 20
2.2 LA LUDICISATION ET LE JEU 23
2.3 LE CYCLE DE LA LUDICISATION : CONCEPTION, ESSAI ET ÉVALUATION D'UN JEU 26
2.4 DIFFÉRENTES PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR LE JEU 30
2.4.1 PERSPECTIVES BÉHAVIORISTES ET LE JEU 31
2.4.2 PERSPECTIVES COGNITIVES ET LE JEU 32
2.4.3 PERSPECTIVES SOCIOCONSTRUCTIVISTES ET LE JEU 33
2.4.4 PERSPECTIVES SOCIOCULTURELLES ET LE JEU 34
CHAPITRE 3 40
LA MÉTHODOLOGIE 40
3.1 UNE DÉMARCHE DE LUDICISATION EN TROIS TEMPS 40
3.1.1 TEMPS 1 : LA CRÉATION DU JEU À PARTIR DE LA PLATEFORME JEOPARDYLABS.COM 40
3.1.2 TEMPS 2 : L'EXPLOITATION EN CLASSE DU JEU CRÉÉ 47
3.1.3 TEMPS 3 : LE RETOUR SUR LE JEU À LA SUITE DE L'EXPLOITATION EN CLASSE 50
3.2 UNE RECHERCHE COLLABORATIVE CENTRÉE SUR LA LUDICISATION EN CONTEXTE DE FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES 50
3.2.1 LA CO-SITUATION DANS NOTRE ÉTUDE 52
3.2.2 LA CO-OPÉRATION DANS NOTRE ÉTUDE 54
3.2.3 LA CO-PRODUCTION DANS NOTRE ÉTUDE 60
CHAPITRE 4 62
ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 62

4.1 ANALYSE DES PREMIERS ENTRETIENS INDIVIDUELS (ÉTAPE 1) 62
4.2 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS AU QUESTIONNAIRE 1 SUR LE JEU 1 (ÉTAPE 2) 80
4.3 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS AU QUESTIONNAIRE 2 SUR LE JEU 2 (ÉTAPE 3) 88
4.4 ANALYSE DES SECONDS ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTES (ÉTAPE 4) 97
4.4.1 ADÉQUATION DE JEU ET DE LA PLATEFORME 98
4.4.2 MOTIVATION DES ÉTUDIANTS 98
4.4.3 PLAISIR ET APPRÉCIATION GÉNÉRALE 99
4.4.4 OUTIL D'ÉVALUATION, EXAMEN ET PRATIQUE DE GRAMMAIRE 100
4.4.5 PARLER ET S'EXPRIMER POUR LES ÉTUDIANTS 103
4.4.6 RÉUTILISATION DE JEUX 104
4.4.7 PROBLÈMES, DIFFICULTÉS, MODIFICATIONS À FAIRE AUX JEUX 104
4.5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES DONNÉES 106
4.5.1 L'INTÉGRATION DE JEUX PERMET-ELLE UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE LA GRAMMAIRE ANGLAISE ? 106
4.5.2 L'INTÉGRATION DE JEUX GRAMMATICAUX PERMET-ELLE UNE MEILLEURE PRATIQUE ORALE ? 108
4.5.3 LE JEU EST-IL UN OUTIL DIDACTIQUE APPROPRIÉ POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ? 110
CONCLUSION 112
LISTE DE RÉFÉRENCES 119
CERTIFICATION ÉTHIQUE 123
LISTE D'ANNEXES 124
ANNEXE I : Autorisation d'utilisation du CLSSV à l'employeuse 124
ANNEXE II : Courriel d'invitation à la recherche à l'employeuse 126
ANNEXE III : Lettre de présentation pour l'employeuse 127
ANNEXE IV : Courriel d'invitation à la recherche aux enseignantes du CLSSV 130
ANNEXE V : Présentation de la recherche aux enseignantes du CLSSV 131
ANNEXE VI : Lettre de participation et de consentement officiel aux enseignantes du CLSSV 134
ANNEXE VII : Guide d'entretien pour les enseignantes participantes, Jeu 1 137
ANNEXE VIII : Guide d'entretien pour les enseignantes participantes, Jeu 2 140
ANNEXE IX : Présentation du projet aux étudiants 142
ANNEXE X : Courriel d'invitation à participer à la recherche pour les étudiants 145
ANNEXE XI : Lettre de participation et de consentement officiel pour les étudiants 146
ANNEXE XII : Questionnaire pour le Jeu 1 pour les étudiants 148
ANNEXE XIII : Questionnaire pour le Jeu 2 pour les étudiants 150

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 55

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : ÉLEMENTS DE LA LUDICISATION ET LEURS INTERACTIONS 27
FIGURE 2 : JEU NIVEAU INTERMEDIAIRE 2 SUR JEOPARDYLABS.COM 46
FIGURE 3 : JEU NIVEAU AVANCE (CONVERSATION) SUR JEOPARDYLABS.COM..... 46
FIGURE 4: AVIS DES SIX ENSEIGNANTES SUR LE JEU AVANT SON UTILISATION EN CLASSE 76
FIGURE 5 : POINTS POSITIFS ET NEGATIFS DU JEU (SELON LES ENSEIGNANTES) AVANT SON UTILISATION EN CLASSE 77
FIGURE 6 OPINIONS DES ENSEIGNANTES SUR LE JEU EN CLASSE COMME OUTIL DE REVISION POUR L'EXAMEN..... 80
FIGURE 7 NIVEAUX DES ETUDIANTS PARTICIPANTS AU JEU 1 81
FIGURE 8 : OPINIONS DES ETUDIANTS AYANT REPONDU AU QUESTIONNAIRE 1 SUR LE JEU 1 87
FIGURE 9 NIVEAUX DES ETUDIANTS PARTICIPANTS AU JEU 2 89
FIGURE 10: OPINIONS DES ETUDIANTS REPONDANT AU QUESTIONNAIRE 2 SUR LES JEUX 1 ET 2..... 96

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CLSSV	Centre de Langues Secondes Saguenay Valley
FGA	Formation générale aux adultes
SLSJ	Saguenay-Lac-Saint-Jean

REMERCIEMENTS

Premièrement, j'aimerais remercier mon conjoint de fait, Keven, pour son soutien indéniable au cours de ces quatre dernières années. Sans sa présence constante et son support continuel pendant les moments difficiles, j'aurais certainement abandonné ce mémoire. J'aimerais aussi remercier mes amis Emmie, Maxime, Guillaume et Myriam pour m'avoir fait sourire et rire entre les moments difficiles d'écriture.

J'aimerais aussi énormément remercier les enseignantes, les étudiants et l'employeuse du Centre de langues secondes Saguenay Valley. Sans leurs participations actives, ce projet de Maîtrise n'aurait pas pu voir le jour.

J'aimerais également remercier mon grand-père de mon conjoint de fait, Vital, et mes parents, Bernadette et Martin, pour leurs relectures attentives et leurs corrections minutieuses à mon mémoire.

Finalement, j'aimerais remercier BTS (groupe de musique) pour une trame sonore magnifique à travers l'écriture de ce mémoire. Ils ont été une source de motivation et d'énergie contagieuse au cours des quatre dernières années.

INTRODUCTION

L'intégration des jeux en Formation générale des adultes (FGA) est un sujet d'actualité. Ceci est d'autant plus vrai pour les jeux didactiques dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS). En effet, les jeux offrent de nouvelles manières d'enseigner, de ludiciser la grammaire anglaise, de permettre aux étudiants adultes de développer le langage parlé et de pratiquer des éléments de grammaire précis. Cela dit, les recherches sont loin de s'entendre sur les impacts positifs des jeux. Malgré les opinions positives sur les jeux et leurs nombreux avantages, de nombreuses recherches ne concluent pas avec certitude sur les acquis à court et à long terme des jeux. Notre recherche s'intéresse à l'apprentissage-enseignement de l'anglais langue seconde (ALS) par le jeu dans la formation des adultes. Nous nous penchons sur cet apprentissage-enseignement à travers la ludicisation de la grammaire anglaise en classe adulte. Nous essayerons de déterminer dans quelle mesure une telle approche permet de réviser de la grammaire, de développer la pratique orale et de se préparer aux examens de fin de session.

Ce mémoire comprend quatre chapitres. Dans le chapitre 1 portant sur la problématique, nous soulignons les résultats de recherche contradictoires issus du peu de recherches menées sur la ludicisation en contexte d'éducation des adultes, en l'occurrence en lien avec l'apprentissage-enseignement de l'ALS. Nous faisons le point sur ces divergences puis bouclons le premier chapitre 1 en déclinant le problème de recherche auquel nous nous sommes attaqués ainsi que les questions et objectifs de recherche que nous avons retenus pour notre étude.

Dans le chapitre 2 consacré au cadre théorique, après avoir informé les personnes lectrices sur la spécificité de l'apprentissage chez les adultes, nous y présentons différentes perspectives sur les jeux et, surtout, nous y développons en profondeur le concept de ludicisation.

Dans la première partie du chapitre 3 portant sur le cadre méthodologique, nous avons essayé d'opérationnaliser l'approche de ludicisation présentée au chapitre 2. Nous déclinerons les trois temps (ou étapes) d'un jeu qui vont nous permettre d'élaborer puis de mettre à l'essai des jeux avec la participation d'enseignantes de l'ALS en contexte d'éducation aux adultes. La seconde et dernière partie du chapitre 3 est consacrée à la recherche collaborative (Bednarz, 2013). Nous y présentons à la fois la démarche générale avec ce type particulier de recherche participative ainsi que l'application concrète de la démarche qui nous a permis de collaborer avec six enseignantes d'ALS d'un centre de langues situé au Saguenay.

Dans le quatrième et dernier chapitre, nous analysons les différentes données collectées dans notre recherche. Nous concluons par une section dans laquelle nous présentons les résultats auxquels nous sommes arrivés pour chacune de nos trois questions de recherche auxquelles nous avons, et ce, en différenciant les perspectives des étudiants (15 au total) de celles des enseignantes (6 au total).

CHAPITRE 1
LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'ÉDUCATION AUX ADULTES EN FGA : LANGUE ANGLAISE, ENVIRONNEMENT ET DÉFIS

Lorsqu'il est question d'innover en contexte de classe adulte, il est souvent question de rendre l'éducation aux adultes plus rapide ou plus performante pour répondre au marché du travail et ses tendances (Boghian et al., 2019; Hassan et al., 2019). De plus, plusieurs étudiants adultes doivent faire avec un apprentissage ne totalisant que quelques heures par semaine. Ces heures hebdomadaires comptent généralement pour moins de cinq à dix heures. Faire un retour aux études est aussi une tâche ardue pour plusieurs étudiants adultes et les raisons de ce retour sont motivées par plusieurs facteurs, notamment pour l'acquisition de certaines compétences telles qu'une deuxième langue. Tout ceci est d'autant plus vrai pour les étudiants du Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV) au Saguenay-Lac-Saint-Jean qui seront au centre de cette recherche.

Les personnes étudiantes en Formation générale des adultes (FGA) sont souvent des travailleurs à temps plein et l'idée de suivre une formation professionnelle pendant ou en dehors de leurs heures de travail n'est pas chose facile (Kosunen, 2016). Une formation en anglais langue seconde pour l'étudiant adulte se fait principalement pour répondre à des exigences externes, comme gagner un salaire plus élevé ou avoir plus d'opportunités au travail si un certain niveau d'anglais est obtenu. Le choix d'un endroit de voyage majoritairement ou complètement anglophone peut aussi forcer ou, à tout le moins, pousser

l'étudiant à étudier l'anglais. Ces formations ou apprentissages sont donc un défi pour les étudiants adultes qui ont aussi besoin de situations réelles, voire très proches du réel, pour avoir un sentiment d'accomplissement (Blandin, 2015). De plus, lorsque ce défi est de poursuivre des cours d'anglais langue seconde, concilier la disponibilité, le temps consacré à l'étude et la pratique orale devient très difficile. Ce défi s'accroît encore plus puisque l'expression orale est l'élément considéré par les étudiants eux-mêmes comme étant le plus difficile à pratiquer en classe et en dehors des cours. Souvent, les étudiants adultes savent déjà lire et écrire dans leur langue seconde et en général ils n'ont pas de problème à communiquer des idées et des problèmes d'une manière relativement claire. Ils peuvent se servir de certains outils (dictionnaire, Google Translate, correcteur sur leur téléphone, etc.) pour valider une phrase, une conjugaison ou une traduction.

Cependant, lorsque vient le temps de parler, de s'exprimer oralement en anglais, le recourt à la traduction et à la correction instantanée n'est pas toujours accessible pour plusieurs étudiants adultes. En outre, ces étudiants doivent pouvoir être autonomes dans leurs habilités à parler et à comprendre sans toujours se fier aux outils technologiques. À cet égard, dans le cadre de notre exercice professionnel, nous avons noté le désir des étudiants intermédiaires et avancés du Centre de Langues Secondes Saguenay Valley (CLSSV) d'être autonomes dans l'usage de leur langue seconde, surtout lorsque vient le moment de parler en anglais.

Par ailleurs, à titre d'enseignantes, nous (la chercheuse) avons aussi noté que nombre des personnes étudiantes adultes trouvent séduisant le défi d'entreprendre des études, surtout si ce défi est d'apprendre une deuxième langue, plus précisément l'anglais. Même si l'environnement les pousse à étudier l'anglais, ce sont souvent les étudiants adultes qui font le choix final d'étudier cette langue. Même lorsque l'intérêt et la motivation sont au rendez-

vous, l'apprentissage de cette langue est difficile, surtout pour ce qui est de l'expression orale. Cette difficulté ne facilite pas la motivation qui est un facteur décisif influençant l'implication de l'étudiant adulte, en classe et en dehors de celle-ci (Fenouillet, 2011). La motivation des étudiants adultes est autant intrinsèque qu'extrinsèque. Se donner le défi puis se lancer dans l'apprentissage d'une langue seconde est donc à la fois un énorme engagement et une prise de risque pour l'étudiant adulte qui a très peu de temps. En effet, il pourrait investir temps et argent pour quelques mois voire quelques années, sans nécessairement voir son niveau d'anglais s'améliorer comme il le souhaiterait. De plus, puisqu'il est difficile d'analyser son propre niveau dans une langue seconde parlée, l'étudiant adulte se lance donc dans un apprentissage qui est souvent long *et* à long terme. Cet apprentissage peut s'améliorer lentement ou stagner pendant des mois ou des années. Garder le rythme, la mémoire, la motivation et la persévérance pendant plusieurs mois ou plusieurs années est très difficile.

Cette difficulté est plus importante si l'étudiant adulte se retrouve dans un milieu (social et culturel) où au quotidien on parle majoritairement français, comme c'est le cas au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Dans la région du Saguenay, le pourcentage de gens parlant uniquement français est de 80%, alors que pour ceux qui parlent uniquement anglais le pourcentage est de moins de 0,1% (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011). Pour ce qui est du 19,8% restant, c'est un mélange d'anglais et de français qui est parlé à la maison (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011). Ainsi, la vaste majorité des gens parlent le français au Saguenay.

Face à cette réalité, ces étudiants adultes se découragent devant la tâche ardue d'étudier la grammaire et de devoir retenir beaucoup d'informations à ce sujet. Souvent, les étudiants adultes du CLSSV (qui est une école privée d'anglais langue seconde située à Arvida) que nous avons rencontrés apprécient ce qu'ils apprennent en classe, mais estiment

qu'ils ne sont pas capables de s'exprimer adéquatement à l'oral en anglais en dehors de la classe. Au CLSSV, les étudiants doivent passer en fin de session un test écrit pour évaluer leur progrès et leur apprentissage. Il n'y a donc aucune évaluation formelle de l'anglais parlé. La pratique orale en classe est donc un choix volontaire des enseignantes du CLSSV qui vont décider du temps dédier à cette pratique par le truchement de discussions, de présentations ou de périodes de jeu en classe avec les étudiants dont la participation est également volontaire. Cette pratique orale en classe est donc importante, une pratique régulière qui permet à l'étudiant adulte de se faire corriger et, par conséquent, d'améliorer son niveau d'anglais.

1.2 L'ANGLAIS LANGUE SECONDE : COMMENT REJOINDRE SALLE DE CLASSE, PRATIQUE ET CONTEXTE RÉEL ?

Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, étant donné qu'il est difficile de parler l'anglais, la salle de classe devient un des rares endroits où une pratique orale est possible. Cette pratique orale se doit donc d'être applicable en classe et dans des situations réelles afin que l'étudiant puisse réutiliser en dehors de la classe les apprentissages faits dans le cadre d'un cours (Blandin, 2012). Rappelons que la performance, l'efficacité, la personnalisation et l'accomplissement (Blandin, 2012; Hassan et al., 2019) sont des aspects très importants qui influencent beaucoup l'apprentissage des adultes. En somme, en considérant tous ces aspects et contraintes, une solution s'offre afin de relever le défi de la pratique orale de l'anglais en contexte d'apprentissage adulte : il s'agit du jeu. Comme le mentionne Kosunen (2016), « un jeu est mieux dans un contexte de classe en anglais langue seconde (ALS), car cette simplicité

du jeu semble bien adaptée pour la classe d'ALS où les étudiants ne passent que quelques semaines à la fois dans ces environnements et il est souvent difficile de disposer d'un enseignement à long terme dû aux coûts de cours privés » (p. 22)[1]. De plus, « le jeu a toujours fait partie de l'apprentissage » (Monterrat et al., 2017, p. 2) et le concept de « jeu éducationnel » est déjà une industrie qui existe. Par ailleurs, il existe d'innombrables jeux pour s'amuser et apprendre, par exemple Scrabble, Apples to Apples, Pictionary, Taboo, Cranium, Headbanz et aussi des jeux virtuels comme Duolingo, Babbel, Kahoot et Wordscapes. Les jeux peuvent être principalement ludiques et secondairement éducatifs comme pour les exemples précédents, ou bien ils peuvent être purement éducatifs, comme des cartes de vocabulaire et de conjugaison. Il y a aussi des jeux de grammaire ou des jeux uniques créés pour des étudiants en particulier. Il y a aussi des jeux virtuels pour pratiquer oralement une langue ou pour parler avec d'autres à travers un jeu vidéo comme Duolingo, Babbel, GTA, Fortnite et World of Warcraft. L'idée d'utiliser un jeu pour apprendre serait de mettre l'utilisateur de celui-ci dans un contexte positif où le joueur apprendra par le jeu et par le plaisir de jouer, et non par l'étude (Kosunen, 2016). Ainsi, l'anxiété de parler est réduite et laisse place à la production orale naturelle : un contexte donc positif et motivant. Il est alors assez facile d'imaginer la raison pour laquelle un enseignant voudrait intégrer un jeu en contexte de classe.

La salle de classe adulte devient donc un contexte social où la *ludicisation* (voir le chapitre 2) est possible. Avec la ludicisation, il s'agit de pendre la grammaire et la transformer sous forme de jeu. Le jeu ainsi créé peut prendre la forme d'un jeu de table ou d'un jeu virtuel,

[1] The game « *seems to be suited well for the modern ESL classroom where students are only spending a few weeks at a time in these environments and not really having a long-term education in the language, due to the cost of such private courses* » (Kosunen, 2016, p. 22).

avec des points à gagner, et des équipes prenant part au jeu. Le jeu peut être unique, tout comme il peut être créé pour une personne ou un groupe, ou pour pratiquer des éléments de grammaire précis, de la conversation, des expressions. Les possibilités sont donc nombreuses. Plusieurs facteurs doivent être considérés afin qu'un jeu soit ludique, et ce, sans perdre de vue un but éducatif. La ludicisation (utilisé par Bonenfant & Genvo, 2014) voire la « Ludic theory » (Arzaga & Dantes, 2019) est une approche ludique qui « peut être particulièrement utile dans un contexte de mémorisation » (Monterrat et al., 2017, p. 3) et de pratique.

Dans la section 1.3 qui suit, nous ferons un survol de différentes perspectives de chercheurs sur la ludicisation (qui est l'approche du jeu retenue dans notre étude), en l'occurrence nous ferons le point sur des avantages supposés de l'utilisation en classe de jeux pour la pratique de l'anglais (langue seconde).

1.3 LES AVANTAGES DE L'INTÉGRATION DU JEU EN CONTEXTE DE CLASSE EN FGA

Parler anglais au Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) devient donc une tâche qui semble presque impossible d'après les défis mentionnés : manque de temps, apprentissage étalé sur plusieurs mois voire années, et le manque de pratique dans la vie courante. La classe devient donc le lieu primordial d'apprentissage pour parler, parfaire son anglais, commettre des erreurs et progresser. Il est donc essentiel de maximiser le temps en classe afin de donner la chance aux étudiants de parler. L'idée de faire des cours de grammaire sans conversation ni amusement désole souvent les étudiants adultes. De plus, parler leur fait pratiquer l'anglais.

Les étudiants peuvent se faire corriger pour ensuite mieux comprendre la langue seconde (L2). Ceci est possible que s'ils parlent en classe. Comme le mentionne Blandin (2015), les adultes ont besoin de situations réelles ou des situations très proches du réel pour avoir un sentiment d'accomplissement dans leur éducation. Il est donc primordial de maximiser le temps en classe pour donner la chance aux étudiants de parler l'anglais.

D'après Reinders et Wattana (2015), une des manières de s'attaquer à ces défis est par l'utilisation du jeu puisqu'il est flexible et dynamique. Ainsi, l'étudiant qui joue au jeu n'est souvent pas conscient du fait qu'il est en train d'apprendre par le jeu. Ainsi, il décide donc de parler volontairement dans sa langue seconde (Reinders & Wattana, 2015). L'environnement hors cours de l'étudiant adulte influence également son apprentissage, surtout en contexte de marché du travail où on prône la performance et la rapidité (Boghian et al., 2019). Comme nous l'avons déjà indiqué, avec l'apprentissage par le jeu il s'agit de mettre le joueur dans un contexte d'apprentissage positif où il apprend par le jeu et par le plaisir de jouer, et non par l'étude (Kosunen, 2016). L'apprentissage peut donc se faire plus « rapidement ». En outre, le jeu de rôles ou les jeux à questions ouvertes peuvent permettre aux étudiants adultes de pratiquer en classe certains éléments ciblés par l'enseignant, tels que les temps de verbes, les expressions, la prononciation. Les étudiants adultes peuvent avoir des discussions sur leurs réalités de tous les jours, notamment sur le travail ou sur les voyages. En classe, les outils d'apprentissages sous forme de jeu, comme Catan ou Pay Day, peuvent servir pour pratiquer la négociation et le troc. Ces jeux peuvent convoquer le vocabulaire relié à la vie de tous les jours, aux salaires, aux impôts, au travail ou métier. L'usage du jeu en classe offre donc bien des possibilités.

Dans un contexte d'enseignement « traditionnel » d'apprentissage de l'anglais langue seconde comme au CLSSV, un étudiant adulte en Formation générale aux adultes (FGA)

reçoit en premier lieu un cours en partie magistral. Cette première partie se concentre sur un ou plusieurs éléments de grammaire reliés à des leçons données. Ensuite, l'étudiant fera de la conjugaison ou de l'écriture sur papier pour mettre en pratique les éléments abordés dans la première partie magistrale du cours. Ces exercices écrits sur mesure (selon le niveau de l'étudiant), seront souvent répétitifs et ils augmenteront en difficulté selon la matière donnée. Si possible, un peu de pratique orale sera faite pour consolider les acquis, mais cela sera à la discrétion de chaque enseignant. Ultimement, l'étudiant passera un examen sur papier pour évaluer ses compétences en fin de session. Il n'y aura pas d'évaluation orale durant l'examen, et c'est là le problème.

Considérant ceci, la pratique orale est souvent reléguée involontairement au second plan pour laisser une plus grande place à la compréhension orale (i.e., écouter l'enseignant(e), comprendre les consignes et la grammaire) et à la lecture de textes. Il est donc complexe de pratiquer l'anglais oralement au Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) vu l'accent mis sur la grammaire et les exercices écrits en classe ainsi que le manque de communication naturelle en dehors des heures de classe.

Il ressort de notre revue de littérature des recherches sur les jeux en contexte de classe avec des adultes que plusieurs auteurs sont en faveur de la ludicisation ou de l'usage de jeux en classe (Blandin, 2012 ; Boghian et al. 2019 ; Jääskä et Aaltonen, 2022 Costa et al., 2016 ; Alzaid, F. & Alkarzae, N., 2019 ; Hassan et al., 2019 ; Iaremenko, 2017 ; Lameras et al., 2017 ; Monterrat et al., 2017 ; Patin, 2005 ; Reinders & Wattana, 2015 ; Saha & Singh, 2016 ; Robson. K. et al., 2015 ; Kingsley, T. L. & Grabner-Hagen, M. M., 2015 ; Cheong, C. et al., 2014 ; Derakhshan, A. & Khatir, E. D., 2015 ; Tomorszki, K. R., 2014 ; Plass, et al., 2015 ; Lamb et McMahon, 2015). Certaines des recherches faites sur le jeu en contexte de classe adulte depuis les dernières années ressortent plusieurs avantages. En plus de développer du

nouveau vocabulaire (Arzaga & Dante, 2019), le jeu aide à la mémorisation (Monterrat et al., 2017) par la répétition en boucle de certains concepts ou par l'usage répétitif d'un ou de plusieurs jeux. En voyant la même chose à plusieurs reprises, il est donc possible pour le joueur de s'en souvenir par exposition multiple et de possiblement forcer le cerveau à s'en souvenir par la répétition pure et dure. De plus, Boghian et al. (2019) sont en faveur de l'utilisation du jeu en contexte de classe adulte, car la motivation dans le processus d'apprentissage adulte se fait alors avec et à travers les autres. Le jeu crée des liens entre les étudiants et il engendre, force des conversations incontournables car il est impossible de jouer sans parler. La discussion fait donc automatiquement partie du jeu. Comme mentionné plus haut, la collaboration, la négociation et la discussion sont importantes (Lameras et al., 2017) pour l'apprentissage d'une langue. Patin (2005), fait écho aux idées de Lameras et ses collaborateurs quant aux avantages didactiques des jeux de rôles pour aider l'implication de l'apprenant. Ce dernier apprend par l'action puisque le jeu suscite et maintient son attention en plus de divertir et de favoriser sa concentration sur une tâche précise : jouer. Comme la motivation est un facteur qui est important pour l'apprentissage, les étudiants entre eux se motivent à travers leur participation active en jouant au jeu.

Puisque les « situations d'apprentissage doivent donc être personnalisées » (Blandin, 2012, p. 18) pour rejoindre l'étudiant adulte, il faut lui donner des situations réelles en contexte de classe et un sentiment d'accomplissement. En conséquence, il est important de maximiser les productions orales en classe des étudiants. C'est aussi l'élément le plus important d'après la grande majorité des étudiants du CLSSV.

Le jeu est donc une des manières d'y arriver en plus de pratiquer la grammaire et l'oral. Dans cette optique d'apprentissage adulte, Boghian et ses collaborateurs mentionnent que dans un contexte d'apprentissage à long terme et de travail de plus en plus complexe et multiculturel,

les jeux deviennent une option viable pour réunir les étudiants et pour les garder motivés par le processus d'apprentissage avec les autres et à travers les autres (Boghian et al., 2019)[2]. Il semblerait donc que le jeu de table offre une solution aux étudiants adultes en contexte de classe pour pratiquer l'anglais comme langue seconde parlée.

Selon Monterrat (2017) « le jeu a toujours fait partie de l'apprentissage » (p. 2). Cette affirmation fait écho à ce qui se passe aujourd'hui dans plusieurs salles de classe où les enseignants et enseignantes recourent aux jeux (de rôles, de cartes ou de mémoire) pour une variété de sujets et de situations. Il serait donc logique pour quelconque enseignant(e) de faire usage de cet outil en classe en raison de la variété et de l'ajout constant de nouveaux jeux. De plus, selon plusieurs auteurs, le recours au jeu favorise un contexte de classe positif où l'anxiété face à la communication est au minimum (Iaremenko, 2017 ; Reinders & Wattana, 2015 ; Saha & Singh, 2016). À ce sujet, Iaremenko (2017), mentionne ceci sur les jeux en ligne : « En jouant à des jeux, les apprenants se concentrent sur le message du jeu plutôt que l'exactitude de leurs énoncés linguistiques utilisés durant le jeu. Ceci réduit l'anxiété et la peur d'être jugé négativement par des collègues de classe, jugement qui empêche souvent les apprenants d'utiliser une langue seconde »[3] (p. 126). Saha & Singh (2016) ajoutent aussi que « différents types de jeux joués en petits groupes aident à réduire le niveau d'anxiété et encouragent des apprenants réservés à participer »[4] (p. 181). Iaremenko (2017) mentionne aussi que les jeux promeuvent la communication et encouragent la créativité et l'usage

[2] « *In the context of the need for life-long learning and of the need for learning together, needs generated by an increasingly versatile and multicultural labour market, board games in adult education are a viable solution to bring students together and keep them together and keep them motivated in a process of learning with others and from others* » (Boghian et al., 2019. p. 53).

[3] *"While playing games, the learners pay attention to the message rather than the correctness of linguistic forms they use. This reduces the anxiety and fear of being negatively judged in front of other people, which is one of the main factors preventing learners from using the foreign language in public." (p.126).*

[4] Traduit de l'anglais.

spontané de la langue. Il continue sur le fait qu'ils sont très motivants en plus d'être basés sur l'apprenant. Iaremenko (2017) écrit aussi que les jeux peuvent promouvoir une attitude participative et donner plus de chance de parler et d'encourager à parler[5]. Iaremenko (2017) renchérit en affirmant que le jeu « sort les apprenants de leur routine et leur donne des tâches engageantes » (p. 128). Les étudiants apprennent de nouveaux mots ou de nouvelles phrases. Ils pratiquent la prononciation, la lecture et l'écoute. De plus, dans une recherche sur les jeux en ligne pour l'acquisition d'une langue et l'enseignement, il est dit que les jeux sont motivants, ils réduisent les barrières affectives à l'apprentissage, ils encouragent les interactions dans une langue seconde et ils soutiennent la volonté de communiquer entre apprenants (Reinders et Wattana, 2015). Ils identifient des facteurs majeurs dans l'apprentissage d'une langue seconde qui peuvent se regrouper selon les trois catégories suivantes : la motivation, les barrières affectives et la volonté de communiquer.

Jääskä et Aaltonen (2022) mentionnent aussi énormément de bienfaits des jeux de table et l'importance des jeux dans l'apprentissage des adultes dans leur recherche portant sur l'éducation aux adultes du point de vue des enseignants et enseignantes. Ainsi, ils mentionnent une attitude positive des apprenants face au jeu, plus d'engagement et de performance et ils poursuivent en proposant le concept de « collaborative construction of knowledge » ou « construction collaborative de connaissances » (Jääskä et Aaltonen, 2022, p. 2). Ceci renvoie aux interactions créées entre l'apprenant et le jeu, entre les apprenants durant le jeu et entre l'apprenant et l'enseignant(e). Leurs idées reviennent au concept de jeu et de communication due à celui-ci. Patin (2005) poursuit sur cette idée du groupe et de

[5]"*… promote communicative competence and encourage creative and spontaneous use of language." 'They are highly motivating and learner centred, they can foster participatory attitudes of the students and give them more opportunities and encouragement to speak." (p. 126)*

partage durant le jeu. Il affirme que : « L'expérience, le groupe et le jeu sont ainsi constitutifs des avantages didactiques des jeux de rôles qui relève des techniques actives en formation, suscitant la participation, l'implication, l'apprentissage par l'action, et ainsi soutient l'attention des participants, les détend et favorise la concentration » (Patin, 2005, p. 168). La collaboration, la négociation et la discussion sont aussi importantes selon Lameras et al. (2017). Les différents bienfaits du jeu que nous avons déclinés dans cette section font écho aux propos de Patin (2005), Iaremenko (2017), Reinders et Wattana (2015), Saha et Singh (2016).

Il y a donc un équilibre à trouver entre contenu, utilité et plaisir. De plus, puisque la majorité des étudiants adultes sont dans les cours d'anglais de leur propre volonté, ils sont davantage motivés intrinsèquement pour prendre en charge leur propre apprentissage. Avec le jeu, on peut pousser l'apprentissage plus loin. Ainsi, ils discutent, argumentent, s'expliquent et assimilent l'information qu'ils jugent importante dans le cadre du cours et du jeu choisi par l'enseignant. En interagissant les uns avec les autres dans un groupe hétérogène, ils peuvent apprendre en collaborant et en s'aidant mutuellement. Le jeu et la motivation intrinsèque sont comme des cercles qui s'entrecroisent et qui s'entremêlent. La motivation intrinsèque peut donc rendre l'apprentissage plus personnel, plus enrichissant aux niveaux personnel et social. Le jeu par la socialisation, le travail d'équipe et la résolution collective de problèmes est donc un outil intéressant pour le contexte de l'enseignement aux adultes.

Dans la prochaine section, nous aborderons d'abord les limites de l'intégration du jeu en contexte de classe en FGA. Dans un second temps, nous identifierons le problème de recherche que nous occupe dans cette étude ainsi que nos questions et objectifs de recherche.

1.4 LES LIMITES DE L'INTÉGRATION DU JEU EN CONTEXTE DE CLASSE EN FGA ET LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Quelques chercheurs qui se sont penchés sur les jeux en contexte de classe adulte ne sont pas enthousiastes quant à leur intégration et ils font preuve de nuance dans leurs commentaires et avec leurs résultats sur les avantages supposés des jeux que nous avons présentés dans la section précédente (Rooney, 2012; Alzaid et Alkarzae, 2019; Buck, 2015; Fulton, 2019; Blandin, 2012; Lameras et al., 2017). Selon Blandin (2012) et Lameras et al.(2017), très peu de sources semblent conclure ou valider les acquis après avoir joué à un jeu, surtout. Il est donc difficile de voir concrètement, à travers les recherches faites sur le jeu, si celui-ci fait pratiquer certains éléments de grammaire qui ne sont pas innés à l'étudiant. Il est aussi compliqué de voir le lien entre le plaisir de jouer à un jeu et l'engagement de l'étudiant face au jeu. Il est aussi complexe de conclure des recherches faites (Blandin, 2012 ; Bush, 2015 ; Kosunen, 2016 ; Lameras et al., 2017) si l'étudiant performe mieux après avoir joué au jeu ou si certains éléments de grammaire précis sont retenus après le jeu, notamment les acquis. Il est aussi difficile de voir la rétention d'information vue dans les jeux après un laps de temps et de voir si l'étudiant applique des notions vues dans les jeux dans d'autres contextes.

Blandin (2012) et Bush (2015) semblent être deux des rares auteurs qui ont centré leurs recherches séparément sur le manque de confirmation du fait que les jeux aident ou non les étudiants en fin de compte. Ces deux auteurs ont aussi mentionné que le manque de recherches empiriques sur le sujet pourrait contredire les recherches de Monterrat et al. (2017) ainsi que les recherches de Saha et Singh (2016). Même Monterrat et al. (2017) mentionnent que leur projet de recherche soit le Projet Voltaire a des lacunes, car la recherche ne comptabilisait pas la progression de l'apprentissage après leur recherche terminée. Il n'y

avait aucun retour sur les participants pour voir s'ils avaient retenu des éléments du jeu après la recherche.

Par ailleurs, dans sa recherche sur l'usage d'un jeu en vue d'effectuer des exercices de grammaire ou des examens, Kosunen (2016) soutient également que les résultats positifs obtenus ne sont pas nécessairement reliés au jeu. Il souligne aussi le manque de données empiriques prouvant les acquis effectifs des jeux joués en classe. En plus de ces mises en garde prenant appui sur les résultats de certaines recherches, thèses et articles que nous avons lus, nous tenons à souligner le fait que dans ces recherches et articles il n'y a souvent que les points de vue d'un groupe donné. En effet, les recherches (quantitatives autant que qualitatives, mais majoritairement qualitatives) se concentrent soit uniquement sur les points de vue des étudiants sur le jeu *ou* seulement sur ceux des enseignants et enseignantes (souvent avec un devis qualitatif) sur le jeu en classe. À notre connaissance, aucune recherche présente à la fois les perspectives des enseignants/enseignantes[6] et des étudiants. Adopter une double perspective, en considérer « les deux côtés de la médaille » pourrait aider à apporter un éclairage intéressant sur l'utilité (ou non) des jeux comme outil pédagogique/didactique en contexte de classe adulte.

Ce projet de maîtrise se penchera donc sur l'apprentissage adulte à travers le jeu dans un contexte d'éducation aux adultes pour essayer de répondre au problème de recherche autour de l'absence d'études reflétant à la fois les opinions et perspectives des étudiants adultes et de leurs enseignantes sur l'intégration des jeux en classe et l'impact de ces jeux sur la pratique orale des étudiants. Le fait de documenter ces différentes perspectives permettra, nous

[6] Nous utiliserons le féminin à partir d'ici pour référer aux enseignantes participantes, car elles étaient toutes des femmes.

l'espérons, d'y voir plus clair sur la question controversée des acquis ou apprentissages découlant de périodes de jeux en classe.

1.5 QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

À la lumière du problème de recherche énoncé et en tenant compte de la situation précédemment décrite des étudiants adultes en FGA au SLSJ (i.e. manque de moments authentiques, en classe ou en dehors de la classe, pour pratique leur anglais), nous essayons de répondre aux trois questions de recherche suivantes.

De l'avis à la fois des étudiants en FGA et de leurs enseignantes :

1- L'intégration de jeux permet-elle une meilleure compréhension de la grammaire anglaise ?

2- L'intégration de jeux grammaticaux permet-elle une meilleure pratique orale ?

3- Le jeu est-il un outil didactique approprié pour l'apprentissage de l'anglais ?

Dans un premier temps donc, en lien avec la première question de recherche, nous allons poursuivre le premier objectif de recherche suivant : *documenter les perceptions des enseignantes et des étudiants sur le lien entre le jeu (comme outil de révision) et la compréhension de la grammaire anglaise en contexte d'apprentissage adulte à travers celui-ci*. Puisque la ludicisation de la grammaire permet de créer un outil agréable pour les étudiants et les enseignantes du CLSSV, il faut voir si les enseignantes et leurs étudiants perçoivent son usage en classe bénéfique sur le plan grammatical, notamment pour conjuguer des temps de verbes, faire des phrases et poser des questions.

Dans un deuxième temps, en lien avec la deuxième question de recherche, nous nous fixons comme second objet de recherche de : *documenter les perceptions voire les perspectives des étudiants adultes en FGA et leurs enseignantes sur une meilleure pratique orale de l'anglais langue seconde suite à la ludicisation de concepts grammaticaux donnés.* En exploitant le jeu dans des classes, il s'agira de voir si autant les étudiants que leurs enseignantes estiment qu'ils (les étudiants) sont capables de parler et de s'exprimer pour bien répondre aux questions.

Et finalement, dans un troisième temps, en lien avec la dernière question de recherche, le troisième objectif de recherche est de : *documenter ce que les étudiants et leurs enseignantes pensent du jeu comme outil didactique dans l'apprentissage de l'ALS.*

CHAPITRE 2
LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les concepts et perspectives théoriques qui guident notre recherche. Tout d'abord, nous nous penchons sur l'apprentissage chez les adultes. Dans un deuxième temps, nous abordons le jeu et la ludicisation. Dans un troisième et dernier temps, nous présentons différentes perspectives (béhavioriste, cognitiviste, socioconstructiviste et socioculturelle) sur le jeu.

2.1 L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

Compte tenu des contextes sociaux variés des apprenants adultes ainsi que de leurs motivations diverses dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'éducation et la formation générale des adultes constitue un monde unique, voire complexe. Autrement dit : « Le champ de la formation des adultes n'a jamais été une entité homogène ni facilement identifiable » (Fejes et Nicoll, 2013, p. 118). Dans ce monde de la FGA, « chacun est invité à développer ses capacités d'apprentissage pour s'adapter et faire preuve de créativité » et qui est dite « autorégulée » selon Cosnefroy (2010, p. 11). Le concept d'autorégulation, toujours de Cosnefroy (2010) renvoie aux cognitions, affects, conduits, à la motivation, à l'autonomie et surtout, à l'effort consenti et maintenu dont la finalité pour l'apprenant est d'altérer ses « états internes et sa conduite » (p. 13). Cet apprentissage aux adultes bien unique fait usage du concept d'un apprenant qui est dit « autorégulé », concept qui nécessite certains points clés selon Cosnefroy (2010). Ces points clés sont les cognitions, les affects, les conduites, la

motivation, l'autonomie, et surtout l'effort actif et maintenu. Cet effort actif ou « effort consenti » a pour but d'altérer chez l'apprenant « ses états internes et sa conduite » (p. 13). Cet effort n'est pas sans défis, surtout le défi d'apprendre une langue seconde qui nécessite temps et énergie dédiée à l'apprentissage à travers un emploi, des enfants, des stresses externes et internes. Toujours, selon, Cosnefroy (2010), quatre « conditions requises pour pouvoir prendre le contrôle de l'apprentissage » en FGA sont : « une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer » (p. 14). La motivation initiale suffisante met de l'avant « la valeur de la tâche » à accomplir et qui doit avoir une valeur substantielle pour l'apprenant se voit « suffisamment compétent pour la mener à son terme » (p. 14). Quant au but à atteindre dans l'apprentissage autorégulé, il s'agit bien évidemment d'avoir un but et de le définir (ici, apprendre et parler en anglais), mais aussi d'avoir une manière de se comparer pour orienter son apprentissage. Sans comparaison, comment savons-nous s'il y a amélioration ? Cosnefroy mentionne aussi qu'il faut atteindre et maintenir des buts tout au long de l'apprentissage, buts définis par l'apprenant. Au niveau des stratégies d'autorégulation, il s'agit principalement du « contrôle » de la part de l'apprenant sur son apprentissage ou « des règles générales d'action qui orientent l'activité en vue de la rendre optimale par rapport au but visé » (Cosnefroy, 2010 p. 15). L'apprenant doit donc prendre en charge son éducation. La capacité à s'auto-observer est « l'observation de soi » ou « un regard critique sur son propre fonctionnement qui permet de juger le travail accompli et de décider, si besoin est, de changer le fonctionnement actuel. » (Cosnefroy, 2010, p. 15). Il faut constamment faire part d'une critique de soi dans l'apprentissage aux adultes pour continuer son autorégulation puisque cesser de faire ceci rendrait l'efficacité de l'action « compromise » (Cosnefroy, 2010, p.15).

Blandin (2012) fait écho aux idées de Cosnefroy, surtout lorsqu'il parle de six caractéristiques de l'apprentissage chez l'adulte :

> « Apprendre, chez l'adulte, comme l'a rappelé Malcom Knowles (1973, chap. 3) et bien d'autres après lui, a des caractéristiques particulières, qui sont quasiment à l'opposé de celles imposées à l'enfant dans le cadre scolaire habituel. […] 1) Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose. 2) Les adultes demandent à être traités comme des individus responsables, capables de s'autogérer, y compris pour apprendre. 3) Les adultes ont une expérience et une identité dont il faut tenir compte. De ce fait, les groupes sont très hétérogènes. Les situations d'apprentissage doivent donc être personnalisées. 4) Les adultes sont prêts à apprendre si ce qu'ils apprennent leur permet de mieux affronter des situations réelles. 5) L'apprentissage des adultes est orienté vers l'accomplissement de tâches ou la résolution de problèmes réels. 6) La motivation des adultes à apprendre est surtout intrinsèque » (p.18).

À la lumière des extraits précédents, il n'est pas seulement question d'enseigner de manière traditionnelle, donc de manière magistrale avec des exercices papier et crayon suite aux contenues théorique. Il faut aussi donner aux adultes de vrais contextes d'apprentissage qui reflètent leur propre monde, leur propre réalité et de les laisser faire des choix, de définir des buts et de s'autoréguler. Puisqu'ils viennent souvent d'eux-mêmes pour étudier ou pour avoir un meilleur emploi, leurs cours doivent leur servir dans l'immédiat et doivent respecter cette volonté d'autorégulation avec toutes ces composantes. Ils ont besoin de vivre des situations concrètes et réelles, et de trouver des solutions utiles et sur mesure, adaptés à leurs besoins propres, et pas seulement aux besoins du groupe.

La motivation intrinsèque est aussi une grande partie de l'apprentissage aux adultes. Hassan et al. (2019) proposent la définition suivante de la motivation intrinsèque :

> « La motivation intrinsèque est la tendance innée de chercher des défis et de la nouveauté, d'utiliser ses propres capacités et s'efforcer d'élargir, d'explorer et d'apprendre. C'est une inclination naturelle vers l'assimilation, le contrôle, l'intérêt spontané et l'exploration qui sont vitaux pour le développement social et cognitif. C'est une tendance

> innée, mais le maintien et le développement de cette propension innée exigent des conditions favorables. La motivation intrinsèque représente une source importante de plaisir et de vitalité, et ce, durant toute une vie. » (p. 82) (traduction libre)

La motivation intrinsèque fait partie aussi des six caractéristiques de l'apprentissage des adultes de Blandin (2012). Cette motivation intrinsèque est aussi primordiale pour Hassan et al. (2019) qui affirment que la « motivation est une des variables les plus importantes dans l'acquisition d'une langue seconde » (p. 81)[7]. Iaremenko (2017) dit aussi des jeux en ligne qu'il « peuvent favoriser la motivation intrinsèque et aider l'engagement des étudiants dans leurs activités d'apprentissage » (p. 131).[8] Puisque des jeux faits et joués sur une plateforme en ligne seront utilisés pour cette recherche, il est donc intéressant d'y voir le potentiel didactique, surtout selon Iaremenko. Il convient donc de faire usage de cette motivation ainsi que des jeux en ligne afin de laisser les apprenants adultes en FGA mobiliser leurs propres capacités à s'autoréguler. À travers ces éléments, il faut aussi leur offrir un contexte de classe réel, les motiver (intrinsèquement) et les laisser s'adapter et faire preuve de créativité.

2.2 LA LUDICISATION ET LE JEU

La ludicisation est l'idée d'ajouter « du jeu ou des éléments de jeu à un dispositif ou un contexte purement utilitaire »[9] (Alvarez et al., 2019, p. 11). Aussi, « la ludicisation[10] est l'utilisation de concepts de design de jeu dans un contexte qui n'est pas un jeu[11] » (Fuchs,

[7] "Motivation is one of the most important variables in second language acquisition."
[8] « Online games can foster intrinsic motivation and help engage students in learning activities."
[9] Traduction libre de l'auteur.
[10] Originalement dans le texte : gamification.
[11] Traduction libre de l'auteur.

2014, p 50). Ce contexte utilitaire est dans cette recherche le contexte de classe. De plus, la ludicisation « consiste à capter l'essence des jeux dans leur ensemble, ce qui inclut le plaisir, l'amusement, le modèle et le défi. » (Michaud, 2016, p. 24). La ludicisation est aussi l'idée d'intégrer des objectifs de la vie courante, et donc elle ne doit pas être vue uniquement comme du pur divertissement (Michaud, 2016).

La ludicisation peut donc être utilisée dans différents secteurs pour enseigner différents sujets (techniques, concepts, etc.). Cela peut être un jeu pour les mathématiques, pour le vocabulaire dans de multiples langues, des jeux de connaissances générales, etc. À cet égard, les possibilités sont infinies. De plus, il est possible de modifier un jeu existant ou simplement de construire soi-même un jeu. En revanche, il est important de noter que la ludification ou la ludicisation est différente du recourt aux « jeux sérieux » (serious games) qui se définissent comme des jeux qui ne sont pas centrés sur le plaisir ou le divertissement (Kosunen, 2016). Ces jeux dits sérieux sont axés sur l'apprentissage de matières particulières (mathématiques, sciences, langues) (Arzaga et Dante, 2019) sans qu'il y ait spontanéité et plaisir. Ce sont souvent des jeux virtuels pour des disciplines ou emplois dans les domaines de la santé, en économie, en politique, dans le transport, en éducation ou dans l'armée (Robson. K. et al., 2015). Ces « jeux sérieux » sont construits par des simulations pour « jouer », mais sans miser sur le plaisir, et seulement pour apprendre ou démontrer, par exemple pour mieux préparer la personne au combat ou à une procédure chirurgicale. Ces jeux sont souvent utilisés pour démontrer comment faire quelque chose (et donc s'inscrivent dans une approche davantage béhavioriste), sans conséquence (chirurgie fictive et non réelle), à la différence de la ludicisation dans laquelle il y a toujours un élément de plaisir, de spontanéité.

La théorie dite de l'apprentissage ludique « offre un cadre théorique qui permet de tester les impacts de la ludicisation sur les comportements et attitudes de l'apprenant en plus de voir

l'effet de ces changements de comportements et d'attitudes sur l'apprentissage » (Costa et al.,2016, p. 4).[12] Il est aussi question avec la ludicisation, selon Alzaid & Alkarzae (2019), de récompenses, de badges, de niveaux et de retour ou rétroactions immédiates pour ce qui est des éléments de jeu. En continuant sur cette lancée, Alzaid & Alkarzae (2019) disent aussi qu'il doit y avoir des défis et du plaisir pour les joueurs, et que le contexte éducatif permet d'utiliser la ludicisation en éducation pour développer « les habiletés et l'apprentissage de l'apprenant plutôt que simplement d'intégrer le plaisir ou la « joie » (p.13) de jouer à un jeu. Dit autrement, l'idée n'est pas simplement de jouer et de s'amuser, mais aussi d'apprendre. Il faut donc que le jeu reflète la matière vue en classe et qu'il soit plaisant, jouable.

Selon Michaud, cité par Bonenfant & Genvo (2014), la ludicisation comprend quatre éléments :

> « Le premier élément constitue les chemins vers le progrès sous forme de défis où la complexité de la tâche augmente dans le temps. Le second élément de la ludicisation est constitué de la rétroaction et de la récompense, lesquelles sont définies comme l'utilisation d'indicateurs de succès à travers des récompenses virtuelles ou monétaires. La connexion sociale forme le troisième élément de la ludicisation. Le principe est de mettre à profit les réseaux sociaux d'un consommateur dans le but de créer de la concurrence et de fournir un soutien. Quant au quatrième élément, il concerne l'interface et l'expérience du consommateur. En vue de fournir une expérience plaisante aux consommateurs, il importe que l'interface soit attrayante au niveau visuel et esthétique » (Michaud, 2016, pp.25-26).

Michaud met donc en évidence quatre éléments constitutifs de la ludicisation. Ces éléments, à l'exception des réseaux sociaux qui ne sont pas applicables à cette recherche, sont importants : la progression, les rétroactions, les récompenses, l'interface et l'expérience.

[12] *"The **theory of gamified learning** provides a theoretical framework to test the impact of gamification efforts upon learner behaviors and attitudes, as well as the effect of these behavioral and attitudinal changes on learning (...)." (***Costa et al., 2016, p. 4).**

La ludicisation se distingue par ses aspects « plaisir » et « spontanéité », car les étudiants s'amusent pour apprendre et ils retirent du jeu ce qui en fait son point fort : l'amusement. L'utilisation du jeu puisera dans la spontanéité en plus de faire pratiquer une notion ou une idée donnée. Prendre des éléments de jeux communs (points, équipe, compétition, plaisir) et insérer des éléments de grammaire précis dans un jeu sera un volet de cette recherche. Nous verrons ces éléments plus précisément dans la prochaine section qui mettront en image toutes ces idées complexes pour mieux y voir clair dans la démarche de ludicisation.

2.3 LE CYCLE DE LA LUDICISATION : CONCEPTION, ESSAI ET ÉVALUATION D'UN JEU

À la lumière de ce qui précède, nous proposons dans cette section la **Figure 1** inspirée des auteurs précédents (Michaud, 2014 ; Cosnefroy, 2010 ; Blandin, 2012 ; Hassan et al., 2019) ainsi que Cheong et al. (2014). La **Figure 1** réunit les éléments importants que nous retenons pour notre recherche portant sur la ludicisation en contexte de classe adulte pour aider à l'apprentissage de l'anglais (langue seconde).

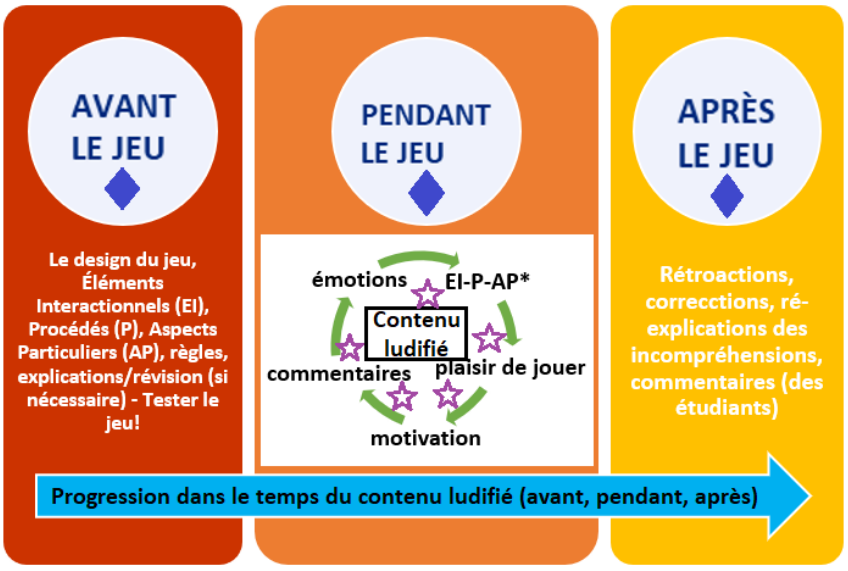


Figure 1 : Éléments de la ludicisation et leurs interactions

Sur cette figure que nous avons-nous-mêmes élaboré, nous avons un contexte de classe avec un jeu ludicisé. Cette figure illustre de multiples idées et une chronologie (avant, durant, après) nécessaires au bon fonctionnement du jeu pendant qu'il est joué. Dans la section « avant » le jeu (et qui est en rouge sur la figure), nous avons le design ou conception du jeu (plateforme, couleurs, pièces d'un jeu) et les aspects importants suivants (Cheong et al. 2014) : les éléments interactionnels (EI), les procédés (P), et les aspects particuliers (AP). Ces aspects (EI-P-AP) constituent des contraintes communes avec lesquelles ceux et celles qui conçoivent un jeu doivent composer, et ce, avant que le jeu soit exploité dans un contexte donné (par exemple en classe).

Pour ce qui est des éléments interactionnels (EI) toujours selon Cheong et al. (2014), nous retenons que ce sont des éléments complexes d'un jeu qui doivent être pris en considération, mais qui ne font pas directement partie d'un jeu, voire les contraintes de temps (du temps, des réponses), les émotions des joueurs (changeantes), la narration du jeu (pour les jeux virtuels) la progression du jeu, les relations (entre les joueurs). Quant aux procédés (P), ce

sont ceux qui engagent les joueurs en faisant avancer le jeu, comme les défis, la compétition (gagner), la coopération, les rétroactions, les récompenses. Nous avons finalement les aspects particuliers (AP), qui sont comme mentionnés plus haut, d'autres formes plus spécifiques des éléments interactionnels (EI), les procédés (P), comme les succès, des avatars, des badges, des niveaux, des points, des équipes.

Dans un second moment, une fois le contenu ludicisé puis le jeu créé et testé, le jeu est exploité en contexte de classe (voir la section orange dans la Figure 1). Lors du jeu, les rétroactions et commentaires de celui ou celle qui anime le jeu (par exemple l'enseignant) sont importants pour soutenir les émotions et la motivation des joueurs (toujours influencés par les éléments interactionnels), les procédés et les aspects particuliers. Les rétroactions et les commentaires sont très importants de la part de l'enseignant pour donner raison au joueur, à l'apprenant, ou pour l'aider ou le corriger s'il est incapable de trouver la bonne réponse. Ceci renvoie aux concepts importants de l'apprentissage aux adultes, l'autorégulation et la motivation, toujours selon Blandin (2013), Cosnefroy (2015) et Hassan et al. (2019). Le but des jeux pour cette recherche étant de pratiquer et réviser l'anglais comme langue seconde, l'apprenant ne peut pas rester avec une incompréhension pour trop longtemps. Puisque le but des jeux est de réviser et de pratiquer l'anglais, l'étudiant doit comprendre ses erreurs sans trop de laps de temps entre l'erreur et la correction de celle-ci. Il faut prendre le temps pendant le jeu (ou après, selon la période de jeu) pour faire un retour sur les erreurs et les incompréhensions selon des expériences antérieures de la chercheuse avec l'usage de jeux en classe. Il ne faut pas laisse l'étudiant dans l'incompréhension pour une longue période. L'erreur doit être corrigée ou la bonne réponse doit être donnée dans un bref délai, mais l'enseignant doit aussi laisser le temps à l'étudiant ou au groupe pour trouver la bonne réponse. Encore selon des expériences antérieures de la chercheuse avec l'usage de jeux en

classe, les commentaires ou les rétroactions de l'enseignant sont aussi là pour garder la motivation, le plaisir de jouer. Un équilibre doit être maintenu en tout temps être ces éléments pendant le jeu et ils sont toujours en interaction circulaire pendant la période réservée pour jouer au contenu ludicisé.

Après la période de jeu (en jaune sur la Figure 1), il y a le retour et les corrections (au besoin) sur du contenu ludicisé. C'est à ce moment que l'enseignante peut faire un retour plus approfondi sur les éléments grammaticaux du jeu qui sont restés incompris ou flous. Les commentaires, les corrections et les rétroactions sont encore possibles à ce stade. Un retour plus global sur le jeu peut être fait, selon le besoin des apprenants. Le contenu ludicisé qui aboutit en jeu se passe donc en trois temps : avant, création du jeu ; explication et règles en classe ; durant les interactions ou corrections, les réponses, la motivation, le plaisir ; après, les corrections ou révisions des incompréhensions, et les commentaires des étudiants. Deux autres éléments qui influencent le jeu ou le contenu ludicisé sont les apprenants en classe avec le jeu (toujours en jaune sur la Figure 1), soit le nombre et leur participation de base et le contexte de classe (étoiles mauves). Pour les apprenants, veulent-ils jouer au jeu ? Sont-ils intéressés par le jeu ? Et pour le contexte de classe, où est le jeu ? Sur une table ? Sur un écran ? Les réponses à ces questions sont aussi très importantes, car elles vont influencer la réception au jeu et les interactions avec le jeu et les autres joueurs. Si les joueurs veulent jouer et que le jeu est accessible physiquement ou visuellement (facile à voir, à manipuler, à réagir a), ils seront plus aptes à participer, à jouer.

Tout ceci est englobé par la flèche en bleu par l'aide et les commentaires de l'enseignant, et ce, avant, pendant et après le jeu bien sûr. L'enseignant joue donc un énorme rôle dans ce diagramme. Il doit choisir ou créer le « bon » jeu pour son groupe et le niveau de ses apprenants, il doit s'assurer que le jeu fonctionne selon les éléments de jeu de Cheong et al.

(2014), que le jeu sera plaisant et éducatif, qu'il suscitera la communication et l'apprentissage avec et par les autres, et finalement, l'enseignant doit continuellement animer, aider et corriger les apprenants. C'est donc une tache énorme.

En dehors de ce que Cheong et ses collaborateurs proposent comme éléments théoriques, la période d'essai et de correction d'un jeu fait sur mesure est aussi très importante. Dans notre recherche, nous considérons cette période d'essai comme cruciale. Il faut tester le jeu à plusieurs reprises par soi-même ou avec d'autres enseignant(e)s avant la période de jeu en classe pour s'assurer de son fonctionnement, faire au besoin des changements et des corrections. Ceci est afin de perfectionner le plus possible le jeu avant son usage en classe. Ce cycle de perfectionnement du jeu peut se faire une fois ou plusieurs fois à travers le temps selon les commentaires et rétroactions des usagers du jeu. Le but étant de faire un outil sur mesure pour les étudiants et les enseignant(e)s de CLSSV, il faut qu'il soit le plus utile et optimal possible. Maintenant que nous avons un portrait global de ce qu'est la ludicisation et que nous savons comment arriver à un contenu ludicisé (voir la Figure 1), nous présentons quatre perspectives théoriques importantes reliées au jeu.

2.4 DIFFÉRENTES PERSPECTIVES THÉORIQUES SUR LE JEU

Quatre perspectives aideront à comprendre l'élaboration de jeux et l'exploitation des jeux à des fins d'apprentissage. Il s'agit des perspectives béhavioriste, cognitiviste, socioconstructiviste et socioculturelle. Plusieurs concepteurs de jeux d'apprentissage s'appuient sur ces perspectives qu'ils combinent au besoin.

2.4.1 PERSPECTIVES BÉHAVIORISTES ET LE JEU

Plusieurs auteurs (Cheong et al., 2014 ; Costa et al., 2016 ; Alzaid et Alkarzae, 1019) mentionnent le fait que la ludicisation est particulièrement utile pour encourager des comportements désirables, comme le voudrait le béhaviorisme. Ces auteurs soulignent une idée béhavioriste sous-jacente à une certaine façon de voir la ludicisation, par exemple en se servant de la répétition lors de l'exploitation (par exemple en classe) du jeu. En suivant cette idée, Robson et al. (2015) indiquent que la ludicisation permet d'obtenir le changement de comportement voulu à travers la constitution d'habitudes par renforcement de la récompense ainsi que de la réponse émotionnelle des individus engagés dans l'expérience, et de la sorte nécessitant moins de ressources cognitives chaque fois que l'activité désirée est reproduite. Il s'agit donc d'utiliser des récompenses, des points, rétroactions positives, de faire gagner en équipe, pour renforcer un comportement en particulier, et ce, en « boucle ». Et cette notion de boucle comportementale (« behavioral loop ») est intéressante pour voir jusqu'à quel point le jeu peut aider à revoir et renforcer l'apprentissage de certaines notions grammaticales. Cette boucle est aussi intéressante pour la correction de fautes, l'apprentissage de la conjugaison, et ce, seulement par la répétition et les récompenses. Pour plusieurs types de jeux, en contexte de classe, cette idée de répétition (des comportements, gestes, attitudes) est centrale. Répétitions et récompenses résulteraient sur une moins grande charge cognitive, charge cognitive qui pourrait être un effet indésirable pour certains jeux.

Si l'objectif visé, comme dans cette recherche, est de pratiquer à travers le jeu des aspects précis (conjugaison, temps de verbes, vocabulaire, expressions), certains éléments de la

perspective béhavioriste doivent être pris en compte. Cela dit, il importe de ne pas se limiter à cette perspective, car, selon nous, pour cheminer dans son apprentissage l'apprenant devrait également résoudre par lui-même certaines situations ou tâches. L'apprenant ne peut pas seulement répéter des réponses ou des gestes/paroles en attente de points, de récompenses. Le jeu n'aurait aucune profondeur, aucune difficulté, mis à part la mémorisation de certains concepts ou aspects précis. Sans être contre la mémorisation qui peut s'avérer utile dans certains apprentissages, elle n'est pas suffisante dans l'apprentissage qui ne se limite pas à la mémorisation. L'apprenant doit aussi réfléchir pour trouver les bonnes réponses. Cette perspective cognitive du jeu est présentée un peu en profondeur dans la sous-section suivante.

2.4.2 PERSPECTIVES COGNITIVES ET LE JEU

Comme mentionné dans ce qui précède, réfléchir et trouver une solution à un problème sont des idées très importantes reliées aux jeux, surtout lorsqu'il est question d'apprendre et non seulement de jouer. Pour certains auteurs (Lamb et McMahon, 2015 ; Annetta et al., 2015), les jeux éducatifs doivent développer le côté cognitif ainsi que les habiletés opérationnelles, comme la résolution de problèmes, la perception et le raisonnement. Le jeu doit donc aider à la cognition. Par cognition on renvoie ici à différentes connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) emmagasinées et organisées dans la mémoire à long terme. Dans le même ordre d'idées et à propos toujours de la cognition, Vienneau (2017) parle de « l'ensemble de ce que l'apprenant sait déjà, incluant les règles et les stratégies pour le traitement initial, le stockage et l'utilisation de l'information » (p. 126). De plus, d'après Plass et al. (2015) les jeux peuvent être motivants, mais peuvent demander beaucoup à

l'apprenant qui doit traiter l'information d'un point de vue cognitif. En lien avec le traitement de l'information, Tomorszki (2014) nous met en garde avec la notion de « charge cognitive » qui souligne le fait que l'humain est limité dans ce qu'il peut traiter en termes d'informations. Ainsi, pour Tomorszki (2014) trop de défis durant le jeu peuvent occasionner une certaine surcharge cognitive pour les joueurs qui risquent de perdre la motivation à poursuivre, à continuer avec le jeu. Plus les joueurs sont sollicités de tous bords, moins ils sont capables de diriger leur concentration, ce qui peut leur enlever plaisir et motivation. Pour notre recherche, cette idée de charge cognitive sera prise en compte dans notre approche de la ludicisation. Il faut une certaine charge cognitive pour forcer l'apprenant à réfléchir, mais pas à un niveau tel qu'il sera découragé, surtout s'il n'arrive pas à la bonne réponse. Également, il importe pour nous dans cette étude de faire place dans notre approche de la ludicisation à l'idée défendue par la perspective cognitiviste. Il faut laisser les étudiants par eux-mêmes trouver des solutions ou réponses aux problèmes/situations à résoudre.

2.4.3 PERSPECTIVES SOCIOCONSTRUCTIVISTES ET LE JEU

L'idée de la perspective socioconstructiviste en éducation est de comprendre avec les autres et par les autres. Vienneau (2017) mentionne à propos du socioconstructivisme, qui est proche du constructivisme, que cette perspective donne « un rôle prépondérant aux interactions sociales dans la co-construction de tout savoir et donc au rôle de l'élève en tant qu'apprenant social » (p. 190). Il faut donc qu'il y ait des interactions et qu'elles soient sociales, dans un groupe donné, pour qu'il y ait une nouvelle acquisition de connaissances. L'apprenant actif n'apprendra que par sa coopération avec les autres, et il n'est pas seul, ni

dans la classe ni dans le monde. Nous pourrions donc voir la classe comme une microsociété où les interactions peuvent reproduire celles de la vie de tous les jours. Il est donc évident que le jeu répond bien à ce besoin de coopération, d'interactions sociales, de résolution collective de problèmes qui est la base du socioconstructivisme. Le jeu fait place à la collaboration entre les joueurs, la négociation et aussi la discussion (Lameras et al., 2017). Ceci permet un échange et un apprentissage avec et par les autres, par exemple les membres du groupe qui apprennent tous l'anglais au même niveau. Et puisque que le jeu peut aider les étudiants à parler volontairement dans leur langue seconde selon Reinders & Wattana (2015), il va de soi que d'échanger naturellement, de répondre à des questions, de réviser, de se corriger ensemble et de valider ses réponses avec son équipe ou les membres de groupe, permet de co-construire et de revoir ses connaissances en tant qu'apprenant à travers l'acte social qui est de parler et de discuter. L'apprentissage à travers le jeu se fait donc avec et par les autres, et il n'est pas un acte singulier. Plutôt, cet acte que nous pouvons dire pluriel, vient aussi se retrouver dans une perspective socioculturelle que nous présentons dans le point suivant.

2.4.4 PERSPECTIVES SOCIOCULTURELLES ET LE JEU

Il est impossible de vivre dans un monde qui ne comporte que des interactions d'une même culture, d'une même langue et d'une même religion. Et nous savons bien que les jeux sont également un moyen de jouer ensemble. Avec cette idée de jouer ensemble et de laisser le jeu représenter le monde réel dans toute sa complexité et pour que les adultes puissent bénéficier du potentiel d'un jeu, il faut donc définir la perspective socioculturelle pour

comprendre l'impact d'un jeu ainsi que l'aide qu'un jeu pour offrir pour un apprenant en groupe en situation de jeu. La culture de chaque étudiant peut donc modifier les interactions en classe avec ou autour d'un jeu. Quelqu'un qui vient du Mexique, qui parle espagnol et français à la maison et qui apprend l'anglais pour un emploi, n'aura pas la même vision d'un monde qu'un Québécois « pure laine » qui apprend l'anglais pour faire des voyages et pour parler avec ses petits-enfants. Leurs perspectives distinctes sur le monde, leurs langues, leurs religions (si présentes) affecteront la manière dont ils regardent les autres qui sont dans la même classe avec le même but : apprendre l'anglais. Un échange entre ces deux personnes fera naître de nouvelles connexions, des questions et des curiosités par le biais du jeu. Plass et al. (2015) mentionnent que toutes les formes de jeu ont le potentiel de susciter la participation ou l'engagement du joueur, et ce, aux plans affectif, cognitif, comportemental et socioculturel.[13] Plass et al. (2015) indiquent aussi que le jeu peut offrir un contexte riche en informations et en interactions qui sont nécessaires pour l'apprentissage au 21^{e} siècle, surtout pour cette perspective socioculturelle moderne. Dans les groupes d'adultes apprenant l'anglais comme langue seconde, les différences sont soit sur les origines, au point de vue de la langue maternelle (pas toujours le français), au niveau des âges, des passions, des emplois. Un jeu qui peut représenter ou permettre de réduire les différences est un outil qui a beaucoup de potentiel. À cet égard, Plass et al. affirment que les perspectives motivationnelles et socioculturelles du jeu peuvent remotiver ou reconnecter les apprenants (au contenu de classe) qui n'auraient peut-être plus voulu apprendre certains sujets. Ce potentiel d'apprendre avec et par les autres crée de nouvelles connexions sociales et émotionnelles. Les étudiants adultes veulent apprendre, car ils peuvent participer, donner leurs propres opinions, leurs

[13] *"All forms of play have the potential to result in all four types of engagement (affective, cognitive, behavioral, sociocultural" (*Plass *et al,* 2015, p. 260).

expériences de vie. Ils peuvent avoir une voix parmi les autres étudiants. Ils peuvent partager leurs expériences, leurs idées, et bien sûr, ce qu'ils ont compris du contenu présenté dans le jeu. Ils vont donc certainement apprendre avec et par les autres.

Derakhshan et Khatir (2015) disent des jeux et de l'éducation qu'ils peuvent être éducatifs et motivants, que les jeux donnent des opportunités de travailler ensemble, surtout avec un esprit de compétition amicale (Derakhshan et Khatir, 2015). De plus, Derakhshan et Khatir (2015) mentionnent aussi que ces jeux (de vocabulaire, pour eux) apportent un contexte réel dans la classe et aide l'usage de l'anglais pour communiquer de manière plus flexible. Cependant, Derakhshan et Khatir (2015) mettent en garde qu'il est essentiel de choisir des jeux adéquats (au groupe) et facilement exploitables en classe. En nuançant, toujours à propos de jeu, Derakhshan et Khatir (2015) indiquent que le niveau de l'étudiant et son contexte culturel devraient être pris en considération afin que le jeu soit utile aux étudiants. Ceci est surtout vrai pour les étudiants avec peu de vocabulaire verbal. Si le jeu ne rejoint pas l'étudiant personnellement, le jeu rate une de ces cibles primaires : la communication et le partage verbal. Le jeu doit être choisi pour le groupe et pour faciliter la communication. Et comme le mentionne Blandin (2012), les étudiants adultes doivent savoir pourquoi ils apprennent quelque chose. Ils doivent aussi être respectés comme des individus responsables. Aussi, selon Blandin (2012), les étudiants doivent être dans des groupes hétérogènes et ils doivent avoir des situations personnalisées. De plus, ils doivent être confrontés à des situations réelles, et l'apprentissage doit être orienté vers l'accomplissement de tâches ou la résolution de problèmes réels (Blandin, 2012).

Il est donc important de prendre ces deux perspectives finales en considération pour notre recherche, car les perspectives socioconstructivistes et socioculturelles ont une grande influence sur le jeu et les apprenants. En groupe hétérogène, avec des situations les plus

réelles possibles, les étudiants adultes peuvent donc dialoguer entre eux, apprendre ensemble. Cette entraide autour d'un jeu bien choisi pour le groupe leur permet de trouver des solutions et de répondre ensemble à des questions, et de mettre à profit ces rapports socioculturels pour apprendre. Pour notre recherche, notre approche du jeu et la ludicisation empruntent des éléments aux quatre perspectives que nous avons présentées. Comme nous l'avons mentionné, il n'est pas seulement question de la formule « bonne réponse = récompense ». Au contraire, il faut aller au-delà de cette idée et laisser l'apprenant solutionner le problème lui-même si possible, et ce, avec ce qu'il sait déjà. Il faut donc respecter et user du côté cognitif du jeu pour permettre aux étudiants de réfléchir. Ces perspectives sont donc importantes. L'apprenant doit se souvenir machinalement des bonnes réponses (conjugaison, temps de verbes, définitions, exceptions), et s'il est capable de cela, il sera d'autant plus motivé par les récompenses, en l'occurrence les points. Il doit aussi faire usage de ce qu'il connait déjà (cognitivisme) pour relier deux informations ensemble (conjugaison, temps de verbes, définitions, exceptions) pour avoir des points. Le jeu doit aussi être à un niveau de difficulté approprié au groupe. Il y a donc un équilibre précaire entre ces deux perspectives et il faut en être conscient à tout moment. Nous avons aussi les perspectives socioconstructivistes et socioculturelles qui influencent beaucoup le jeu dans sa conception et sa réception auprès des étudiants. La communication, le partage, l'apprentissage avec et par les autres sont des points forts du jeu. À travers cette diversité sociale et culturelle, nous pouvons exploiter le jeu pour réunir les membres d'un groupe sous un même endroit, la salle de classe. Le jeu doit être adéquat au groupe, à cette microsociété, qui partage certains intérêts, certaines passions, certains concepts culturels et sociaux. Le jeu doit faire usage de tous ces éléments en harmonie avec le jeu lui-même, et c'est ce que nous appellerons le contenu ludicisé.

Pour **ludiciser du contenu,** il y a plusieurs façons d'y arriver. Plusieurs éléments doivent être pris en considération (plaisir, spontanéité, points, temps, public, rétroactions). Si le contenu ludicisé intègre ces éléments dans le but de créer un jeu qui enseigne un contenu en particulier, il semblerait que tout pourrait être ludicisé , mais que tout n'est pas nécessairement un jeu (plaisant, fonctionnel, éducatif). Il ne faut pas oublier que le jeu est primordialement un outil pour s'amuser, pour distraire, et ultimement pour éduquer. Le jeu peut facilement rejoindre le monde réel et la pratique d'une langue pour répondre au besoin des étudiants de jouer ensemble et d'échanger tout en pratiquant leur langue cible : l'anglais. Il y a donc un large éventail d'éléments qui doivent être pris en considération, et ce, dès la conception du jeu jusqu'à son utilisation en contexte de classe puis son évaluation.

Pour conclure ce chapitre, nous revenons sur nos trois questions de recherche, à la lumière des éléments théoriques présentés dans ce chapitre. En lien avec la première question de recherche (*l'intégration des jeux, des points de vue des enseignantes et des étudiants, permet-ils une meilleure compréhension de la grammaire anglaise ?),* nous voulons donc documenter les perceptions des enseignantes et des étudiants adultes sur le lien entre le jeu (comme outil de révision) et la compréhension de la grammaire anglaise. Puisqu'il est possible de ludiciser de la grammaire à travers l'outil plaisant qu'est le jeu pour les étudiants et les enseignantes du CLSSV, il s'agit de voir si les enseignantes et leurs étudiants perçoivent son usage en classe bénéfique au plan grammatical. Ensuite, en lien avec la deuxième question de recherche (*l'intégration de jeux grammaticaux permet-elle une meilleure pratique orale selon les points de vue des enseignantes et des étudiants ?),* nous voulons encore une fois documenter les perceptions voire les perspectives des étudiants adultes en FGA et leurs enseignantes sur une meilleure pratique orale de l'anglais langue seconde suite à la ludicisation de concepts grammaticaux donnés. Nous voulons voir si, en

exploitant le jeu dans des classes, les étudiants autant que leurs enseignantes estiment qu'ils (les étudiants) sont capables de parler et de s'exprimer pour bien répondre aux questions. Et finalement, dans un troisième temps, en lien avec la dernière question de recherche, (*le jeu est-il un outil didactique approprié pour l'apprentissage de l'anglais selon le point de vue des enseignantes et des étudiants ?),* nous voulons documenter ce que les étudiants et leurs enseignantes pensent du jeu comme outil didactique dans l'apprentissage de l'ALS.

CHAPITRE 3
LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons notre méthodologie de recherche. Nous déclinons d'abord les trois temps de notre démarche de ludicisation afin de donner une bonne idée de la cohérence et de la complexité de l'approche pédagogique au cœur de cette recherche. Par la suite, nous nous appuyons sur la description détaillée faite de notre démarche de ludicisation pour présenter la recherche collaborative que nous avons menée.

3.1 UNE DÉMARCHE DE LUDICISATION EN TROIS TEMPS

3.1.1 TEMPS 1 : LA CRÉATION DU JEU À PARTIR DE LA PLATEFORME JEOPARDYLABS.COM

Pour ce qui est du processus de ludicisation plus précisément, l'enseignante peut utiliser des cartes, un jeu fait maison, ou des plateformes en ligne comme Kahoot.com ou Jeopardylabs.com qui permettent de créer ou de jouer à des jeux. Le jeu choisi ou créé doit être approprié pour le niveau (débutant, intermédiaire ou avancé) des étudiants adultes. Il doit aussi être approprié pour le nombre d'étudiants dans son groupe. Il faut tenir compte du fait que les étudiants travaillent ou sont à la retraite, de leurs âges et de leurs intérêts. Le niveau de difficulté du jeu doit être approprié en plus d'être efficace et agréable. Étant donné que l'apprentissage aux adultes doit d'être personnalisé (Blandin, 2012), la plateforme Jeopardylabs.com offre la possibilité de personnaliser à l'infini les jeux à construire. C'est

cette plateforme adaptable et facile à utiliser que nous (à titre de chercheuse et enseignante) avons retenue pour créer et jouer aux jeux expérimentés dans cette recherche.

Cette plateforme Jeopardylabs.com a été choisie pour sa flexibilité, pour sa mise en page conviviale (i.e. lecture et manipulation), pour le fait que le jeu peut soit être partagé sur un écran, ou être partagé aux étudiants au moyen d'un hyperlien. La plateforme peut être modifiée en tout temps. Il est donc possible de corriger des erreurs ou coquilles, et même de modifier certaines « tuiles » (ou questions) dans le jeu si elles s'avèrent trop difficiles ou trop faciles. Il y a bien sûr d'autres plateformes en ligne qui peuvent être utilisées pour créer des jeux. Cependant, celle choisie pour cette recherche est pour nous la plus facilement navigable et elle nous a été recommandée par des enseignantes sur le terrain. Il est aussi intéressant de noter que ce jeu peut être joué en présentiel avec l'aide d'une télévision ou via une plateforme en ligne comme Teams ou Zoom. La plateforme en ligne Jeopardylabs.com est donc très flexible, très utile et gratuite. La pratique qui en résultera pour chaque étudiant ou groupe d'étudiants peut donc être unique, dynamique et accessible en termes de contenu. Le créateur du jeu connait aussi toutes les tuiles difficiles et peut anticiper certaines questions et hésitations des étudiants, ainsi que les corrections qu'il aura à faire en prévision des réponses ou commentaires de ceux-ci. C'est aussi un outil dont l'enseignante peut partager l'URL à ses étudiants pour qu'ils puissent y jouer chez eux, seuls, en famille ou avec des amis. De multiples usages de Jeopardylabs.com sont possibles.

Il est important de préciser que la plateforme Jeopardylabs.com est basée sur le jeu télévisé Jeopardy, mais son usage principal peut être très différent du jeu télévisé. Normalement, lors du jeu télévisé, la réponse est montrée à l'écran et le participant doit trouver la question qui mènerait à cette réponse. Pour que cette plateforme puisse fonctionner en tant qu'outil de révision et aussi en tant que jeu, il ne sert à rien de donner la réponse à l'écran et de demander

à l'étudiant de trouver la question. Par conséquent, pour notre recherche, cette plateforme est utilisée à l'inverse du jeu télévisé, une question est montrée à l'écran et l'étudiant doit trouver la réponse.

Pour donner une idée de la manière dont un jeu peut aider à pratiquer l'anglais comme langue seconde à l'oral, et ce, à travers la ludicisation, quelques notions et exemples seront développés dans cette section afin de mieux comprendre la portée de la ludicisation (surtout la ludicisation unique). En arrivant sur le site de base, la plateforme nous demande de créer un jeu sérieux et il est donc nécessaire de donner un titre au jeu à créer. Ce titre peut être choisi pour bien étiqueter le jeu, par exemple : Révision examen intermédiaire 2. Lorsque nous avons trouvé notre titre, une mise en page nous apparaît sous forme de tableau qui contient 5 rangées et 5 colonnes, soit un total de 25 cases (voir Figures 2 et 3). Chaque colonne peut être renommée selon les besoins d'une révision. Par exemple, sur la Figure 2, la colonne 1 complètement à gauche pourrait être « temps de verbes », la colonne 2 pourrait être « prononciation », la colonne 3 pourrait être « correction d'erreurs », la colonne 4 pourrait être « révision de pronom sujet/objet », et la colonne 5 pourrait être des questions à réponses ouvertes ou autre chose. Chaque colonne débute à 100 points et les cases consécutives augmentent de 100 points chacune pour culminer avec la case 5 qui vaut 500 points. Ensuite, en bas, complètement au centre (voir Figures 2 et 3), il y a un espace pour inscrire les points remportés par chaque équipe.

Afin que le jeu fonctionne adéquatement et que des joueurs puissent juger du niveau de la difficulté de la question, il est recommandé de faire une question facile à 100, une question moyennement difficile à 300 points, une question très difficile à 500. L'idée étant de respecter un niveau de difficulté en gradation de sorte que le joueur s'attende à une question facile lorsqu'il y a moins de points en jeu et, à contrario, à une question difficile lorsqu'il y

a plus de points à remporter. Selon Michaud (2016), « le premier élément (de ludicisation) constitue les chemins vers le progrès sous forme de défis où la complexité de la tâche augmente dans le temps » (p. 25). L'étudiant peut partir du début du jeu et faire les questions à 100 (faciles), puis 200, puis 300 (moyennement difficiles) jusqu'aux questions qui valent 500 points (très ou plus difficiles). Cette progression linéaire et la complexification de la tâche peuvent s'appliquer à la valeur (les points) d'une question par catégorie. De ce fait l'étudiant peut juger de la difficulté de la question et du nombre de points qu'il aimerait avoir tout en sachant qu'une question à 100 points risque de lui demander moins d'effort, et qu'une à 500 points risque d'être plus complexe. Rappelons que le plaisir et le défi sont deux aspects importants du jeu. L'étudiant peut donc choisir à sa guise son niveau de plaisir et de difficulté. Selon l'étudiant, ces deux aspects peuvent aller dans le même sens. L'étudiant aime les défis, veut accumuler des points, participe et s'amuse davantage, plus les questions sont difficiles. Ils peuvent aussi aller dans un sens opposé. L'étudiant veut un jeu et des questions faciles, mais la facilité du jeu fait qu'il est moins stimulé et s'amuse potentiellement moins). Les deux aspects (plaisir et défi) peuvent aussi s'entrecroiser : plus les questions sont faciles, plus l'étudiant s'amuse, car il veut une révision ou jeu facile. À l'autre extrême, il veut un défi, mais il a de la difficulté à répondre aux questions plus complexes et son intérêt et son plaisir déclinent avec le temps. Dans tous les cas, la clé est de trouver un bon équilibre entre plaisir et défi dans le jeu proposé.

Il importe aussi de souligner que « le jeu et ses pièces (cartes, dés, etc.) sont des métaphores visuelles pour aider les joueurs/apprenants à relier information et contenu, devenant ainsi des

véhicules à l'apprentissage » (Boghian et al., 2019, p. 54) (traduction libre)[14]. Le jeu virtuel n'a pas de pièces tangibles, mais les tuiles sont utilisées en guise de carte et les points et les équipes possibles (incorporées dans le jeu) servent de véhicules pour l'apprentissage et imitent/reproduisent les éléments d'un jeu de table. Il doit y avoir des éléments de jeu pour que l'étudiant ait une certaine sensation d'accomplissement, de travailler vers quelque chose, de gagner des points ou de faire gagner son équipe. Il doit aussi y avoir des éléments de jeu pour s'amuser dans une direction donnée, par exemple : apprendre l'anglais. Puisque « le rôle de l'enseignant est de choisir (ou produire, si possible) un ou des jeux pour un ou des étudiants et de donner des conseils et corrections à ceux-ci pendant le jeu et suivant les résultats du jeu » (Boghian et al., 2019, p. 52) (traduction libre)[15], la plateforme Jeopardylabs.com permet tout ceci et bien plus. L'idée de personnaliser un jeu est encore mise de l'avant ici et renvoie aux propos de Blandin (2012) et Hassan (2019) sur la performance, l'efficacité, la personnalisation et l'accomplissement dans l'éducation aux adultes. Tsay et ses collaborateurs mentionnent également que la « ludicisation éducative» (educational gamification) encourage les étudiants à poursuivre leurs propres objectifs puisque le jeu est « centré sur l'utilisateur » qui est « autonome », ce qui donne un environnement d'apprentissage flexible (Tsay et al., 2018, p. 2). Ceci rejoint encore une fois l'idée que le contenu de classe doit représenter les étudiants et leur permettre d'avoir un contexte de classe et de jeu réel. L'utilisation, la création et la personnalisation des jeux en contexte d'apprentissage aux adultes tiennent compte des éléments suivants : le vocabulaire, la mémorisation, la motivation, l'anxiété (pour parler au minimum), la collaboration, la

[14] « *The board and the other tangible game elements (cards, dice etc.) act as visual metaphors that support players / students in connecting information / content, thus becoming vehicles for learning* » (Boghian et al., 2019, p. 54).
[15] « *The teacher's role is to select (and produce, if possible) suitable games and provide guidance and feedback on the learner's evolution during the game and results* » (Boghian et al., 2019, p. 52).

discussion, la personnalisation, le contexte réel, et bien évidemment, le plaisir de jouer. Un jeu unique sur une plateforme flexible permet d'aider les étudiants de toutes sortes de niveaux.

Une fois que l'enseignant a choisi ses cinq (5) colonnes et qu'il a écrit cinq (5) questions par colonne pour un total de 25 questions possibles, il doit tester le jeu pour s'assurer de son potentiel pédagogique. L'enseignant doit tester lui-même le jeu et le faire tester auprès de ses collègues afin de s'assurer de son bon fonctionnement avant de la présenter aux étudiants. Ce test sert à vérifier si le niveau de difficulté est approprié pour les étudiants auxquels le jeu s'adresse. Si dans un jeu « Révision examen intermédiaire 2 », on retrouvait des éléments intermédiaires 3 ou 4, ce jeu risque d'être trop difficile et de décourager les étudiants du niveau intermédiaire 2 à qui il est destiné. Cette période de mise à l'épreuve sert donc à s'assurer que le jeu se joue bien, qu'il est fluide, que les réponses sont correctes et à apporter au besoin les corrections qui s'imposent. Il faut aussi vérifier à travers les questions du jeu qu'il y ait une progression en termes de difficulté et que ces questions représentent les sections ou les colonnes proposées. À titre d'exemple, si nous avons une question de conjugaison de temps de verbe dans une colonne qui représente la prononciation, l'étudiant sera bien évidemment mal préparé à répondre à la question.

Revenons au jeu « Révision examen intermédiaire 2 » et imaginons-le bien construit (avec 25 questions à raison de 5 questions appropriées par colonne) et prêt à être envoyé à des collègues. Plus il y aura d'enseignantes qui joueront au jeu, plus il sera possible de récolter des commentaires, des rétroactions et de corriger le jeu selon ce que ces enseignantes jugent nécessaire. Cette collaboration est importante au bon fonctionnement du jeu. Il serait inadéquat de tester le jeu uniquement avec les étudiants si on veut s'assurer de son bon fonctionnement (voir l'étape de co-situation du modèle de la recherche collaborative que

nous suivons dans notre étude). Un étudiant dans une classe de langue seconde pourra très mal juger de la pertinence ou de la difficulté d'une question dans une autre langue que sa langue maternelle. Le jeu doit donc être absolument testé avec des professionnels du domaine qui sont beaucoup plus renseignés de la grammaire et des difficultés attendues pour le jeu.

Les Figure 2 et Figure 3 donnent une idée des deux jeux que nous (la chercheuse) avons élaborés au moyen de la plateforme Jeopardylabs.com. Ces figures représentent deux scénarios de jeu à exploiter dépendamment du niveau des étudiants participant à la recherche.

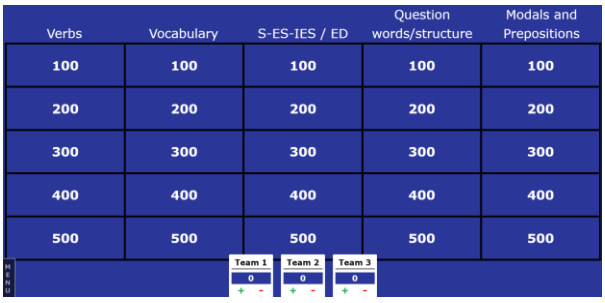


Figure 2 : Jeu niveau intermédiaire 2 sur Jeopardylabs.com

Le jeu ici présenté (Figure 2) est fait pour un groupe d'étudiant de niveau « Intermédiaire 2 » pour réviser et préparer les étudiants à faire le test de fin de session. L'étudiant choisit une tuile, lit la question ou l'élément de grammaire. Puis, la réponse est révélée. Pour le nombre d'équipes, il peut s'agir d'un étudiant seulement (un à un avec l'enseignante) ou en groupe allant de deux à huit personnes.

Figure 3 : Jeu niveau avancé (conversation) sur Jeopardylabs.com

:

Sur la Figure 3, le jeu illustré est fait pour un groupe « avancé I » et il ne contient que des expressions en anglais. L'étudiant doit d'abord essayer de deviner la définition. Par la suite, la définition est révélée par l'enseignante qui pose une question avec l'expression (dans le but de la pratiquer).

3.1.2 TEMPS 2 : L'EXPLOITATION EN CLASSE DU JEU CRÉÉ

Une fois que le jeu a été créé puis testé auprès d'enseignantes en formation aux adultes, il faut dans un deuxième temps, ici désigné par l'expression « pendant le jeu », présenter le jeu aux étudiants. Il est crucial avant de commencer le jeu de le présenter dans sa salle de classe à ses étudiants pour s'assurer du bon déroulement du jeu en classe. En effet, pour les étudiants il est important de prendre le temps de comprendre la plateforme, les règles et les attentes du jeu.

Avant de commencer le jeu, l'interface est présentée. Il faut expliquer aux étudiants que le niveau de difficulté monte avec les points pour le jeu choisi. Si nécessaire, un exemple de questions peut être donné dans la section des 100 points, pour donner un exemple facile. Lorsque l'enseignant appuiera sur la barre espace de son ordinateur, la réponse sera dévoilée. L'enseignant pourra ensuite montrer la question et l'exemple, puis demander aux étudiants s'ils comprennent bien l'interface. Il est à noter que si le jeu est joué sur un écran de télévision par un partage d'écran à partir d'un ordinateur, ce sera seulement l'enseignante qui pourra manipuler l'interface et montrer les réponses. Si l'étudiant devait jouer seul à la maison, il pourrait avoir le choix de sa propre question et du nombre de points. Cependant, avec

seulement 8 à 12 étudiants par classe et un ordinateur par enseignante pour le Centre de langues secondes où se déroule cette recherche, il est plus facile pour l'enseignant de jouer le rôle d'animateur. L'enseignant peut donc demander aux étudiants de choisir les cases et le nombre de points, mais il manipulera l'interface pour eux.

Aussitôt que le jeu est bien compris de tous, on passe aux règles ainsi qu'au choix des équipes. Pour ce qui est des équipes, il est important de répartir également le groupe en équipes de même taille, et si possible, de diviser le groupe en deux sous-groupes pour avoir un bel esprit de compétition. Le but étant de collaborer et d'utiliser le jeu comme outil de révision, il importe de laisser les étudiants interagir. De plus, nous avons préalablement mentionné l'esprit coopératif du jeu qui puise énormément dans le socioconstructivisme et dans le côté culturel du partage entre étudiants adultes. Le but est d'équilibrer du mieux possible les équipes pour donner la chance à tous les étudiants de participer, de gagner des points et de réussir. Sur la plateforme Jeopardylabs.com, il y a un maximum de 10 équipes pour la plateforme de base. Lorsque le groupe est divisé en équipes, il est possible de donner des noms aux équipes. Il est aussi possible de simplement étiqueter par « équipe 1 » et « équipe 2 » dans le jeu puis d'associer les points pour les bonnes réponses à chaque équipe. Il est possible de laisser les étudiants former les équipes. Cependant, il est beaucoup plus facile pour l'enseignant de faire les équipes, surtout si les étudiants ne se connaissent pas très bien ou si l'enseignant sait que certains travaillent mieux ensemble. Ceci est à la discrétion de l'enseignant.

Toujours en lien avec la répartition des équipes, la prochaine étape est donc d'expliquer le fonctionnement du jeu. L'équipe 1 désignera un membre de son équipe pour répondre à une question. À chaque nouvelle possibilité de répondre à une question, une autre personne de l'équipe 1 devra être choisie pour répondre à la nouvelle question. Le but est de donner la

chance à tous les membres de la même équipe de parler. Dès que la personne choisit la catégorie ou la colonne, cette même personne devra choisir la case avec le nombre de points qu'elle aimerait obtenir. Par exemple, si le joueur 1 de l'équipe 1 choisit conjugaison « Simple Past » pour 200 points, il aura le premier droit de parole pour trouver la bonne conjugaison au verbe donné. Il est recommandé de laisser à l'étudiant une à deux minutes pour répondre, possiblement un peu plus si l'étudiant est incertain de la bonne réponse. Si l'étudiant est incapable de répondre à la question, deux options se présentent. Si l'étudiant donne une réponse quasi parfaite ou partiellement bonne, il est possible de donner le droit de parole au reste de l'équipe pour compléter la réponse. L'enseignant peut alors donner le nombre de points à cette équipe si elle travaille ensemble pour donner la bonne réponse. Si la première équipe est incapable de répondre à la question même après s'être consultée, l'enseignant peut donner le droit de parole à la deuxième équipe. Si celle-ci est capable de donner la bonne réponse, les points associés à cette question seront attribués à cette deuxième équipe. Si l'équipe 1 et l'équipe 2 sont incapables de répondre à la question, l'enseignant peut révéler la bonne réponse à l'aide de la barre d'espace et aucune équipe n'obtient les points. Ensuite, l'enseignant retourne à la page d'accueil (ou page principale) où les questions sont maintenant réduites à 24 cases visibles. En effet, la question répondue est donc automatiquement retirée de la banque de questions de départ. Mentionnons à nouveau que l'enseignant doit partager l'écran de son ordinateur et que c'est lui qui manipule le jeu pour les étudiants. Normalement, un jeu de révision bien construit sur cette plateforme se joue facilement en moins d'une heure, et ce, pour une classe de 8 à 12 joueurs. Le processus de question-réponse (ou consultation de notes) ainsi que les points donnés doivent se poursuivre jusqu'à ce que les 25 questions soient répondues.

Bien évidemment, à la fin du jeu, il est question de déterminer l'équipe gagnante qui est celle ayant récolté le plus de points. À la discrétion de l'enseignant, il est possible d'offrir de petites surprises (petits chocolats ou friandises, petits collants ou gommettes) si le groupe est ouvert à ce genre de récompenses. Normalement, les adultes sont très contents seulement de réviser et de gagner des points, mais ils ne sont jamais déçus de recevoir des surprises.

3.1.3 TEMPS 3 : LE RETOUR SUR LE JEU À LA SUITE DE L'EXPLOITATION EN CLASSE

Le troisième temps de création du jeu, ici dénommé « après le jeu », est aussi crucial que les deux précédents, car il permet d'analyser le jeu et de voir comment il a été joué. Il s'agit de voir si ce sont les bonnes réponses qui ont été données selon les questions dans le jeu et de voir si l'animation par l'enseignant a été adéquate. Aussi, ce 3^{e} moment est important, car il permet d'évaluer l'impact sur les étudiants du jeu en tant qu'outil pédagogique. Ce troisième temps est le plus crucial pour cette recherche, car il permet de recueillir les idées, critiques et commentaires des étudiants sur l'exploitation en classe des jeux comme outil pédagogique. Pour appuyer sur les éléments présentés en lien avec les 3 temps de notre démarche de ludicisation, nous abordons dans la seconde et dernière partie de ce chapitre la recherche collaborative qui est l'approche que nous avons retenue.

3.2 UNE RECHERCHE COLLABORATIVE CENTRÉE SUR LA LUDICISATION EN CONTEXTE DE FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES

À la lumière des chapitres 1 et 2 et de la section 3.1, nous proposons une recherche collaborative centrée sur la ludicisation comme outil didactique en contexte de classe adulte. Notre recherche collaborative a été menée avec les enseignantes du Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV). Ce type de recherche a pour but d'essayer de mieux lier la théorie (sur les jeux et la ludicisation de la grammaire) et la pratique (avec l'utilisation du jeu en classe). Ce lien s'appuie à la fois sur les perspectives des praticiens et les théories issues de la recherche (Barry, Monney et Couture, 2020 ; Barry et Saboya, 2015). La recherche collaborative permet de consulter les praticiens qui sont des experts dans leur propre domaine afin d'apprendre d'eux, de leurs idées et de leurs ressentis.

La recherche collaborative se décline en trois étapes reliées qui s'influencent les unes et les autres : la co-situation, la co-opération et la co-production. À l'étape de co-situation, il s'agit de convenir avec les participants d'un objet de recherche qui revêt un intérêt à la fois pour les chercheurs et les participants. C'est aussi à cette étape que les partenaires de la recherche se mettent d'accord sur les premières modalités de celle-ci (lieux de rencontre et de collecte des données, fréquence des rencontres, rôles à jouer par les uns et les autres) (Barry et Saboya, 2015). À la deuxième étape de co-opération, il s'agit de faire en sorte que la collecte de données soit également une occasion de faire entrer les participants dans un questionnement de pratique. Quant à « l'étape de co-production, il est question de l'analyse des données collectées durant la co-opération, une analyse pouvant se faire concomitamment à la collecte des données… » et donc « que les savoirs produits prennent une forme utile à la fois aux praticiens et aux chercheurs » (Barry et Saboya, 2015, p. 52). L'idée importante, avec la coproduction, est que les résultats issus de l'analyse des données collectées doivent être utiles aux praticiens et les chercheurs.

Dans ce qui suit, nous déclinons le sens particulier qu'a pris chacune des étapes de la recherche collaborative dans notre étude.

3.2.1 LA CO-SITUATION DANS NOTRE ÉTUDE

Pour la plupart des recherches sur le jeu en classe faites en contexte d'éducation aux adultes, seule une perspective est présentée, soit celle des enseignantes, celle des étudiants ou celle des chercheurs. Les recherches se concentrent donc rarement sur plus d'un point de vue. Bien que représentant un défi de taille, nous estimons qu'une recherche collaborative est tout indiquée pour consulter et prendre en compte les points de vue des enseignantes du CLSSV, puisqu'ils sont des experts dans leur domaine de l'enseignement. L'étape de co-situation de cette recherche a consisté à faire appel aux enseignantes d'anglais du CLSSV et leurs étudiants adultes afin de recueillir leurs voix et perspectives à propos du jeu comme outil pédagogique. Plusieurs étapes ont été nécessaires pour rejoindre les enseignantes du CLSSV et leurs étudiants puis obtenir leur consentement à participer à notre étude. Ainsi, dans un premier temps, à l'été 2023, nous avons fait parvenir aux enseignantes du CLSSV une courte lettre en version papier et présentant notre projet de recherche. Dans cette lettre nous leur avons demandé, si elles acceptaient de participer à notre étude, de laisser leurs coordonnées (i.e. nom et courriel) pour être contactée ultérieurement. Pour les étudiants participants, la même lettre présentant le projet leur a été distribuée en septembre 2023. Tous les participants intéressés avaient deux semaines pour poser des questions en personne ou par courriel au chercheur. Pour le participant intéressé ayant signé la lettre de présentation du projet, un courriel a été envoyé et accompagné d'une lettre de participation officielle (voir Annexe XI)

d'une vingtaine de pages déclinant le but de la recherche, les attentes, les répercussions possibles et comment la collecte de données allait se passer selon les normes du CER (Comité d'éthique en recherche). Dans un second temps, nous avons laissé aux personnes intéressées deux semaines pour lire et nous retourner la lettre de participation signée (en version PDF ou papier).

Les six (6) enseignantes du CLSSV que nous avons contactés ainsi que quinze (15) de leurs étudiants ont démontré de vive voix leur intérêt pour les jeux en classe (que ce soit à travers des conversations entre deux cours, ou après avoir joué à des jeux avec les étudiants adultes). Comme nous (la chercheuse), les enseignantes du CLSSV que nous avons approchés ont à cœur d'améliorer l'éducation aux adultes et se posent de nombreuses questions qui rejoignent notre intérêt pour le jeu en formation aux adultes. Les premiers contacts ont aussi permis de préciser nos attentes respectives (chercheuse et enseignantes au CLSSV) durant la recherche. Avant d'essayer en classe les jeux avec leurs étudiants, nous avons convenu que les enseignantes devront tester ces jeux que nous avons construits, et puis elles nous donneront leurs commentaires. Ces commentaires pourront aider à bonifier les jeux avant leurs utilisations en classe. Nous avons aussi convenu, à cette étape de co-situation, que les enseignantes seront rencontrées après les essais en classe afin d'avoir leurs opinions et perspectives sur les jeux ainsi que les corrections ou les changements qu'elles jugent importantes d'apporter à ces jeux. Les buts poursuivis à travers ces discussions sont d'être à l'écoute des enseignantes, de recueillir leurs commentaires et rétroactions pour améliorer le squelette des jeux que nous allons leur présenter lors de ces échanges.

Pour compléter le portrait des enseignantes ayant accepté de participer à notre étude, voici quelques informations pertinentes sur leurs profils quant à l'usage de jeux. Trois enseignantes (E1, E2 et E6) sont de grandes amatrices de jeux de toutes sortes, et ce, autant pour le contexte

de classe que pour le jeu à usage personnel. Celles-ci utilisent régulièrement en classe des jeux faits par elles-mêmes ou des jeux standards (Taboo, Uno, des escapes games Scattegories, et plus encore, incluant des jeux virtuels comme Jeopardaylabs.com). Une enseignante participante (E3) avait commencé depuis peu de temps à jouer à des jeux en classe, mais n'est pas encore parfaitement à l'aise avec les jeux (de nature plus pédagogique). Les deux autres enseignantes (E4 et E5) sont de nouvelles enseignantes au CLSSV. E5 était plus ou moins à l'aise avec les jeux en classe, et encore un peu inconfortable dans leur application comme outil pédagogique. Quant à E4, elle fait rarement usage des jeux en classe, peu importe la sorte, et elle voit cela comme un défi de taille de devoir « changer » sa pratique durant le court laps de temps de l'étude. Ces profils différents quant aux jeux vont se refléter sur les réponses de nos participants et sur leurs réactions face aux jeux, en prétest et en classe.

3.2.2 LA CO-OPÉRATION DANS NOTRE ÉTUDE

Pour l'étape de co-opération d'une recherche collaborative (qui vient après la co-situation), il s'agit d'unir la réflexion sur la pratique et la collecte de données pour la recherche. Plus précisément, il faut que « le dispositif de recherche soit à la fois un lieu de questionnement de pratique et de collecte de données (voire le critère de double rigueur méthodologique en lien avec la co-opération) » (Barry, Monney et Couture, 2020, p. 5). Le Tableau 3.1 suivant présente les étapes de notre collecte de données ainsi que le type de données collectées pour chacune des étapes.

Tableau 1

Déroulement de la collecte des données et types de données collectées

	Étapes de la collecte	**Données collectées et analyses**
Partie 1	Étape 1 : présentation des jeux et entretiens avec les enseignantes sur les jeux (corrections à faire, commentaires sur les jeux, leurs potentiels et leurs limites en classe et pour un examen) Juin à octobre 2023	• Enregistrements audios (pour les 6 enseignantes) • Transcriptions des enregistrements (x6) • Notes de terrain (sur chaque participant)
	Étape 2 : jeu I en classe et questionnaire I suite au jeu (par les étudiants) Fin octobre 2023	• Questionnaires complétés (x45) • Questionnaires retenus (x15[16])
	Étape 3 : jeu II en classe et questionnaire II suite au jeu (par les étudiants) Fin novembre 2023	• Questionnaires complétés (x45) • Questionnaires retenus (x15)
Partie 2	Étape 4 : entretiens semi-dirigés avec les enseignantes suite au jeu en classe Décembre 2023 et janvier 2024 Étape 5 : analyse complète entre les enseignantes et les étudiants	• Enregistrements audios (pour les 6 enseignantes) • Transcriptions des enregistrements (x6) • Notes de terrain (pour chaque participant)

Pour la première partie de la recherche à l'étape 1, nous avons collecté les propos des enseignantes sur les jeux suite à l'entretien 1. Pour les enseignantes, l'entrevue 1 fut en partie faite au mois d'aout et en septembre 2023. Six enseignantes, incluant l'employeuse (de la chercheuse), ont passé environ 40 minutes à 1 heure et quart pour l'entretien 1. Elles ont pu s'exprimer et répondre aux questions durant l'entretien semi-dirigé avec le questionnaire 1

[16] Les 15 questionnaires retenus seront définis plus tard dans ce chapitre.

(voir en Annexe XII). Pour chacun des participants, nous disposons de notes de terrain sur leurs propos ainsi que des enregistrements audios des entretiens. Lors des moments de prétest, les enseignantes du CLSSV ont pu tester les jeux faits pour la présente recherche avant d'y jouer en classe avec leurs étudiants. Il y avait un (1) jeu Débutant 1, quatre (4) jeux Intermédiaires (1 à 4) et un jeu Avancé 1, pour un total de six (6) jeux distincts. Chaque jeu était construit de 5 colonnes de 5 cases, de 100 à 500 points, contienant des questions de grammaire, de correction de fautes, de conjugaison, de remplissage d'espaces vides, d'explication d'un concept ou de réponse simplement à une question de conversation selon un élément de grammaire précis.

Entre les moments de prétest, de collaboration des enseignantes pour améliorer les jeux Jeopardylabs.com (étape 1) et l'entrevue de fin de session en décembre 2023 et janvier 2024 (étape 4), les commentaires concernant des éléments à changer dans les jeux ont été notés et ensuite modifiés/corrigés avant le début de la session. Par exemple : coquilles, fautes, éléments trop ou pas assez précis, nombre de points trop bas ou trop élevé pour la difficulté de la question). Les commentaires généraux sur l'usage des jeux faits sur Jeopardylabs.com en classe ont tous été recueillis sous forme de notes de terrain (de la chercheuse) et en partant des transcriptions des enregistrements audios des six enseignantes participantes. À la suite de la période de prétest au début de la session, nous avons mis en évidence quelques passages révélateurs portant sur l'usage des jeux virtuels faits sur Jeopardaylabs.com (uniquement pour cette recherche, jeux en Annexe) et utilisés en classe en septembre et novembre 2023. Ces commentaires seront étiquetés selon la participante par E1 (enseignante 1), E2 (enseignante 2), E3, E4, E5 et E6.

La première partie de la recherche à l'étape 2 du côté des étudiants adultes, s'est faite lors du jeu 1. Elle a été donné au milieu de la session d'automne, soit à la mi-octobre, à tous les cours

de groupe du CLSSV (un groupe Beginner 1, quatre groupes Intermédiaire 4 et un groupe Avancé 1).

Le jeu 1, qui a été joué en classe, est basé sur la première moitié de la session, soit sur les leçons 1 à 10. Par la suite, les étudiants ont reçu un questionnaire anonyme qualitatif (Annexe XII) pour recueillir leurs commentaires en classe. Ils ont eu celui-ci directement après le jeu 1 fait sur la plateforme Jeopardylabs.com. Pour ce qui est du questionnaire, il était en version papier et en français avec des questions à choix multiples avec un espace sous chaque question pour préciser leurs idées, au besoin. Les questionnaires ont été recueillis dans une boîte prévue à cet effet à l'entrée du CLSSV. La boîte était scellée et opaque avec une petite ouverture pour y déposer les questionnaires. Elle a été laissée sur place le temps de la première collecte de donnée, soit une semaine après le jeu 1.

Pour les périodes de jeux en classe (mi session et fin de la session), les étudiants du CLSSV ont pu jouer au Jeu 1 selon leur niveau en classe. Le jeu a duré entre 60 minutes et 90 minutes. À la fin du jeu, les enseignantes ont remis aux étudiants une enveloppe avec un nombre précis de questionnaires selon le nombre d'étudiants présents au Jeu 1. Il y avait cinq (5) questions pour le questionnaire 1. Les étudiants ont alors eu 20 minutes pour répondre au questionnaire avec des questions à choix multiple et des lignes vides s'ils voulaient préciser leurs réponses. Ensuite, une fois le questionnaire terminé, il y avait une boite prévue à la sortie de l'école pour ramasser les questionnaires remplis. Une fois le questionnaire terminé, les étudiants ont pu quitter la classe et l'école. Pour ceux qui n'ont pas eu le temps nécessaire pour le remplir en classe, une extension d'une semaine (sept jours) a été permise pour la chercheuse. La boite a été remise à avant de l'école chaque matin et ramassée à chaque fin de journée pour le délai permis durant les heures de bureau (soit entre 8h AM et 21h PM du lundi au jeudi). Les

questionnaires ont été laissés dans la boite scellée jusqu'à ce que tous les groupes publics du CLSSV aient fait les jeux (1 et 2) et aient terminé leur session.

Pour l'étape 3 de la Partie 1 de la recherche (Tableau 1), les étudiants adultes ont eu à nouveau à répondre à un questionnaire similaire au premier (Annexe XIII). Ils ont rempli le questionnaire après la dernière leçon de grammaire (la leçon 19) et après le jeu 2, fait avant l'examen de fin de session. Le jeu 2 était basé sur la deuxième moitié de la session, de la leçon 11 à la leçon 19. L'examen est au cours 20. Dans ce deuxième questionnaire à choix multiple avec un espace de quelques lignes pour détailler chaque réponse au besoin, nous voulions à nouveau voir si les étudiants pensent qu'ils auraient pu avoir eu un meilleur résultat à leur examen par l'aide du jeu (Jeopardylabs.com), s'ils considèrent toujours que le jeu en contexte de classe est bon ou non, s'ils pensent que les jeux les ont aidés à apprendre et réviser leur anglais, et, finalement, s'ils estiment que les enseignant(e)s doivent incorporer plus de jeu dans leurs pratiques afin d'aider ou de dynamiser les cours d'anglais langue seconde. Cela vaut-il la peine de faire ou créer des jeux sur mesure pour les étudiants adultes (ici, dans le but de réviser pour un examen de fin de session) ? Nous voulions voir si, avec le jeu 1 et le jeu 2 ainsi que les questionnaires associés à chaque jeu, les commentaires des étudiants à propos du jeu comme outil didactique/pédagogique étaient similaires ou différents selon les mêmes participants. La même boîte a été utilisée pour la deuxième partie de la collecte de données. Le délai pour déposer le questionnaire était le même.

Dans ce qui suit, nous commencerons par dresser un portrait des réponses des étudiants selon le degré d'adhésion (En accord - Plus ou moins en accord - En désaccord - Aucune réponse). La collecte des données pour l'étape 2 a été complétée à l'automne 2023. Des sept cours de groupes aux adultes (entre 5 à 8 étudiants par cours), 45 étudiants ont joué aux jeux. Pour les étudiants participants, 15 ont signé en bonne et due forme la fiche de participation, ont été

présents aux deux périodes de jeu et ont aussi rempli les deux questionnaires. Des 15 questionnaires retenus, les réponses ont été transcrites dans PSPP (programme d'analyse de données gratuit) pour identifier les choix de réponses de chacun. Donc, en accord = 1, plus ou moins en accord = 2, en désaccord = 3, aucune réponse =4. Les réponses des questions à développements (donner une opinion ou expliquer le choix de réponse à choix multiple) ont aussi été transcrites. Les données collectées auprès des étudiants ont été également analysées en suivant l'approche de Paillé et Mucchielli (2021). Pour chaque questionnaire complété, les réponses les plus pertinentes ont été étiquetées puis regroupées selon les passages ou opinions similaires sur le jeu.

Pour la Partie 2 de notre collecte de données, soit les étapes 4 et 5, elle a été faite en dehors du jeu et du temps de classe. Cette collecte a été dédiée à récolter les commentaires des enseignantes qui ont testé le jeu de cette recherche. Ce moment hors classe a servi à voir si les professionnels de l'éducation du CLSSV voient le jeu comme un outil didactique viable en contexte de classe adulte. À l'étape 4 de notre collecte de données, nous avons fait des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes suite au jeu en classe en décembre 2023 et en janvier 2024. Nous avons ensuite terminé avec l'étape 5 de notre collecte de données. Nous avons réuni toutes les données collectées entre les deux parties de notre collecte et nous avons fait une analyse complète entre les enseignantes et les étudiants. Cette analyse double nous a permis de tirer des conclusions plus nuancées et riches au niveau des opinons des étudiants *et* des enseignantes.

3.2.3 LA CO-PRODUCTION DANS NOTRE ÉTUDE

Dans cette dernière sous-section nous présentons les outils que nous avons utilisés pour analyser les données collectées aux étapes indiquées dans le tableau 3.1 présentant le déroulement de notre collecte de données. Rappelons qu'en recherche collaborative, cette analyse doit être faite en intégrant les perspectives des participants à la recherche, en évitant de ne considérer que les théories et perspectives issues du monde de la recherche, et ce, afin que les résultats obtenus soient utiles aux praticiens et aux chercheurs.

Les transcriptions des entretiens individuels avec les enseignantes avant les jeux en classe (étape 1) et après les périodes de jeu en classe (étape 4) ont été analysées en utilisant une démarche fortement inspirée de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021).

L'idée de l'analyse thématique est de dégager des thèmes ou sous-thèmes durant la transcription audio pour mieux s'approprier le matériel de recherche. Avec ceci, il est possible de faire ressortir ce qui est fondamental dans les textes à analyser, ici les transcriptions des entretiens. Ce type d'analyse procède « systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens ou de divers types de documents » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 270). Aussi, au-delà du repérage de thématiques, il faut aussi vérifier si les thèmes présentés « sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent, se complémentent… » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 271). Dans notre cas, nous avons eu recourt à un code de couleur pour les mots clés dans les sections identifiées et nous avons noté les thèmes dans les transcriptions Word (Paillé & Mucchielli, 2021).

Quant aux réponses des étudiants au questionnaire 1 sur le jeu 1 (étape 2) et au questionnaire 2 sur le jeu 2 (étape), elles ont été analysées en procédant de la sorte (à compléter). Dans un premier temps, nous avons dressé un portrait des réponses des étudiants selon le degré d'adhésion (En accord - Plus ou moins en accord - En désaccord - Aucune réponse), et ce, pour les 15 étudiants ayant rempli le premier questionnaire qui comptait 5 questions. Pour chaque question, nous avons considéré les choix de réponses ainsi que les commentaires pertinents des étudiants. Des mots clés ou des passages complets ont servi à faire le panorama des opinions sur le jeu en classe comme outil de révision et de communication orale. Par la suite, nous donnons une liste de points communs positifs et négatifs pour les 15 questionnaires des 15 étudiants participants. La démarche d'analyse des réponses des étudiants au questionnaire 2 est la même qu'avec le questionnaire 1. Toutefois, le questionnaire 2 sur le jeu 2, à la différence du questionnaire 1 sur le jeu 1, comportait sept (7) question).

CHAPITRE 4
ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous analyserons les données collectées dans la recherche collaborative que nous avons menée et dans laquelle six (06) enseignantes d'anglais du CLSSV et quinze (15) leurs étudiants adultes ont accepté de tester des jeux et de partager leurs perspectives sur différents aspects des jeux et de leur utilisation en classe. Nous commencerons par l'analyse des premiers entretiens individuels avec les enseignantes (4.1), pour poursuivre avec l'analyse du premier questionnaire (4.2) puis du secondaire questionnaire (4.3), pour finir avec l'analyse des seconds et derniers entretiens avec les enseignantes (4.4). Dans la dernière section de ce chapitre (4.5), nous présenterons les résultats de recherche auxquels nous arrivons, et ce, en revenant à nos questions auxquelles de recherche auxquelles nous répondrons en nous appuyant sur les analyses que nous avons faites.

4.1 ANALYSE DES PREMIERS ENTRETIENS INDIVIDUELS (ÉTAPE 1)

Dans un premier temps, nous avons passé en revue les réponses des enseignantes suite à l'entretien 1 (voir étape 1 du Tableau 3.1) et nous avons transcrit les réponses. Dès la transcription faite, la chercheuse a repéré des mots clés dans les réponses données, comme « motivation » ou « motivant », « plaisant », « défi », « difficile », « facile » et autres. Les réponses et les mots clés ont été analysés pour voir les réponses semblables ou non, ainsi que

les réponses ou commentaires uniques (bons ou mauvais face au jeu). Finalement, les idées communes ont été regroupées dans un tableau pour voir l'éventail de mots et réponses répétés en espérant offrir un portrait global des points de vue des étudiants au CLSSV pour le jeu en tant qu'outil pédagogique. Ensuite, chaque enregistrement audio a été transcrit et annoté selon l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2021) en utilisant le code de couleurs suivantes :

- En vert : commentaires importants du E1 à E6 sur le jeu en classe ;
- En jaune : questions de la chercheuse ;
- En rouge : commentaires sur l'examen de chacun des six participants interrogés ;
- En bleu : tout commentaire d'un participant sur la collaboration et communication entre les étudiants et sur la motivation.

Ainsi, dès qu'un passage ou une réponse se rapporte au jeu, tel le plaisir ou non d'y jouer, le stress de jouer, les défis face au jeu en classe ou toutes anecdotes pertinentes, le passage est mis en vert. Si le mot « examen », « communiquer » ou « parler » ou « collaborer » ou « pratiquer » ou « motivation » est mentionné par les enseignantes participantes, le passage est étiqueté par la chercheuse en rouge ou bleu. Ce code de couleurs simple a été choisi pour faire ressortir les passages marquants, importants ou insolites, selon les thèmes ayant servi à étiqueter.

Pour ce qui est de l'analyse des commentaires de six enseignantes du CLSSV, nous procéderons comme suit.: analyse des commentaires généraux sur le jeu en classe et sur le jeu de Jeopardylabs.com avant d'y jouer en classe, puis analyse des commentaires sur la

motivation et la collaboration des étudiants, pour finir avec l'analyse des commentaires sur le jeu et son usage comme outil de révision pour l'examen de fin de session[17].

Pour **E1**, l'usage des jeux en classe est très positif et ils amènent facilement la conversation :

> « J'adore les jeux en contexte de classe. Justement hier, j'ai fait un jeu connu, comme Jeopardy qui est très connu. J'ai fait un UNO avec des questions sur le regular past et le irregular past. Puis à la fin, il y a toujours un élève dans le groupe qui me dit, ah, c'était vraiment plaisant ! On a pratiqué plein de choses. Parce que les jeux amènent de la conversation, ils amènent d'autres questions, ils amènent, de la révision, c'est vraiment – je trouve ça agréable. »

Aux questions concernant le fait que le jeu pourrait aider les étudiants à parler plus en anglais et aussi réviser la matière du cours pour l'examen en plus de les faire parler plus naturellement en anglais, E1 a répondu ceci : « Absolument, oui. » à la première question et puis « Absolument, prouvé, testé et essayé. » pour la deuxième. Au niveau de la motivation des étudiants et si elle pense que le jeu a aidé cette motivation, elle a dit : « Absolument. » E1 est donc complètement en faveur du jeu en contexte de classe pour son usage en tant qu'outil de conversation et de motivation. E1 mentionne aussi qu'avec le jeu, certains de ses étudiants ne réalisaient pas qu'ils apprenaient par le jeu, mais que tous les participants apprennent, peu importe. « Il y en a qui réalisent qu'ils ont appris, il y en a qui ne le réalisent pas, mais tout le monde a appris quelque chose durant le jeu, c'est automatique. » De plus, E1 mentionne à propos du jeu : « Il y a une forme d'apprentissage derrière, c'est clair. C'est très, très rare que je vais jouer à un jeu, juste pour jouer à un jeu. On ne jouera pas au Trou de cul ou on ne jouera pas au Poker, ça n'a pas de rapport. Mais, par contre, j'explique à l'élève, je vous garantis, à la fin du jeu, vous allez avoir appris quelque chose. » Elle

[17] Ces trois angles seront repris pour d'autres passages de l'entrevue 2 et plus des commentaires pertinents *après* avoir testé les jeux en classe.

cautionne donc que le jeu doit avoir un angle pédagogique, et que si c'est le cas, un apprentissage est garanti. E1 cautionne aussi sur le fait que l'enseignant doit être bien préparé à jouer au jeu et doit avoir une attitude positive envers le jeu. Elle relate un moment en dehors de la recherche où une autre enseignante était mal « préparée » pour jouer à un jeu, ce qui a donné de mauvais résultats en classe. « Mais je pense que, par manque d'expérience peut-être, la présentation du jeu n'a pas été faite et l'élève est parti avec une attitude bloquée. Tandis que moi, je savais un peu à quoi m'attendre… » Plus loin, elle mentionne, « …alors j'ai présenté le jeu, que je garantissais qu'il allait y avoir un apprentissage, donc là, la personne c'est dit, Ah, okay, je vais jouer à un jeu, mais je vais apprendre. On va voir ce que ça dit, et comme de fait, ça s'est super bien passé. » Elle revient donc sur l'idée d'être bien préparée, de bien connaître son jeu et aussi de mettre l'accent sur « l'apprentissage » du jeu, l'axe pédagogique. L'étudiant doit jouer, mais il doit apprendre par le jeu - qu'il en soit conscient ou non. E1 termine son entrevue avec ceci : « C'est vraiment le fun de faire des jeux. Pour différentes raisons, pour différents contextes, pour le contexte d'apprentissage, pour le contexte de pratique et pour le contexte aussi des fois, juste d'être un peu léger, parce que… apprendre une langue, c'est de l'ouvrage, c'est difficile, puis faut pas juste leur bourrer le crâne, il faut aussi penser un peu à la légère des fois, leur montrer que ça peut être le fun. » Elle mentionne donc trois aspects très importants pour la catégorie du jeu en contexte de classe aux adultes : il (le jeu) peut être utile dans une variété de contextes, il allège un cours et il doit être « le fun », plaisant.

Concernant **E2**, elle mentionne à propos des jeux que « c'est une bonne façon de faire rentrer la matière aux étudiants. » Elle relate une expérience avec le verbe To Be. Elle commente comment le conjuguer ainsi que comment faire des questions de toutes sortes en anglais de manière traditionnelle, et puis de refaire le même exercice, mais cette fois-ci avec un jeu.

Elle dit du jeu : « …donc j'aime vraiment ça quand on joue à des jeux comme ça et qu'on… tu sais, tu as le vocabulaire propice pour parler de la grammaire, mais en même temps … » Elle hésite un peu face à l'idée de jouer à un jeu avec des débutants. L'idée du jeu est plaisante, mais il faut aussi avoir le vocabulaire nécessaire pour y jouer et s'exprimer. Donc, un niveau d'anglais de base est primordial, à moins de permettre de traduire. Elle termine son histoire en disant du jeu que : « ...pour moi, c'est vraiment une des matières- une de mes méthodes préférées ! » Plus loin, elle mentionne connaître un peu Jeopardylabs.com. « Jeopardylabs aussi, j'aime bien. Je viens de le découvrir ça ne fait pas très longtemps. La seule affaire que je trouve plate un peu avec Jeopardylabs c'est que j'ai pris quelques jeux auparavant et il y avait des fautes. Faut vraiment s'assurer de bien réviser avant de [jouer] ou bien de créer nos propres jeux. » Cet aspect de trouver des fautes est intéressant, car la période de prétest permet aux six enseignantes de tester, corriger les jeux et donc de réduire les fautes et les mauvaises questions et réponses (confuses, imprécises, trop longues). Avec cette perspective collaborative, le risque d'avoir un mauvais jeu diminue à chaque commentaire critique du jeu (fautes, coquilles, clarté des réponses) et chaque correction associée au commentaire. Le va-et-vient entre corrections « à faire » et corrections « faites » réduit le nombre de problèmes dans les versions finales du jeu. La partie collaboration et la co-construction sont cruciales. Il faut donc un jeu adapté au niveau de langage du groupe ainsi qu'un jeu sans fautes, sans confusion.

À la suite de la question sur la collaboration des étudiants face au jeu, E2 continue de s'expliquer et ajoute un point sur le potentiel de conversation souvent oublié des jeux. Elle dit ceci : « Je trouve que les jeux c'est bon pour réviser la matière, mais il y a une grosse partie de conversation là-dedans qu'on ne prend pas nécessairement en note quand on joue à un jeu. Je pense à mes Beginner 1 qui trouvent ça difficile de dire toaster, c'est sûr qu'on ne

peut pas jouer à un jeu comme ça comme avec une table de gens bilingues, mais juste avec les termes, It's your turn, take a, card, roll the dice, juste des petites affaires comme ça, je me dis que c'est une victoire. Ça fait en masse ! Ça justifie l'usage d'un jeu, peu importe sa nature. » E2 mentionne aussi que le contexte de classe peut être un des rares endroits où un étudiant va pouvoir jouer à un jeu, et ce, surtout en anglais.

> « Nos étudiants n'ont pas l'occasion de jouer à des jeux comme ça, et même s'il l'avait, rares sont les gens à la maison qui ouvriraient Jeopardylabs.com pour jouer à un jeu en anglais. Il y en a qui vont le faire, ils sont crinqués de même, mais je trouve que ce n'est pas leur nature de le faire par eux-mêmes, donc quand on leur offre l'opportunité. Regardez. Pas de papier, vous n'avez pas besoin d'écrire. Ce n'est pas tous des *scholars*, ils ne passent pas leur vie à l'école, donc je trouve que c'est une façon de leur dire, Regardez. Tu ne perds rien, tu ne gagnes rien, mais on s'amuse, et généralement, bien écoute… Il y a peut-être des bouts d'anglais qui se perdent quand ils deviennent trop, trop… compétitifs (rires), mais sinon c'est là qu'ils font le plus d'effort pour vraiment parler en anglais. »

De plus, E2 relate un moment en classe où un groupe avait de la difficulté avec un temps de verbe en particulier. Elle dit qu'un jeu utilisé sur jeopardylab.com semble avoir grandement aidé. « Et après avoir joué à Jeopardylabs avec plusieurs catégories comme « réarranger », bien j'ai vraiment vu une bonne amélioration. » E2 discute aussi de la réaction de ses étudiants face à d'autres jeux en classe. « Et après quelques semaines, quand je suis revenue avec un jeu, ça leur tentait plus! Plus de motivation. » Par contre, E2 est moins ouverte à l'idée de prendre des jeux préfaits, soit des jeux de table qui n'ont pas nécessairement un axe complètement pédagogique. « Mais je trouve que c'est difficile quand on utilise des jeux déjà faits. C'est sûr qu'on a beaucoup de jeux ici le fun, mais on ne peut pas nécessairement sortir un *escape game* et dire qu'on va réviser de la grammaire avec ça. C'est l'affaire que je trouve le plus difficile. Mais avec des jeux qui sont faits comme sur mesure pour notre programme à nous, je trouve que ça devient vraiment une bonne révision oui, mais aussi […] un bon outil

d'évaluation pour moi. […] J'aime bien les utiliser. Oui, ils révisent, mais en même temps, ils te disent ce qui ne marche pas. Est-ce que c'est juste un oubli ? Ou est-ce que tu es complètement à côté de la plaque, mon ami ? Donc, c'est ça ! » Elle préfère donc prendre des jeux sur mesure qui sont complètement axés sur des éléments de grammaire précis pour réviser, mais aussi pour valider la compréhension de ses étudiants à travers l'outil qu'est le jeu. Le jeu est donc un outil d'évaluation rapide et efficace.

E3, même si elle enseigne très souvent, n'a pu faire les jeux en classe à cause de son double rôle de propriétaire du CLSSV et d'enseignante. Elle a quand même eu le temps de voir et de repasser les jeux faits pour cette recherche. En général, E3 est « en faveur » des jeux en contexte de classe. Même si elle dit ceci des jeux, « …je ne suis pas beaucoup « une habituée », mais je vais faire des révisions, mais faute de temps, je vais prendre ce qu'il y a de disponible rapidement, mais en faveur, tout à fait, tout à fait. », elle est quand même « Absolument, en faveur. » sur la question de savoir si le jeu peut aider les étudiants à apprendre et à parler en anglais. De plus, pour les questions du jeu en contexte de classe pour aider les étudiants à réviser pour l'examen en plus de leur faire parler plus naturellement en anglais, pour la question de si le jeu a aidé la motivation des étudiants en fin de session ainsi que la question de si le jeu a permis une bonne révision de la grammaire, E3 dit « Oui, absolument » aux trois questions. De plus, pour la question sur la capacité de voir des problèmes chez les étudiants avec le jeu, E3 répond « Absolument, oui. » et mentionne ceci lorsqu'il lui est demandé d'élaborer : « Bien, […] leur donner le temps de chercher et de vérifier permet de voir vraiment où il y a des lacunes et qu'est-ce qui est automatique aussi. Donc, ça aide beaucoup. Et puis, oui, je trouve que c'est très visuel aussi. » Vers la fin de l'entretien, la question de réutiliser des jeux dans sa pratique est posée. En plus de dire « oui, oui » pour réutiliser des jeux, mais E3 ajoute ceci : « moi je vais souvent me servir d'images,

pour bâtir des questions, des choses comme ça, mais moi, je ne suis pas très jeu, donc je ne suis pas la meilleure à…- mais si c'est fait comme ça… » Elle est donc en faveur, mais le serait encore plus si les jeux sont faits comme « ça », en voulant dire comme ceux pour la recherche – construits spécifiquement pour les programmes au CLSSV. Elle précise que : « Quand il est tout fait, c'est correct, mais… si c'est moi que doit le construire tout le temps, je suis moins bonne là-dedans. » Elle ne serait pas donc à l'aise de faire ses propres jeux. À la toute fin, elle répond quand même ceci à la question d'en utiliser plus ou d'en faire soi-même pour de futurs étudiants : « Bien, certain. Parce que je pense que c'est intéressant d'avoir une autre manière de réviser, oui. » Le jeu doit donc être bien fait, facile à utiliser et prêt à être utilisé.

Quant à **E4**, elle est une nouvelle enseignante qui n'est pas confortable avec les jeux de toutes sortes en classe, et ce, surtout au début de l'entretien. À ce sujet, elle mentionne, « I wouldn't be comfortable doing the game with the students. » Nous partons donc d'un point de vue très différent, car elle ne se sentirait pas confortable de faire le jeu en classe avec les étudiants. Cependant, durant l'entretien, E4 change un peu d'idée après avoir vu les jeux et avoir pris le temps de comprendre un peu plus les attentes de la recherche. Elle dit donc des jeux en contexte de classe et de leur usage : « Oui, ouais, je pense que oui… surtout pour la révision, je pense. Je pense que ça peut aider pour leur confiance en classe, et pour d'autres, c'est le contraire, ça peut peut-être les décourager… Je ne sais pas… » Elle ne dit pas non, mais elle ne dit pas oui. Son avis est donc mitigé. Avec sa réalité de nouvelle enseignante en plus d'être moins à l'aise avec la technologie et avec la nouvelle matière à s'approprier et à enseigner au CLSSV, l'hésitation se comprend. Elle hésite aussi pour la question concernant le potentiel du jeu pour aider à l'examen. Elle n'offre pas de réponse concrète. Ceci peut se comprendre

par son hésitation générale face au jeu et par son manque d'expérience au CLSSV (cours, contenu, examen). Pour la motivation à travers le jeu, l'acte de réviser et de parler à travers le jeu, sa réponse est encore nébuleuse, avec un « Possiblement. » C'est la même chose pour la question sur le jeu comme outil de révision pour la grammaire. Elle dit « Ouin, ouin, ouin… » sans vraiment répondre à la question. Cependant, lorsque vient la question d'utiliser ou réutiliser des jeux en classe (pour la recherche ou non), elle dit : « I'll have to see.. » Elle va donc devoir faire une session complète et participer à la recherche avant d'en dire plus. Et, de plus, pour la question sur l'usage d'un jeu comme celui présenté dans la recherche en classe, elle dit « Ouin. » Elle n'est donc pas fermée à l'idée du jeu en classe. Elle termine l'entretien avec un commentaire sur le fait qu'elle a vu des jeux en ligne sur de sites d'enseignement, mais elle ne voit pas comment appliquer ces jeux en classe. Il sera donc intéressant de voir après l'usage des jeux pour la recherche si son opinion changera ou non.

Pour **E5**, qui est aussi une nouvelle enseignante au CLSSV, son opinion sur le jeu est aussi nuancée que E4, mais pour des raisons différentes. À la question sur l'usage des jeux en classe, elle répond ceci : « Je pense que ça dépend des élèves parce que certains élèves qui sont des adultes n'aiment pas trop ou pensent qu'ils n'aiment pas trop les jeux. Je trouve que pour les petits (enfants)… Mais les adultes, je ne les ai pas encore utilisés dans mon expérience, donc je ne sais pas maintenant… » De plus, à la question d'être confortable d'utiliser les jeux en classe pour l'automne 2023, E5 exprime ceci : « … je n'ai pas encore joué, donc probablement que j'aurai besoin de faire un petit 'essai'… » Après avoir passé à travers le jeu intermédiaire 1 et 4, elle avait ceci à dire sur la question sur l'apprentissage et la communication en anglais à travers le jeu : « Je pense que… c'est juste une révision. On pourrait faire… mettre certaines informations dans un cahier, ou c'est plus le fun dans un jeu

! Ouin. Absolument. S'ils les aiment ! » (« les aiment » voulant dire les jeux). Elle continue en ajoutant que la motivation est très importante avant même de jouer. « Oui, parce que s'ils ne sont pas motivés, ils ne vont pas participer, ils ne vont pas apprendre. Donc, aussi, je trouve que c'est bon de leur donner la raison… Pourquoi faut que tu fasses attention ? Parce qu'il y aura des questions que vous n'avez pas vues à date et qui seraient sur l'examen, par exemple. Donc, leur donner une raison. » E5 revient sur le sujet de la motivation comme concept très important lorsque vient le temps de faire usage d'un jeu en classe. Elle ajoute aussi sur le potentiel possible d'un jeu à faire pratiquer et verbaliser l'anglais qu'il doit y avoir un contexte précis, mais aussi qu'il doit être réaliste. L'étudiant doit faire usage de l'anglais d'une manière utile et aussi réelle s'il veut possiblement mieux retenir la matière du jeu. Sans ceci, E5 n'est pas certaine du potentiel du jeu. « Je ne suis pas sûre…parce que sans… dans les réponses, sans le contexte d'une phrase complète, s'ils donnent juste un mot ou deux mots pour répondre. Et si ce n'est pas dans un vrai contexte, je ne sais pas si ça va leur aider à parler couramment en vrai. » Plus loin, elle dit, « Je pense que ce n'est pas différent de quand on fait les exercices de grammaire et tu mets les mots dans les *fill in the blanks or whatever.* » Elle voit donc mal l'usage du jeu, surtout si celui-ci est construit comme les exercices de grammaire (qui répondent déjà bien à l'apprentissage d'une langue de manière standard). « C'est de la répétition, c'est important, mais tu lis directement ce qui est sur la page, ce n'est pas *spontaneous.* Il y a d'autres exercices dans notre programme qui sont « Utilisez les phrases en conversation », mais je ne vois pas les exercices comme ça dans les jeux. Donc je ne sais pas si ça va les aider… » Par contre, pour ce qui est du stress ou de la pression du jeu, E5 semble en accord qu'il en faut un peu. « Je pense que pour l'élève et le groupe, s'il y a un peu de pression, c'est parfait pour leur apprentissage comme ça. » Vers la fin de l'entretien, une question sur la motivation revient. E5 explique un peu plus son point

de vue. « *If they are not interested in the game*, ils ne vont pas être très motivés… pour apprendre. Mais ! J'ai déjà dit ça plusieurs fois, mais je pense qu'avec un programme comme le nôtre, où c'est beaucoup les leçons, les pages, les exercices, etcétéra... Je pense que c'est cool d'avoir une petite pause et de jouer à un jeu dans la classe… *[to] build some camaraderie.* Je pense que c'est bénéfique ? *Beneficial.* » Elle ajoute aussi que, « Je pense que c'est cool aussi parce que Jeopardy c'est un peu… c'est plus pour les adultes. L'émission c'est de leur génération, et ce n'est pas infantile. » Et, elle conclut avec ceci : « Donc, je pense que le jeu… *is good.* » en riant. Elle apporte un bon point sur la motivation et donc la construction d'un jeu : pour qu'il soit utile, il doit y avoir des questions réelles ou d'usage réel et le jeu doit être motivant. Donc, le jeu doit être construit dans cette optique. Avec tout ceci, le jeu a du réel potentiel.

Pour ce qui est de **E6**, elle est une grande admiratrice de jeux de toutes sortes et en fait très souvent usage en classe. Elle est aussi très familière avec la plateforme Jeopardylabs.com qui fait partie de cette recherche. Pour la première partie où le jeu lui a été présenté, elle mentionne qu'elle aime la clarté du jeu avec les colonnes bien définies. Elle aime aussi l'aspect visuel du jeu (que l'on voit les colonnes et à quelle leçon nous avons à faire pour chaque colonne). « Je trouve ça bien parce que ça va chercher des choses qu'ils connaissent dans leur entourage, par exemple, faire la description d'où se trouve leur voiture, c'est quelque chose qui est concret. C'est bien, et ça va hors des livres, des phrases typiques des livres d'anglais. » À la fin de la présentation du jeu intermédiaire 1, elle mentionne que : « Je ne suis pas encore allée dans d'autres jeux en essayant plusieurs concepts, mais avec celui-là, j'aime où on peut aller avec plusieurs choses. C'est quand même cadré, centré, tu sais quand même où tu vas, et tu as la question, la réponse. C'est visuel aussi pour les élèves. »

Pour la question sur la motivation des étudiants, elle mentionne ses craintes, craintes qui résonnent avec d'autres enseignantes. « Je trouve que la révision... quand on révise tout, c'est une période où les étudiants sont beaucoup stressés. Ils ont peur, ils ont une appréhension de l'examen […], Je ne me souviens plus de rien. Quand on était trop dans le wow, on dirait que ça les déstabilise un peu... Donc, justement, je prends le jeu plus powf[18] dans l'apprentissage pour avoir du plaisir, pendant qu'on joue, on apprend, on manipule, et c'est le fun. Et puis, dans la révision, c'est plus cadré, plus visuel, et on y va chacun une question. Mais je te dis ça parce que je l'utilise dans presque tous mes cours. » en parlant du jeu. Elle mentionne donc l'importance d'un stress possible pour les étudiants, une certaine panique face à ce qu'ils connaissent ou non, et être confronté à leurs lacunes potentielles surtout face au groupe. Elle ajoute aussi que les points pour chaque question et le fait d'essayer de gagner peuvent aussi causer un stress de plus chez l'étudiant, surtout si une personne répond pour son équipe. Si cette personne a la mauvaise réponse, l'équipe ne reçoit pas de point. D'un autre côté, elle se rappelle que même si un jeu sérieux pouvait causer du stress chez les étudiants. Il y a des bienfaits pour ce genre de jeu, dépendamment du contexte d'apprentissage : « … mais comme j'ai dit, ça dépend du contexte d'apprentissage où tu apprends par le jeu, donc c'est le fun. Tandis que là, c'est une révision. C'est quand même un jeu, mais il faut que ça soit plus sérieux parce que cela a pour but de m'amener à réviser toute la matière que j'ai faite depuis le début. Donc, je dois être prêt à mon examen...donc je dois comprendre puis savoir… » Ici donc, elle prend le point de vue d'un étudiant face au jeu. Dans la situation fictive, le jeu pourrait servir de pression positive pour réviser durant le jeu et aussi avant l'examen. Plus tard durant l'entretien, elle mentionne aussi que le type de jeu, physique ou à

[18] *Powf* voulant dire un jeu beaucoup plus dynamique ou coloré ou avec des sons, des animations.

l'écran/tableau change l'interaction des étudiants avec le jeu. Ceci peut influencer les étudiants et leur donner une attitude positive face au jeu. « On dirait que, quand ils manipulent, puis en faisant un jeu, il y a déjà- il y a certains types de jeux, j'en utilise déjà, des jeux de société qui vont être en carton, 2 par 2. Et il va y avoir des jeux ou tout le groupe avec le tableau… Et selon le type d'étudiant, selon le type d'apprenant, ça va être différent aussi. Puis, certains vont être moins stressés si c'est un jeu. Ils vont se laisser aller, donc ça va rendre l'apprentissage- ou ils vont moins focusser sur la théorie- et ils vont y aller avec leur *feeling*. Et, des fois, ça fait que ça rentre plus- et des fois, surtout en Beginner 1, le parler, c'est très difficile. Avoir confiance en soi, et puis, c'est ça que j'essaie de trouver en faisant des jeux, en les mettant en équipes, les faisant travailler de différentes manières... des fois. » Elle identifie donc que le jeu, selon elle, peut aider à réduire le stress d'apprendre ou de pratiquer de la matière, mais aussi à faire parler les étudiants, à avoir de la confiance en eux, à les faire travailler de différentes manières. Cette flexibilité du jeu permet donc de rejoindre différents types d'étudiants et de différencier les apprentissages. Elle avise aussi que la « vitesse » des réponses n'est pas importante ou ne fait pas partie de ses jeux (ainsi que pour les jeux faits sur Jeopardylabs.com) puisque chaque équipe répond à son tour. Il y a des éléments de stress, mais ils sont contrebalancés par le potentiel du jeu, sa flexibilité et le plaisir qu'on peut en tirer en tant qu'apprenant d'une langue.

D'autres points importants selon E6 sont aussi : le passage du temps avec le jeu, l'acte de communiquer et collaborer, le transfert de connaissances à moyen et possiblement à long terme à travers le jeu, et comment le jeu peut être une corde de plus à l'arc de l'enseignant aux adultes. Elle ajoute qu'avec le jeu, que les étudiants apprennent quand même, « mais ils trouvent ça moins long et moins plate des fois, ça fait qu'ils sont plus concentrés sur la tâche

à accomplir. » Le contexte d'apprentissage est donc plus ludique et fait passer le temps plus vite. Elle fait aussi un commentaire sur la collaboration et la communication en équipe durant une période de jeu. « Oui, ils communiquent ensemble. Et souvent, quand ils vont être boggés sur quelque chose, ils vont lever la main, et dire c'est quoi ça en anglais. On dirait qu'ils veulent [dire] ensemble- on le sait tous pas – donc, on va poser la question, je ne suis pas niaiseux de ne pas savoir la réponse. » Le jeu peut donc révéler une incompréhension du groupe au complet et permettre de valider ce manque global tout en travaillant ensemble et en communiquant avec l'enseignante pour avoir la bonne réponse. Elle termine son entretien avec une petite anecdote des certains de ses étudiants à des sessions antérieures au niveau de leur motivation et du jeu. « Puis, ça les motivait. Ah, un petit jeu ! C'est le fun. C'est d'apprendre quand même, mais ça fait un changement. Puis j'ai des étudiants dans d'autres groupes avec d'autres enseignantes, et qui viennent me voir et que, Ça m'a tellement aidé, ça m'a fait une bonne base. Puis, je me souviens des jeux, de ce qu'on a fait. Vraiment un positif ! Puis, je pense que concrètement, ça les a vraiment aidés parce qu'ils voient peut-être une autre manière d'enseigner avec d'autres enseignantes qui ne sont pas nécessairement- plus accès sur les jeux. On a toutes nos manières, nos façons d'enseigner. » Le jeu, selon E6, peut donc bonifier une pratique de multiples manières et aussi à plusieurs niveaux, autant pour le groupe que pour chaque étudiant.

À la fin de cette première partie d'analyse des données de notre collecte à l'étape 1 (voir Tableau 1), nous présentons dans la Figure 4 un récapitulatif des différents points de vue les plus pertinents des six enseignantes que nous avons rencontrées, points de vue en lien avec l'utilité du jeu, la plateforme utilisée, ou la préparation au jeu en vue d'y jouer en classe :

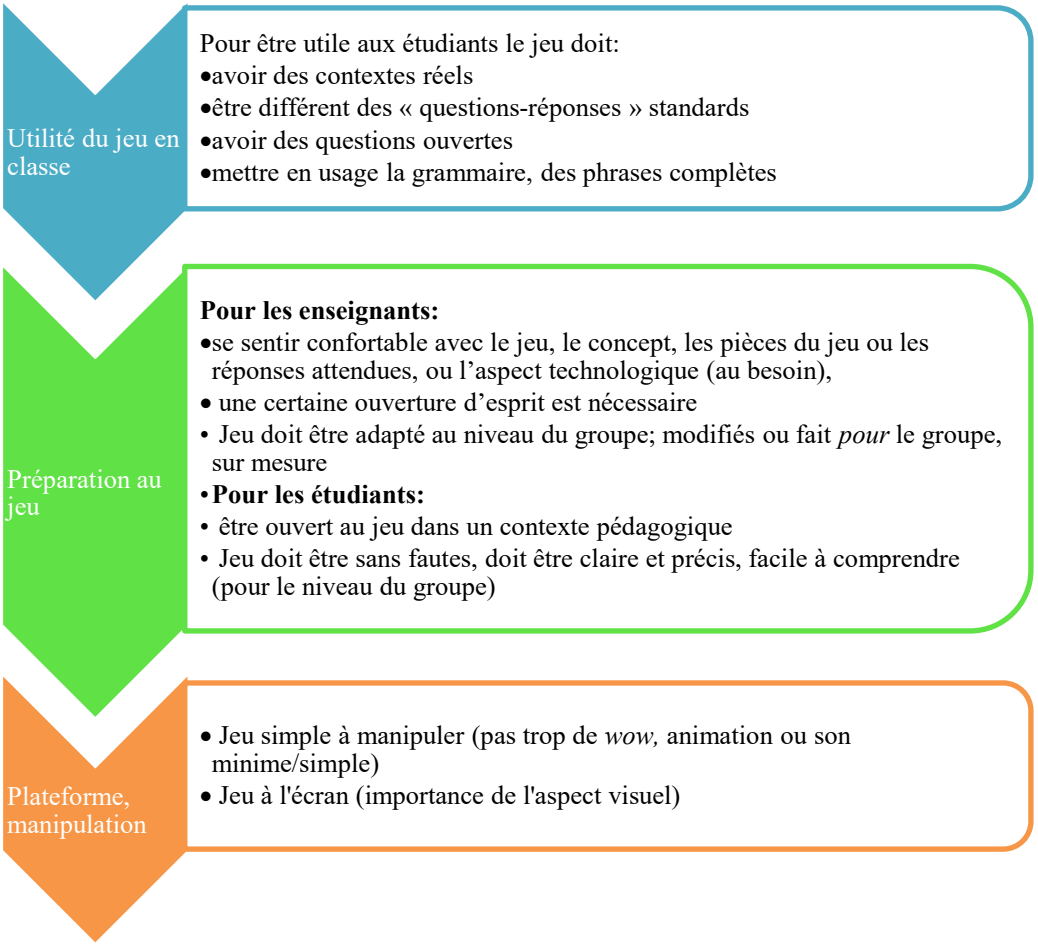


Figure 4: Avis des six enseignantes sur le jeu avant son utilisation en classe

La Figure 5 résume les éléments les plus représentatifs des avis donnés par nos six enseignantes sur les forces et faiblesses des jeux en prévision de leur utilisation en classe.

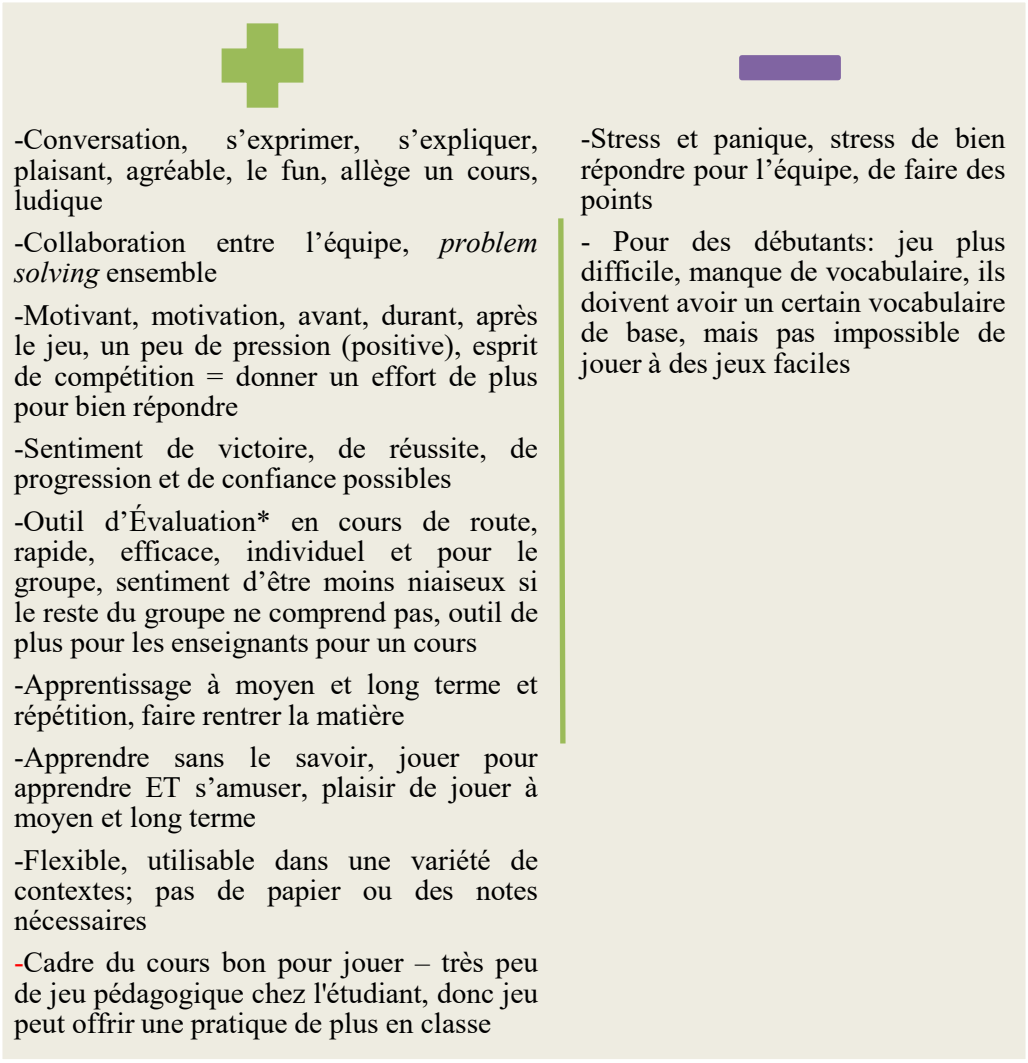


Figure 5 : Points positifs et négatifs du jeu (selon les enseignantes) avant son utilisation en classe

La Figure 5 analyse les propos des enseignantes sur les jeux comme outils de révision ou de préparation aux examens

Dans cette seconde et dernière section de l'analyse des données collectées à l'étape 1, nous analysons les propos des enseignantes sur les jeux comme outils de révision ou de préparation

aux examens, il est important de voir l'impact anticipé des jeux comme outil pédagogique en classe, selon les enseignantes.

Pour les propos des enseignantes sur l'examen et le jeu comme outil de révision, voici des extraits qui peuvent révéler certaines utilités du jeu en classe. Selon **E1,** pour différents types d'étudiants, le jeu peut être un outil de plus pour aider à l'examen. « Moi, j'aurai tendance à dire que pour un groupe ou un étudiant avec qui ça va bien, qui n'a pas de problèmes, les deux peuvent être faits. Cependant, avec un groupe ou un étudiant qui a plus de difficulté, pour l'examen, c'est ça l'inquiétude prioritaire, à ce moment-là, ça, c'est beaucoup plus approprié » (en parlant du jeu). Elle ajoute sur l'outil qu'est le jeu et sur la question de mieux performer à l'examen en utilisant des jeux que : « Sûrement. Comme là, présentement, j'en ai fait un hier. On a révisé le *simple past regular* et *irregular*, et les verbes sont le même que dans l'examen. Donc, sûrement que ça va les avoir aidés, et ça les fait allumer aussi, sur lesquels ils ont besoin d'étudier… plus que… (pause). Les exercices, ce n'est pas la même chose. Les exercices, ils ont accès à leur livre, je leur dis, Si vous ne connaissez pas la réponse, Look in the book, check in the book. Je ne leur dis pas la réponse. Je ne veux pas que les autres leur disent, je veux qu'ils aient vérifier. Mais à l'examen, ils ne l'ont pas, donc dans le jeu, ils l'ont pratiqué, c'est plus spontané, je pense que ça les aide certainement. » La spontanéité et le fait de verbaliser leurs réponses pourraient donc aider à mieux ancrer la grammaire dans le cerveau et de pouvoir réutiliser ces informations ultérieurement.[19]

[19] Pour **E2, E4, E5**, il n'y avait pas de commentaire marquant concernant l'examen et le jeu durant la première entrevue. Il faut aussi noter que pour E4 et E5, elles n'avaient pas encore fait de session complète en septembre 2023 et n'avaient donc pas d'expériences vécues concernant les examens du CLSSV. Elles n'ont donc pas pu donner de commentaires à ce sujet.

Pour **E3** concernant la question d'une meilleure performance à l'examen influencé positivement par le jeu, elle explique ceci du jeu et de la grammaire : « Bien, certainement, parce que ça le fait voir d'une autre façon. Tu as la leçon qui est sur papier et qui est similaire à tout, mais souvent les commentaires qu'on a eus dans le passé, c'était, *Rearrange the sentence,* ils ne l'ont jamais vu. D'être exposé à la même théorie, mais sous une autre forme va faire pratiquer et repenser le concept… que je pense qu'au niveau du cerveau, va leur donner une autre façon de penser à quelque chose qui va venir plus les aider à vraiment, c'est ça… En faisant différentes stratégies, ça aide comme ça. » **E6**, de son côté, reflète un peu certaines des idées de E3. « Et je trouve ça le fun que… il y a des questions sur des choses qui ne sont pas nécessairement à l'examen, mais ça l'amène à travailler des choses qui vont-qu'ils seront justement plus à l'aise et ils vont plus comprendre la matière. » Il semble donc important d'avoir des éléments centrés sur l'examen de manière précise, mais ce n'est pas mauvais d'avoir des éléments « surprises » qui ne sont pas nécessairement évalués à l'examen.

Ainsi, selon **E1 et E3,** le jeu peut être à la fois un bon outil de révision et de préparation à l'examen s'il cible les éléments concernés par l'examen. Le jeu sert aussi à offrir un autre angle d'apprentissage qui reflète mieux l'examen sur lequel il est en partie basé et permet de verbaliser des concepts qui sont souvent seulement à l'écrit. Ceci permettrait donc, possiblement, de faire du nouveau chemin dans le cerveau et de mieux retenir différemment l'information pertinente pour s'exprimer en anglais et l'information pertinente pour l'examen.

La Figure 6 rassemble les différents points de vue sur l'usage d'un jeu en classe dans le but de réviser la grammaire en vue de faire un examen :

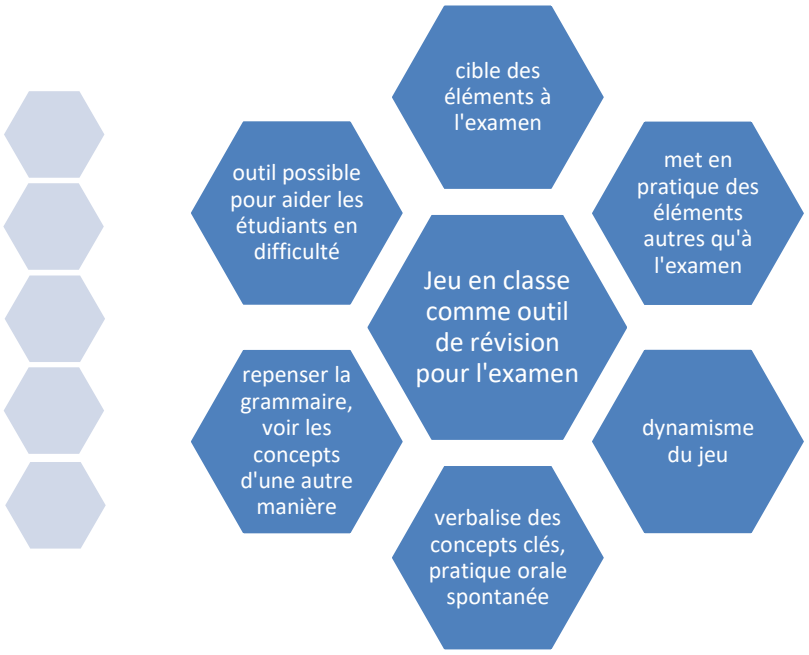


Figure 6 : Opinions des enseignantes sur le Jeu en classe comme outil de révision pour l'examen

4.2 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS AU QUESTIONNAIRE 1 SUR LE JEU 1 (ÉTAPE 2)

Pour les quinze (15) questionnaires retenus (n= 15), il y avait un (1) étudiant pour le niveau intermédiaire 1, deux (2) étudiants pour le niveau intermédiaire 2, cinq (5) pour Intermédiaire 3 et sept (7) pour le niveau intermédiaire 4. Le jeu a été joué dans un groupe Débutant (Beginner) 1 et Avancé 1, mais aucun questionnaire n'a pu être retenu en suivant les critères de sélection. La Figure 7 illustre les différents niveaux des participants au jeu 1 :

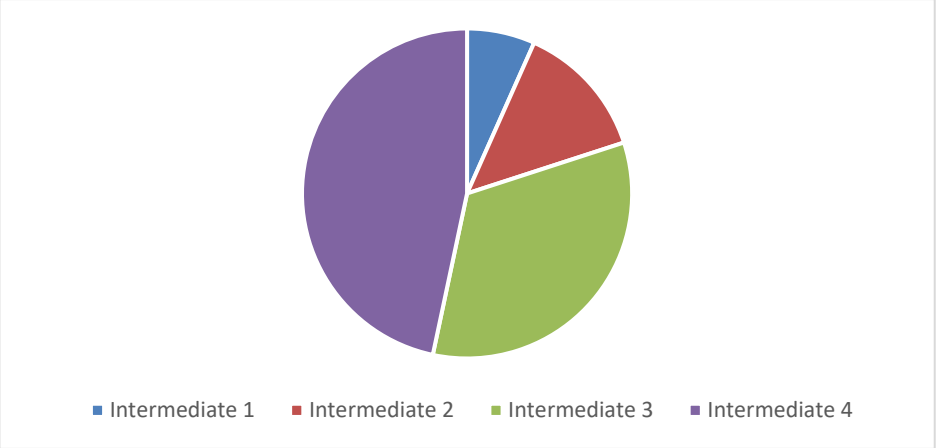


Figure 7 : Niveaux des étudiants participants au Jeu 1

Dans ce qui suit, nous analysons les résultats en commençant par dresser un portrait des réponses des étudiants selon le degré d'adhésion (En accord - Plus ou moins en accord - En désaccord - Aucune réponse), et ce, pour les 15 étudiants ayant rempli le premier questionnaire qui comptait 5 questions. Pour chaque question, nous avons considéré les choix de réponses ainsi que les commentaires pertinents des étudiants. Des mots clés ou des passages complets ont servi à faire le panorama des opinions sur le jeu en classe comme outil de révision et de communication orale. Par la suite, nous donnons une liste de points communs positifs et négatifs pour les 15 questionnaires des 15 étudiants participants. Voici donc les cinq (5) questions du questionnaire 1 et une sélection révélatrice des commentaires des étudiants participants :

1) Avez-vous apprécié le jeu 1 (23-10-2023) joué en classe ? Veuillez encercler votre choix.

Les 15 participants ont tous répondu « en accord » à cette question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants pour cette première question :

Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) mentionne, « Très belle dynamique de classe. Cela nous permet de réviser la matière vue depuis le début de la session. Échanger avec nos coéquipiers et de situer notre propre apprentissage par rapport aux autres. Je ne dis pas ici qu'il faut comparer, mais cela nous aide à mieux avancer dans l'apprentissage de la langue anglaise par la suite. » L'Étudiant 2 (niveau intermédiaire 4), mentionne aussi que le jeu « a permis du réviser la matière » et que ce fut « d'une façon agréable. » Étudiante 9 (niveau intermédiaire 1) « en accord » explique aussi que « c'était amusant. La compétition s'est installée et nous avons eu beaucoup de plaisir ». L'Étudiant 3 (niveau intermédiaire 3) mentionne que le permet de mieux assimiler la matière. » Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3) mentionne qu'il y avait « quelques difficultés de compréhension au départ » à la suite d'une confusion de certaines colonnes du jeu, mais « nous nous sommes ajustés et ce fut correct. » L'Étudiante 7 (Intermédiaire 3) dit que le jeu « favorise l'apprentissage puisqu'on doit s'exprimer, comprendre et lire ». Elle mentionne aussi que le jeu était agréable et « pas trop difficile. » L'Étudiante 11 (Intermédiaire 4) mentionne que le jeu lui a permis de voir sa compréhension de la matière. L'Étudiante 12 (Intermédiaire 4) mentionne que le fait d'être en groupe permet « de beaux échanges » et « une belle discussion entre les joueurs ». L'Étudiante 13 (Intermédiaire 4) mentionne que le jeu « permet de pratiquer la mémoire », qu'il y a une « saine compétition » et que le temps de réflexion était assez long.

2) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) a pu vous aider à réviser votre grammaire anglaise vue à travers les leçons 1 à 10 selon votre niveau ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 13 (soit 86%) ont répondu « en accord » (86%) et 2 (soit 13.3%) ont répondu « plus ou moins en accord » à cette question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

Un étudiant (niveau intermédiaire 4) qui a mis « en accord » pour cette question mentionne : « Je crois qu'étant donné que le jeu était projeté en avant de la classe, il était très facile de remarquer l'orthographe des mots et leur ordre. » Un autre étudiant mentionne du jeu qu'il a pu permettre « de discuter avec nos coéquipiers ». Un étudiant (niveau intermédiaire 3) : le jeu « a permis de consolider et vérifier quelle connaissance qu'on devrait améliorer. » Une étudiante (niveau intermédiaire 3), « plus ou moins en accord », mentionne que son équipe ne travaillait pas ensemble à proprement dit, ce qui semblait nuire au concept de répondre en équipe. Cependant, elle mentionne « j'aime bien ce type de jeu ». Étudiante 4 semble avoir apprécié le jeu quand même. Un autre étudiant mentionne : « C'est un très bon moyen de faire de la révision » et « je crois que les questions demandées seront davantage apprises dans un contexte de jeu que dans une révision conventionnelle ». Une étudiante (Intermédiaire 4) « en accord » mentionne aussi que le fait de se tromper durant le jeu « permet vraiment de voir où [est le problème] et de mieux comprendre la règle, ou éclaircir ce qui a été moins bien compris. »

3) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) a pu vous aider à parler en anglais selon votre niveau ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 9 (ou 60%) ont répondu « en accord », 5 (ou 33.3%) ont répondu « plus ou moins en accord » et 1 (ou 6.7%) a répondu « en désaccord » à cette question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

Un étudiant (niveau intermédiaire 4) qui a mis « en accord » pour cette question mentionne : « Nous avions du temps entre chaque question pour bien formuler notre réponse oralement. Échanger avec nous coéquipiers pour donner la réponse finale nous donnait parfois l'occasion de voir nos propres erreurs et de les corriger par la suite. »

Une autre étudiante mentionne : « Nous devions discuter avec nos coéquipiers, expliquer nos réponses, trouver des exemples, tout en essayant d'appliquer le bon niveau à tout moment. » Cependant un autre étudiant, Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3), « plus ou moins en accord » mentionne aussi le fait que son groupe parlait en français durant le jeu. Il aurait donc fallu mettre de l'emphase que le jeu doive se dérouler uniquement en anglais, peu importe les difficultés. Une autre étudiante (Intermédiaire 3) précise aussi l'importance de parler en anglais. « [On] doit communiquer avec nos coéquipiers en autant que l'on parle anglais ». Elle continue et dit que le jeu est « plus convivial » pour se mettre au défi et que le jeu « permet de s'exprimer dans un cadre plus structuré ». Cependant, Étudiante 11 « en désaccord » mentionne que puisqu'il y avait des équipes de 4, il semblait avoir moins de possibilités de parler. C'est un des avantages et des désavantages d'être en groupe : plus de partage, mais moins de temps individuel pour s'exprimer. Étudiante 12 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » mentionne que certains étudiants semblent plus à l'aise à parler en anglais. Ceci pourrait donc rendre les échanges moins égaux, car certains parlent plus, ou plus vite. Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » mentionne que parler en anglais pour son équipe fut difficile puisque le fait de vouloir répondre vite (ou assez vite pour avoir les points) faisait que l'équipe répondre en français (langue maternelle) pour s'exprimer plus vite.

4) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) vous a permis de parler plus naturellement en anglais tout en révisant la matière ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 6 (soit 40%) ont répondu « en accord » et 9 (ou 60%) ont répondu « plus ou moins en accord » à cette quatrième question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) qui a mis « en accord » pour cette question mentionne : « Dans un contexte détendu qu'est le jeu, il est plus facile de parler plus naturellement effectivement. Pour ce qui est de la révision, l'activité demandait beaucoup de réflexion, ce qui est très bon pour l'apprentissage et l'assimilation d'une nouvelle langue. Également le jeu était conçu de sorte que nous répondions à certaines questions dont la matière a été apprise au cours des sessions précédentes. J'ai trouvé ça fort intéressant, car cela nous permettait de travailler notre mémoire et long terme et ainsi, consolider nos acquis en anglais. » Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4), « en accord » pour cette question, mentionne que « plus on pratique, meilleur on est ! Et le fait de parler davantage nous permet d'être moins gênés. Et comme c'est un jeu, ce n'est pas stressant. » Étudiante 9 (Intermédiaire 1) partage ce sentiment. « En accord », elle explique : « oui, on dirait que la gêne était moins présente. » Étudiant 5 (niveau intermédiaire 3), « plus ou moins en accord » explique qu'il cherche encore ses mots, ce qui rend le jeu plus difficile. Ce sentiment est partagé par d'autres étudiants du même niveau (comme Étudiante 4). Étudiante 11 « plus ou moins en accord » rapporte encore une fois le manque de temps pour s'exprimer en groupe. « Je ne pouvais pas parler toutes les fois », car il n'y avait pas assez de temps et trop de monde dans les équipes selon elle pour répondre aux questions. Étudiante 12 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » rementionne ici, en connexion avec la question 3, qu'elle trouvait difficile de

s'exprimer « en anglais en donnant l'explication requise dans un délai donné ». Étudiant 14 « plus ou moins en accord » explique que le « stress dû à la compétition entre équipes nous fait oublier quelques règles ou mots. » Le concept de stress revient encore une fois ici. Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » mentionne que certaines questions semblaient trop faciles pour le nombre de points donnés, même si elle mentionne aussi que d'avoir la réponse fait que « on ressent beaucoup de fierté. » Il faut donc faire attention aux questions trop faciles ou avec un pointage trop élevé pour la réponse requise. Elle mentionne aussi que l'esprit de compétition semble fort, même trop, chez certains élèves. L'aspect ludique peut se perdre si les joueurs sont trop compétitifs – il faut donc s'assurer de garder un bel esprit de compétition oui, mais de modérer les échanges pour garder le jeu plaisant, ludique. Étudiante 15 (Intermédiaire 2) « plus ou moins en accord » mentionne que le temps pour répondre aux questions était trop court et qu'il était difficile d'avoir des corrections suite aux réponses révélées. Il faudrait donc ajouter du temps pour répondre aux questions, soit quelques secondes de plus (30 ou 60 secondes), voir donner un temps fixe.

5) Aimeriez-vous rejouer à un jeu comme celui de la recherche (23-10-2023) à travers d'autres sessions au CLSSV ? (Hiver 2024, par exemple.) Veuillez encercler votre choix.

Tous les 15 participants sont « en accord » avec cette dernière question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

L'Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) mentionne : « Apprendre la langue anglaise sous forme de jeu nous pousse réellement à faire une introspection en nous-même et une consolidation de nos acquis de la langue. Échanger avec autrui nous donne également l'occasion d'améliorer notre grammaire et d'enrichir notre vocabulaire. L'activité a été bénéfique pour moi.

Beaucoup plus que je le pensais a priori. À refaire, certainement ! » D'autres étudiants en « en accord » on ajouter que le jeu fait sortir l'étudiant de sa zone de confort, qu'ils trouvaient cela intéressant, qu'ils aimeraient essayer le jeu individuellement et « qu'on devrait en faire un à chaque cours. »

Selon les commentaires des étudiants, ils ont été relus et recueillis par définition « positive » (en faveur du jeu ou de son potentiel didactique) et « négative » (en désaccord ou que le jeu offre moins de potentiel didactique) d'après le type de commentaire. Voici donc un graphique pour regrouper les opinions positives et négatives des étudiants participants ayant répondu au questionnaire 1 :

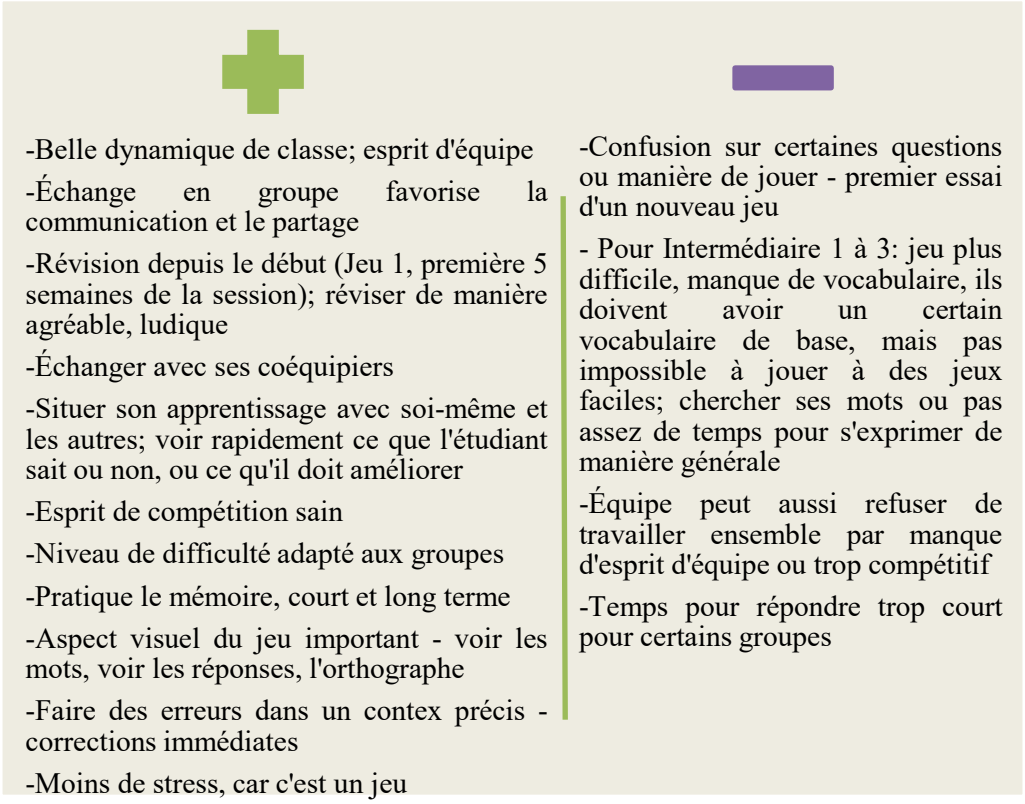


Figure 8 : Opinions des étudiants ayant répondu au questionnaire 1 sur le Jeu 1

Ainsi, selon les étudiants participants, il y a plusieurs aspects positifs au jeu. Il y a un certain dynamisme en classe, l'échange entre étudiants et la possibilité de réviser et de pratiquer la mémoire (à court et long terme). Il est aussi possible de faire des erreurs dans un contexte précis et de se faire corriger. Le visuel (à l'écran) permet d'avoir les réponses et les corrections nécessaires. Le jeu aiderait à diminuer le stress, à situer l'apprentissage de chacun par rapport aux autres et de le faire d'une manière ludique. À l'inverse, comme points négatifs, les étudiants nomment : un certain niveau de confusion au début du jeu (apprendre à jouer); un manque de vocabulaire (selon les étudiants eux-mêmes) pour s'exprimer à leur juste valeur; un esprit d'équipe ou de participation changeant selon le groupe et un temps trop court[20] pour répondre adéquatement aux questions.

4.3 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉTUDIANTS AU QUESTIONNAIRE 2 SUR LE JEU 2 (ÉTAPE 3)

Une fois de plus à la session d'automne 2023, soit en novembre, une collecte de données a été faite auprès des étudiants à la suite du Jeu 2 de la même manière que pour le Jeu 1. La démarche d'analyse des réponses des étudiants au questionnaire 2 est la même qu'avec le questionnaire 1. La Figure 9 illustre les différents niveaux des répondants au questionnaire 2 sur le jeu 2 qui comptait sept (7) questions :

[20] Ce commentaire du temps trop court varie selon les groupes, car l'enseignante responsable du jeu délimitait le temps pour répondre.

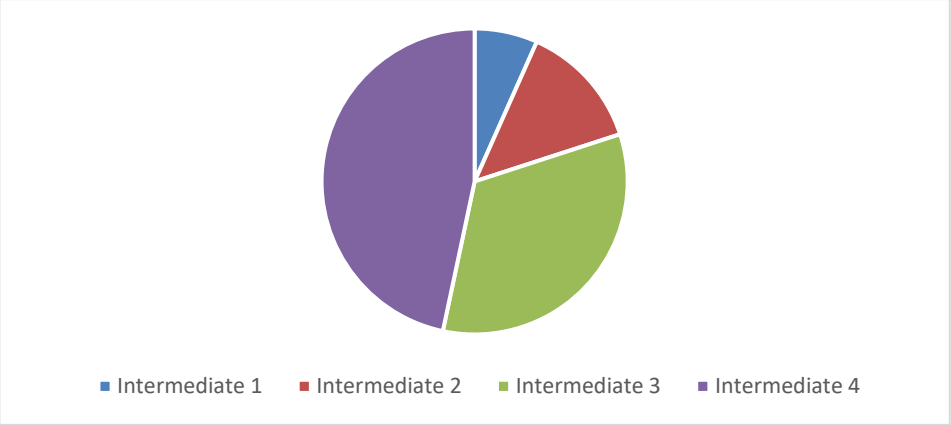


Figure 9 : Niveaux des étudiants participants au Jeu 2

1) Avez-vous apprécié le jeu 2 (22-11-2023) joué en classe ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 14 (ou 93%) ont répondu « en accord » et 1 seul (soit 6.7%) a répondu « plus ou moins en accord » à la première question. Voici quelques réponses édifiantes d'étudiants participants :

L'Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) mentionne : « Ce fut une belle pratique pour l'examen, donc un plus grand exercice de mémorisation. » L'Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4) dit que « c'est une façon agréable de réviser la matière. » L'Étudiant 3 (niveau intermédiaire 3) mentionne l'esprit de collaboration et « essayer de trouver les fautes dans notre compréhension » pour cette première question. Deux étudiants du niveau Intermédiaire 3 mentionnent que certaines questions nécessitaient des explications grammaticales difficiles. Une autre étudiante (Intermédiaire 4) mentionne que « le jeu donne une belle interaction entre les participants, c'est plus facile de parler en anglais en équipe plutôt qu'avec tout le groupe. Bonne révision ».

2) Pensez-vous que le jeu 2 (22-11-2023) a pu vous aider à réviser votre grammaire anglaise vue à travers les leçons 10 à 19 selon votre niveau ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 14 (93%) ont encore répondu « en accord » et 1 seul a répondu « plus ou moins en accord » à la question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

L'Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) mentionne : « Oui. Avec la reconstruction des phrases de certaines questions, nous pouvions analyser la grammaire et l'ordre des mots plus facilement. » L'Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4) souligne que le fait de jouer en équipe permet de discuter et que le jeu permet de revoir ce qui a été oublié, en termes de grammaire. L'Étudiant 3 (niveau intermédiaire 3) mentionne cependant qu'il y avait certains termes grammaticaux (les noms pour les décrire) qui lui échappaient et ce fut difficile de répondre à certaines questions. L'Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3) mentionne que le jeu a permis de couvrir la matière de la session « et ce fut très intéressant et motivant. »

3) Pensez-vous que le jeu 2 (22-11-2023) a pu vous aider à parler en anglais selon votre niveau ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 11 (ou 73%) ont répondu « en accord » et 4 (ou 26.7%) ont répondu « plus ou moins en accord » à cette troisième question du questionnaire 2. Voici certaines réponses édifiantes des étudiants participants :

Un étudiant (niveau intermédiaire 4) mentionne, « Les questions du jeu 2 étaient plus difficiles que le jeu 1. Donc, il était plus difficile pour moi d'organiser mes idées et de la transmettre à l'oral en anglais par la suite. » Une autre étudiante poursuit cette idée et mentionne que les questions où il fallait faire des phrases complètes étaient difficiles, encore

une fois au niveau de s'exprimer en anglais. Cependant, elle mentionne que certaines questions demandent des réponses courtes, ce qui semble nuire à l'idée de parler en anglais. Il faudrait, selon cette étudiante, n'avoir que des questions à réponse longe. Étudiant 3 (niveau intermédiaire 3), « plus ou moins en accord » ici, explique simplement que « le jeu nous a permis de trouver certaines failles », mais ne précise pas plus. Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3), mentionne que le groupe devait expliquer leurs réponses, et donc parler. « Nous devions faire des efforts pour expliquer notre réponse. » Étudiant 5 (Intermédiaire 3) « plus ou moins en accord » explique encore une fois (aussi dans son premier questionnaire) qu'il cherche souvent ses mots, ce qui a rendu la période de jeu difficile. Il semblerait donc que certains niveaux plus bas trouvent le jeu difficile, car leur manque de vocabulaire bloque leur usage de la langue, peu importe la difficulté du jeu. Étudiante 11 « plus ou moins en accord » exprime que certaines réponses demandées étaient trop courtes selon elle. Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » mentionne que « Ça a aidé quand même à approfondir certaines notions ». Il semblerait donc que les questions à réponses longues doivent être au niveau du groupe ; pas trop longues ni trop courtes. Un milieu difficile à trouver !

4) Pensez-vous que le jeu 2 (22-11-2023) vous a permis de parler plus naturellement en anglais tout en révisant la matière ? Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 7 (ou 46%) ont répondu « en accord », également 7 (46.7%) ont répondu « plus ou moins en accord » et 1 seul (6.7%) est « en désaccord ». Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

L'Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) a mis « plus ou moins en accord » pour cette question. Il mentionne : « Étant donné la complexité de ce jeu comparé au jeu 1 (matière nouvelle et

récente), il était plus difficile pour moi de parler en anglais avec aise et fluidité. » Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4), « en accord » pour cette question, rementionne comme dans son premier questionnaire, que plus l'étudiant pratique, plus il parle, plus ceci devient facile et naturel. Étudiant 3 (niveau intermédiaire 3), « en désaccord » explique que le groupe avait « trop peu de temps à répondre et la durée du jeu ». Sa réponse semble incomplète, mais il semblerait qu'il n'y avait pas assez de temps pour répondre, selon lui, aux questions. Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3), « en accord » mentionne que même si elle avait de la difficulté à s'exprimer, « cela m'a permis de m'exprimer. » Étudiante 7 (Intermédiaire 3) « plus ou moins en accord » semble expliquer dans ses commentaires que non, « pas naturellement », car « la langue devait principalement être grammaticale ». Il semblerait qu'elle fait référence au fait que le jeu se concentre sur donner des explications de grammaire plutôt que de répondre ouvertement à certaines questions. Étudiante 11 « plus ou moins en accord » exprime que « Oui, mais pas autant que j'aurais voulu. » Ceci ressemble à son opinion suite au premier jeu. Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « plus ou moins en accord » mentionne que « pas nécessairement plus naturel, mais réviser matière – certainement. » Il semblerait donc encore une fois que le fait d'être à l'aise avec la langue donnerait aux étudiants plus de confiance et donc plus de facilité à répondre, autant dans leurs expressions que la structure que la vitesse. C'est ce que les jeux de la recherche – et d'autres, possiblement - essayent de promouvoir.

5) Pensez-vous que les jeux 1 et 2 joués en contexte de classe vous ont aidé à réviser pour l'examen de fin de session ?

Des 15 participants, 14 (ou 93.3%) ont répondu « en accord » et seul 1 (soit 6.7%) a répondu « plus ou moins en accord » à la cinquième question. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) mentionne : « Effectivement. Ce contexte de jeu m'aura permis de valider mes acquis et confirmer la matière à réviser ou travailler. » L'Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4) explique que le jeu a aidé à se rafraîchir la mémoire et à mieux se préparer aux types de questions à l'examen. L'Étudiante 7 (Intermédiaire 3) qui est le seul à avoir répondu « plus ou moins en accord » explique que des jeux devraient être faits « plus souvent, pas seulement à la fin. » Il serait donc avantageux d'ajouter des jeux à d'autres moments pour favoriser la pratique et la mémorisation. L'Étudiante 12 (Intermédiaire 4) mentionne que « je pense que lorsqu'on s'amuse, c'est plus facile d'apprendre et de retenir les acquis ». L'Étudiante 15 (Intermédiaire 2) « en accord » mentionne que « Oui, je me sens beaucoup plus prête qu'au début. J'adore cette façon d'apprendre. »

6) Est-ce que votre opinion du jeu et son usage en contexte de classe ont changé depuis le premier jeu (au mois d'octobre 2023) ?

Des 15 participants, 3 (205) ont répondu « en accord », 2 (13.3%) « en désaccord » et 4 (ou 26.7%) n'ont pas laissé de réponse. Cette question semble avoir porté à confusion pour certains participants. Ceci est dû au choix de réponse qui ne permettait pas de dire « oui » ou « non ». Les réponses explicatives ont quand même été sélectionnées pour expliquer le choix (ou manque) de réponse des participants. Voici certaines réponses révélatrices de la part des étudiants participants :

Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) qui n'a mis « aucune réponse » pour cette question mentionne, « Non. Mon opinion du dernier jeu s'est simplement solidifiée à penser que nous

pouvons davantage apprendre par le jeu. Changer de technique d'étude ou d'apprentissage est un bénéfice pour le cerveau. Également, notre contexte d'interactions change ou diffère, ce qui permet de mieux nous connaître entre coéquipiers de classe. » Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4), « en accord » pour cette question, mentionne qu'elle a trouvé les deux jeux « agréables, et surtout profitables. » Étudiante 4 (niveau intermédiaire 3), « en accord » mentionne que « ce fut plus motivant et enrichissant » pour cette question. Étudiante 9 (Intermédiaire 1) « en désaccord » explique que son opinion n'a pas changé. « J'avais aimé le jeu 1 et j'ai encore plus aimé le jeu 2, car on savait à quoi s'attendre. » Étudiante 11 « en désaccord » mentionne : « Non, je suis convaincue que le jeu m'a aidé autant en octobre qu'en novembre. » Alors, même avec certains points faibles, les deux jeux semblent l'avoir aidée au niveau de la matière et la révision. Étudiante 12 (Intermédiaire 4) « en désaccord » mentionne qu'elle « a aimé le jeu un et le deux également. » Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « en désaccord » mentionne que « pas de changement à proprement parler ». Elle est donc encore en faveur du jeu en classe, comme dans son premier questionnaire. Étudiante 15 (Intermédiaire 2) qui n'a rien encerclé pour cette question, mentionne quand même que « Non, toujours aussi positive. » Son opinion est donc encore en faveur du jeu en classe.

7) Aimeriez-vous rejouer à un jeu comme celui de la recherche (22-11-2023) à travers d'autres sessions au CLSSV ? (Hiver 2024, par exemple.) Veuillez encercler votre choix.

Des 15 participants, 13 (ou 86.7%) ont répondu « en accord » et 1 (ou 6.7%) a répondu « aucune réponse ». Une réponse était manquante. Voici quelques réponses intéressantes d'étudiants participants :

Étudiant 1 (niveau intermédiaire 4) qui a mis « en accord » pour cette question mentionne, « Oui. Cela revient un peu à ce que j'ai répondu à la question précédente, mais je crois que nous devrions apprendre par le jeu le plus souvent possible. Les jeux interactifs sont un très bel outil pour faciliter l'apprentissage. Ceux-ci pourraient même être un indice de motivation à long terme. » Étudiante 2 (niveau intermédiaire 4), « en accord » pour cette question, mentionne que le jeu « diversifie les façons de faire » ainsi que de faire « pratiquer oralement ce que nous apprenons (ou avons appris). » Étudiante 12 (Intermédiaire 4) « en accord » écrit que « je crois que faire deux jeux à la moitié de la session et avant la fin est très bénéfique pour l'apprentissage. » Étudiante 13 (Intermédiaire 4) « en accord » termine son questionnaire avec « C'était vraiment cool et une vraie bonne manière de réviser ! »

La Figure 10 regroupe les opinions favorables et défavorables des étudiants participants ayant rempli le questionnaire 2 :

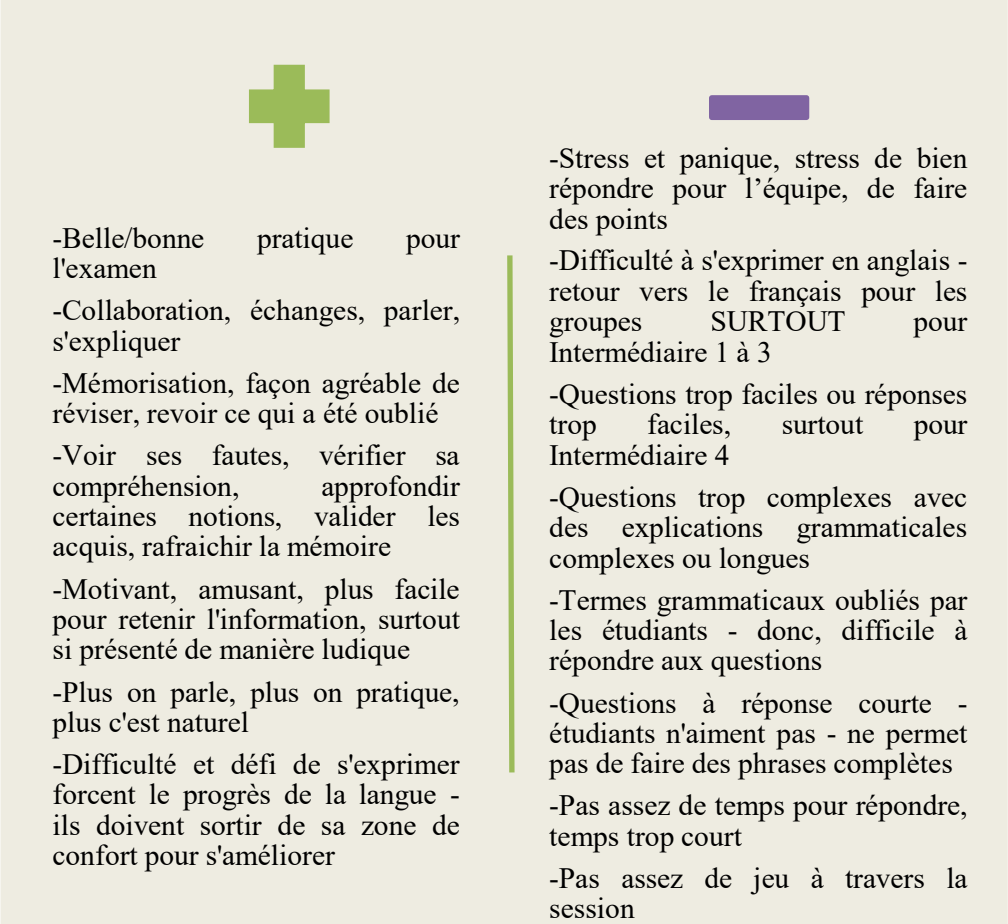


Figure 10 : Opinions des étudiants répondant au questionnaire 2 sur les Jeux 1 et 2

Il semblerait donc, d'après le Questionnaire 2, que les étudiants ont en grande majorité aimé le jeu 1 et 2 en classe. Ils soulignent les points positifs suivants : une dynamique de classe positive, un esprit d'équipe positif qui a permis de collaborer, échanger, parler, valider ses acquis, un jeu qui a aidé la mémorisation ou la re mémorisation de la grammaire, un jeu adapté au niveau du groupe, faire des erreurs dans un contexte précis avec les corrections ou réponses pour aider les fautes ou les incompréhensions, une présentation du jeu visuelle qui aide la compréhension, un défi est une bonne chose et peut faire progresser l'étudiant, et le jeu doit être ludique et plaisant. À l'inverse, même si les jeux ont été appréciés en classe, ils ont quelques points négatifs. Voici quelques idées et opinions des participants concernant les

choses à changer pour l'usage d'un jeu en classe, surtout comme outil de révision. Il faut s'assurer du niveau de langage du groupe pour qu'il puisse s'exprimer de manière adéquate avant de jouer au jeu. Il faut faire de plus petites équipes pour permettre un meilleur échange (2 ou 3 personnes, et non 4 ou 5 ou plus) pour favoriser la conversation. Il faut répéter aux étudiants de travailler et d'échanger en équipe et que c'est un jeu (car il ne faut pas être trop compétitif). Il faut donner plus de temps pour répondre aux questions (de 1 à 3 minutes, selon la difficulté du jeu ou de la question), faire des questions à réponses longues (pour favoriser la pratique de la langue), et essayer de ne pas mettre trop de termes grammaticaux. Avec ces corrections/ajustements possibles, il serait donc possible d'avoir un outil de révision extrêmement performant et utile.

4.4 ANALYSE DES SECONDS ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTES (ÉTAPE 4)

Pour cette avant-dernière section, nous avons passé en revue et analysé les réponses des enseignantes suite à l'entretien 2 (voir étape 4 du Tableau 1). Les réponses les plus pertinentes des 6 enseignantes participantes ont encore une fois été analysées en adoptant une démarche d'analyse proche de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Suite aux transcriptions des derniers entretiens (en fin de session), les réponses ont été codifiées avec les codes suivants : « jeu », « adéquation/manipulation et plateforme » ; « motivation des étudiants »; « plaisir et appréciation générale », « outil d'évaluation », « examen et pratique grammaire » « parler et s'exprimer » (pour les étudiants); « réutilisation du jeu/des jeux », et

finalement « problèmes, difficultés, modifications à faire, critique ». En lien avec ces codes, voici ce que chaque enseignante a su dire.

4.4.1 ADÉQUATION DE JEU ET DE LA PLATEFORME

Toutes les enseignantes ont trouvé la plateforme et le jeu facile à manipuler ou à adapter. Pour les jeux faits pour cette recherche, E3 mentionne, « Ceux que tu as faits, je suis allée les voir, et je trouve que c'est très bien fait, donc effectivement, je prendrais ceux-là, c'est facile d'accès et c'est déjà monté en fonction de notre programme. » E5 et E6 mentionnent aussi respectivement que « les jeux fonctionnent très bien tous ensemble comme une révision » et « ça s'est vraiment bien passé en général, j'étais déjà à l'aise avec la plateforme, donc c'était déjà plus fluide, et en étant plus fluide pour moi, je pense que les étudiants étaient plus à l'aise avec ça. » Donc, en ayant pris une plateforme connue et facile d'accès, ceci a permis une manipulation plus fluide et simple pour les enseignantes.

4.4.2 MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

Les enseignantes (E1, E2, E4, E6) se sont majoritairement entendues sur le fait que la motivation des étudiants semble avoir augmenté suite au jeu 2. En effet, il y a eu une meilleure fluidité dans les réponses des étudiants qui, pour la plupart, ont eu des scores plus élevés pour leur équipe (comparé au jeu 1). Ceci semble avoir motivé les étudiants selon les enseignantes. E4 mentionne au sujet du jeu et de la motivation que, « Oui, je pense qu'ils ont

trouvé ça intéressant, ils étaient très fiers d'eux-mêmes, de voir Hey, j'ai eu la bonne réponse. Oui, ouais, c'était bon. » E6 ajoute : « Je pense que ça les a motivés à continuer et à travailler dans leurs choses. » Le jeu 2 a donc permis aux étudiants de constater une amélioration au niveau de leur anglais par un pointage plus élevé et une motivation plus grande.

4.4.3 PLAISIR ET APPRÉCIATION GÉNÉRALE

En général, le jeu 2 fut apprécié. E1 et E2 mentionnent respectivement que « la réception des élèves (aux jeux) a été super. » et que « c'était une bonne ambiance. » E2 mentionne aussi que le jeu change du crayon et papier traditionnel et qu'il y a un esprit de compétition amicale. E2 ajoute aussi que pour ce qui est de laisser les étudiants jouer en équipe que, « Oui. Sérieux, moi, j'ai vraiment aimé le concept de jouer en équipe. » E3 semble être aussi très contente de l'appréciation du jeu en classe. « On a eu des commentaires que Jeopardylabs a vraiment été apprécié. … Et oui, on a eu des commentaires que Jeopardylabs était vraiment plaisant, que l'intégration des jeux dans les cours ont fait que c'était très intéressant. C'était plus constructif que même que des exercices qui étaient peut-être moins pertinents. Ça, c'est le mot qu'on a eu dans les évaluations. » Elle dit aussi que « l'engouement dans le couloir, l'engouement après les cours lorsque les gens se ramassaient près de mon bureau à discuter ensemble était très positif. » E3 mentionne aussi que les enseignantes du CLSSV ont aussi apprécié le projet et leur participation au projet. « J'ai eu plus des commentaires des enseignantes, donc, des enseignantes, c'était très apprécié dans la majorité des cas. … Les enseignantes ont aimé avoir cet outil-là pour finaliser et valider l'apprentissage que l'étudiant a fait tout au long de sa session. Parmi les élèves, je n'ai pas eu de commentaires un à un,

mais les gens étaient très contents de participer à ce projet-là et de faire des jeux. » E3 revient aussi sur le fait que le jeu change la manière traditionnelle d'apprendre, ce qui peut être bénéfique pour les étudiants adultes. « Oui! Absolument, absolument. Donc, jouer avec les jeux, c'est très intéressant et puis c'est très pertinent pour nos élèves. Puis, je pense que ça les fait voir autres choses que la méthode traditionnelle, donc ça leur force à être hors de leur zone de confort aussi. »

Cependant, même si le jeu semblait plaisant, certaines questions et/ou réponses durant le jeu 2 ont suscité des questionnements et de la confusion. Certaines questions étaient trop difficiles ou demandaient trop de temps de réflexion. Certaines enseignantes relatent aussi que des étudiants ont trouvé les jeux stressants. « On a eu un commentaire de quelqu'un qui a dit que les jeux étaient stressants… » dit E3. E4 relate aussi une situation de stress. « Bien, c'était bien, comme avant l'examen, pour un genre de… révision générale. Mais, en même temps, les étudiants étaient un peu stressés et puis ils ne savaient pas trop; est-ce que c'est vraiment aidant à faire ça avant l'examen ou non? » Alors, même si le jeu semble être apprécié autant par les enseignantes que les étudiants, il ne faut pas oublier que le stress (répondre correctement, faire des points) est un élément non négligeable dans l'appréciation globale d'un jeu en classe.

4.4.4 OUTIL D'ÉVALUATION, EXAMEN ET PRATIQUE DE GRAMMAIRE

Pour le jeu comme outil d'évaluation, les enseignantes participantes semblent majoritairement d'accord que c'est un bon outil pour évaluer le niveau de grammaire des

étudiants et pour pratiquer et consolider la grammaire, la langue et les connaissances générales. « Ça a clairement aidé pour la consolidation et pour la révision des règles. Je sais que les élèves ont beaucoup, beaucoup, beaucoup apprécié. … Pour la pratique, les questions étaient surtout basées sur la grammaire, mais les réponses- quand je demandais des phrases complètes, les élèves utilisaient des phrases complètes. » Au niveau de la révision, le jeu semble avoir aidé et même précipité la révision à la maison avant le jeu 2. E2 explique : « Ils avaient déjà commencé leur révision pour l'examen (en dehors des heures de cours), ils étaient dans leurs notes… ça a définitivement bien été, ça super bien été. Je pense que de connaître les règles aussi, la façon de jouer, ça les a mis en confiance. » E3 relate aussi que le jeu est un outil de renforcement pour elle. « Pour moi, c'est toujours un outil de renforcement, au niveau de la stratégie et du concept pour enseigner de façon magistrale. Donc… et notre clientèle adulte a besoin d'un cours magistral. On n'est pas rendu à dire qu'ils vont assimiler avec la lecture ou quoique ce soit. Ça, on ne peut pas faire ça. » Il faut un enseignement traditionnel oui, mais c'est possible d'y intégrer des éléments nouveaux, des jeux. E4 pense aussi que le jeu « c'est une bonne révision » même si le jeu n'a pas tous les éléments de l'examen. E6 note aussi que le jeu a poussé des étudiants qui n'étudieraient pas d'eux-mêmes à aller étudier, car ils voyaient leurs fautes ou leurs erreurs durant le jeu. En étant conscients, ils ont donc voulu faire un effort de plus pour réviser la matière. Il y a eu un retour volontaire aux notes et à la révision du matériel de classe en préparation pour les jeux et après les jeux. E6 termine avec ceci : « Je pense que ça leur a permis de voir justement qu'ils étaient capables, qu'ils s'étaient améliorés, parce que quand tu fais juste la leçon, les exercices, tu viens juste de l'apprendre, à quel point c'est acquis...? Là, plus ça avance, plus il y a de la nouvelle matière, mais on revient un petit peu sur certaines choses sur lesquelles on revient, d'autres non. Donc, ils sont comme- c'était motivant de voir qu'ils

étaient capables de répondre et qu'ils avaient plus de savoir qu'au début. Au début, ils n'auraient pas été capables de faire ça, et là, ils ont été capables. » Le jeu a donc été capable de démontrer aux étudiants l'étendue de leurs connaissances ou les limites de celles-ci et ce qu'ils doivent revoir pour amener leur niveau d'anglais et de grammaire plus loin. Il semblerait donc que le jeu est un bon outil pour cerner rapidement les connaissances d'un groupe ainsi que les capacités individuelles de chacun pour l'ALS.

Au niveau du jeu et de l'examen, les points de vue sont divergents. E1, E2, E4, et E6 semblent dire que oui, le jeu a aidé pour l'examen : « J'en suis persuadée. », « Je crois que oui. C'est sûr que moi, j'ai une forte croyance en l'effet du jeu (rire) » et « On a eu de super bons résultats sincèrement… Oui, pour l'examen, ça la consolider ce qu'ils savaient déjà ou ça l'a pointé des choses qu'ils devaient étudier pour l'examen. » Cependant, E3 semble moins enchantée que les autres. « Je n'ai pas remarqué, pour être honnête avec toi, je n'ai pas remarqué les différences parce que ce n'est pas moi qui donne les examens. » Elle n'a donc pas vu de différence avec d'autres années ou groupes. E5 quant à elle, se ravise un peu, mais reste positive sur l'influence du jeu sur l'examen. « C'est sûr que ça a aidé presque tout le monde, au moins un petit peu, mais c'est difficile pour moi de dire concrètement… ils ont augmenté leurs notes avec un point à cause de quelque chose ? La révision du jeu ? » Mais elle ajoute quelques instants plus tard : « D'après moi, probablement, ça a aidé tout le monde à augmenter leurs notes un petit peu, je pense. » Le jeu n'est pas donc un outil magique qui rendra l'apprentissage facile et expéditif, mais le jeu peut certainement être utilisé en classe comme outil d'évaluation rapide pour voir les connaissances d'un étudiant, autant pour parler que pour retenir, utiliser et expliquer la grammaire anglaise.

4.4.5 PARLER ET S'EXPRIMER POUR LES ÉTUDIANTS

Au niveau de l'échange verbal pour les étudiants, les points de vue sont encore une fois divergents. Plusieurs enseignantes ont noté l'échange entre les étudiants, surtout si une question était difficile. Les étudiants voulaient s'entraider, communiquer leurs incompréhensions et partager leurs connaissances, et ce, en anglais. E1, qui a demandé à ses étudiants de parler uniquement en anglais durant le jeu, mentionne : « Pour presque toutes les questions qui étaient un peu plus difficiles, il y a eu des conversations. Les questions plus faciles étaient des réponses presque automatiques parce que c'était quand même un bon groupe (niveau grammaire), mais pour les questions plus difficiles, oui, il y a eu de la consultation, c'est certain. Pour la pratique, les questions étaient surtout basées sur la grammaire, mais les réponses- quand je demandais des phrases complètes, les élèves utilisaient des phrases complètes. » E2 relate aussi que même si les étudiants cherchaient les réponses, « J'ai aimé aussi que ça leur donnait à jaser avec leurs co-équipiers, vraiment en anglais. Je pense qu'ils pensaient qu'ils perdaient des points s'ils parlaient en français, je ne sais pas…(sourire). » Elle ajoute : « Mais, ils étaient définitivement dans la collaboration, la conversation. » E4 mentionne aussi qu'il y avait beaucoup d'interaction. Cependant, elle mentionne qu'un de ses étudiants plus réservés n'a pas plus parlé après le(s) jeu(x). Elle ne pense pas que le jeu a permis de mieux verbaliser certains concepts pour cet étudiant en particulier. E5 mentionne aussi qu'il y avait des interactions, mais qu'elle pense que c'est dû au fait qu'ils étaient forcés d'échanger. E5 ajoute aussi que des équipes trop fortes ou trop faibles pourraient nuire à la capacité des étudiants à participer au jeu. Une équipe trop forte est vouée à gagner. Il serait donc bien de faire les équipes pour les étudiants et de distribuer

les étudiants de manière que chaque groupe soit le plus équilibré possible. Dans le meilleur des mondes, les équipes seraient parfaitement balancées, mais ceci est difficile. E6 termine avec : « Je pense que, justement, en faisant un jeu comme ça, ça les a aidés à ce qu'ils s'expriment en anglais, comme, dans leur tête, ils devaient donner une réponse. Et pour donner la bonne réponse, ils devaient l'avoir en anglais, donc ils le disaient automatiquement en anglais. Comme si, justement, eux, ils voyaient ça comme s'ils le disaient en français, je n'aurais pas les points. »

Alors, même s'il y a une pression de répondre en anglais, le jeu permet en grande majorité d'échanger, de dialoguer, d'argumenter et d'expliquer dans la langue seconde voulue. Ceci était le but principal du jeu : communiquer en anglais. Cette idée sera développée dans le dernier chapitre.

4.4.6 RÉUTILISATION DE JEUX

En général toutes les enseignantes seraient partantes pour réutiliser ce genre de jeu ou les jeux de cette recherche. Il y a une exception, enseignante E4, qui a bien aimé les jeux en classe pour la recherche, mais qui ne se sent simplement pas à l'aise d'intégrer les jeux pleinement dans sa pratique. Pour E1, 2, 3, 5 et 6, elles vont continuer d'utiliser les jeux dans leur pratique.

4.4.7 PROBLÈMES, DIFFICULTÉS, MODIFICATIONS À FAIRE AUX JEUX

Finalement, voici les commentaires sur les problèmes rencontrés durant le jeu, les difficultés survenues, et des suggestions de modifications à faire voir des critiques positives pour améliorer les jeux en contexte de classe. En général, selon les enseignantes, certaines questions étaient trop complexes ou demandaient des explications trop longues. Par ailleurs, certaines réponses faciles avec un pointage élevé ont frustré des étudiants. Il importe donc de faire attention à la longueur et la complexité des questions et les points en jeu doivent être représentatifs de la difficulté des questions. Ceci pourrait se corriger facilement en changeant la question ou le pointage. Pour les nouvelles enseignantes qui ne connaissaient pas complètement la matière de chaque niveau et le jeu correspondant, il s'est avéré toutefois difficile de suivre le jeu (dans tous ses concepts) ou de rassurer les étudiants s'ils avaient une faute ou une mauvaise réponse. Ceci semble avoir créé de la frustration chez certains étudiants, ce qui aurait affecté le reste du groupe et le jeu fut moins plaisant. Puis, la limite de caractères possible pour nommer les sections et la grandeur de l'écran où se trouve le jeu ont créé de la confusion. Certains titres de sections étaient coupés puisque le format du jeu fut rétréci par le format de l'écran utilisé (télévision ou écran tactile). Des titres courts et simples sont donc plus indiqués pour lire plus facilement et éviter ce problème dans des jeux futurs. Et le dernier commentaire qui fut noté fut l'ajout de questions à choix multiples, car ce genre de questions est à l'examen. Il y avait certaines questions à choix multiples dans les jeux pour cette étude, mais peut-être pas assez ou pas tout à fait comme à l'examen. Un commentaire, de manière générale, fut aussi sur le fait de ne pas donner accès aux notes lors du jeu. Pour celles qui ont permis aux étudiants leurs notes, ceci a causé de la perte de temps pour répondre aux questions et de la confusion pour trouver la bonne page, les bonnes notes. Celles qui ont refusé l'accès aux notes dans les autres groupes n'ont eu aucun problème – les étudiants ont été amplement capables de répondre aux questions sans leurs notes de cours.

4.5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section finale, nous présentons nos résultats de recherche vus comme des réponses à nos questions de recherche. Pour rappel, les questions de recherche auxquelles nous voulions répondre dans cette étude sont :

1- L'intégration de jeux permet-elle, *selon les points de vue des étudiants participants et des enseignantes participantes,* une meilleure compréhension de la grammaire anglaise ?

2- L'intégration de jeux grammaticaux permet-elle, *selon les points de vue des étudiants participants et des enseignantes participantes,* une meilleure pratique orale ?

3- Le jeu est-il un outil didactique approprié pour l'apprentissage de l'anglais, *selon les points de vue des étudiants participants et des enseignantes participantes* ?

Pour répondre à ces questions de recherche, compte sera tenu des perspectives des enseignantes ainsi que de celles des étudiants participants. Il sera donc possible de voir s'il y a une concordance ou non entre les différentes opinions et perspectives sur les jeux et le contenu de classe ludicisés.

4.5.1 L'INTÉGRATION DE JEUX PERMET-ELLE UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE LA GRAMMAIRE ANGLAISE ?

Selon les commentaires recueillis des enseignantes et des étudiants participants, la réponse est « oui », mais avec certaines conditions précises encore une fois. Si le jeu est bien construit, que les questions et les réponses sont claires et précises en plus d'expliquer certains concepts (dans la réponse, au besoin), la réponse est « oui ». Plusieurs étudiants ont noté que le jeu avait clarifié certains concepts vus en classe ou avait solidifié leur compréhension des concepts vus en classe. Cependant, il y avait deux cas précis où le jeu semblait avoir mêlé ou frustré quelques étudiants au niveau intermédiaire (ceux-ci ont décidé de ne pas faire partie de la recherche, mais l'anecdote est importante). Ceci est dû en partie à l'attitude négative de deux étudiants en particulier qui ont réagi négativement durant le jeu et ceci a affecté le reste du groupe pour la période de jeu. En effet, le nom des colonnes (éléments de grammaire ou en référence aux leçons) n'était pas clair. Ceci a donc causé de la confusion, mais le groupe s'est vite ajusté et a continué le jeu sans problème.

Pour les 15 étudiants participants et par les commentaires des enseignantes, il a été rapidement noté que les étudiants ont vite été confrontés à leur « manque » de connaissances (voire de pratique de l'anglais de manière générale) et/ou à leurs incompréhensions de la grammaire anglaise. Ceci les a poussés à revoir leurs notes et à revoir la grammaire en dehors des heures de classe. De plus, les enseignantes ont été majoritairement d'accord sur le fait que le jeu a aidé au niveau de la compréhension de la grammaire. Il était possible de voir la compréhension des étudiants en expliquant le concept de manière précise dans les réponses. Ce fut donc un outil d'évaluation rapide de la compréhension des étudiants de points de grammaire vus en classe et un outil de révision en mi-session et en fin de session. Cependant, quelques enseignantes ont noté que l'exploitation du jeu une classe avant l'examen donnait seulement qu'un court moment aux enseignantes et étudiants pour réviser la matière

incomprise (en dehors du jeu). Il serait donc mieux de faire un jeu de révision 2 ou 3 cours avant l'examen, quitte à en refaire un (ou le même) à la classe avant l'examen.

4.5.2 L'INTÉGRATION DE JEUX GRAMMATICAUX PERMET-ELLE UNE MEILLEURE PRATIQUE ORALE ?

Selon les commentaires recueillis des enseignantes et des étudiants participants, la réponse est « oui », mais avec certaines conditions précises. Le jeu doit être construit pour permettre de faire des phrases complètes. Il doit aussi pouvoir répondre avec certains concepts précis et besoins au niveau de l'étudiant ou le groupe concerné : le jeu doit être d'une difficulté adéquate pour le niveau des joueurs. Si le jeu est trop difficile ou trop facile, l'étudiant ou le groupe ne peut pas démontrer ses capacités et connaissances de manière adéquate. Il faut donc trouver un équilibre entre proposer un défi aux étudiants à travers le jeu, mais aussi leur donner un jeu auquel ils peuvent jouer et répondre aux questions à la hauteur des leurs compétences linguistiques et grammaticales. Par ailleurs, le jeu permet un travail d'équipe (entre équipes ou même avec la classe au complet) pour trouver la bonne réponse. Le jeu encourage donc les étudiants à dialoguer ensemble, à argumenter la bonne réponse, à s'exprimer et s'expliquer. Les éléments de grammaire ludicisés dans le jeu leur permettent donc de parler et de jouer en même temps.

Selon d'autres commentaires recueillis des enseignantes et des étudiants participants, la réponse est « oui », mais avec certaines conditions précises, il est bien entendu. La « Pratique orale » est une bien grande catégorie. Est-ce que la pratique orale se résume à un mot ou une phrase complète ou un paragraphe ? Si la réponse est « oui » à ces catégories de pratique

orale, alors le jeu a permis de pratiquer la langue anglaise de multiples manières. Cependant, pour que les étudiants puissent s'exprimer durant le jeu, certaines conditions ou limites doivent être respectées. Le groupe doit être du même niveau, autant verbalement que grammaticalement. De plus, le groupe doit avoir un niveau de vocabulaire adéquat pour s'exprimer. Il n'est pas impossible de s'exprimer avec peu de vocabulaire, mais afin que les étudiants puissent s'exprimer dans leur langue seconde de choix, une bonne base de la langue seconde est nécessaire. Il faut aussi « forcer » les étudiants à parler dans la langue seconde, ici l'anglais, et ne pas les laisser retourner à leur langue maternelle. Un accès restreint aux notes, voire aucune note, est aussi considéré comme une bonne idée. Selon les enseignantes participantes, les étudiants doivent se servir de leur tête, de leur mémoire, de leur logique et de leur niveau d'anglais pour répondre aux questions. Le fait de demander des phrases complètes en anglais pour répondre aux questions est un élément indéniable pour apprécier la compréhension de la langue durant le jeu et l'étendue verbale de la capacité de l'étudiant. Mais, même si tout ceci semble avoir beaucoup aidé durant et après le jeu, beaucoup d'étudiants se sont sentis frustrés ou incapables de répondre à la hauteur de leur connaissance dans leur langue maternelle. Il faut se rappeler que les étudiants, même si proches d'être bilingues, ne le sont pas parfaitement. Une frustration ou un stress de bien répondre est donc normal. Souvent, les étudiants ne se rendent pas compte de leur progrès, des défis vaincus dans le passé; ils ne voient que les défis à surmonter. Il faut donc les encourager, leur répéter que ce n'est qu'un jeu, et les aider lorsque nécessaire pour exprimer ce qu'ils veulent dire. En répétant la réponse, ils pratiquent la langue voulue.

Suite aux deux questionnaires, plusieurs étudiants dans leurs commentaires ont mentionné vouloir jouer à d'autres jeux comme ceux de la recherche (ou d'autres) et ont trouvé la

recherche très plaisante. Nous pouvons donc dire que même s'il y avait des frustrations et un sentiment d'incapacité pour quelques-uns, les étudiants ont été motivés et intéressés par les jeux joués en classe. Les bienfaits des jeux en contexte de classe aux adultes semblent donc l'emporter sur les inconvénients.

4.5.3 LE JEU EST-IL UN OUTIL DIDACTIQUE APPROPRIÉ POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS ?

Selon les enseignantes et les étudiants adultes du CLSSV, la réponse serait « oui » en grande majorité. Les enseignantes ont majoritairement aimé les jeux de la recherche, leurs potentiels et leurs usages en classe pour pratiquer et revoir les notions importantes de chaque niveau pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Ils voudraient aussi en majorité utiliser les jeux de la recherche dans des sessions antérieures. Cela étant dit, si le jeu n'est pas revu et essayé, donc corrigé et recorrigé avant, pendant, et après son utilisation, il peut être voué à un échec. Il faut s'assurer du côté des enseignantes que le jeu est adéquat pour le niveau des étudiants auquel il est destiné et qu'il répond bien à leurs besoins en tant qu'apprenant. Ce va-et-vient entre usage et correction du jeu de la part des enseignantes rend chaque version du jeu de plus en plus adéquate. Le jeu devient donc un meilleur outil didactique pour l'éducation aux adultes pour l'anglais langue seconde. Pour ceci, il faut le tester et le corriger, donc faire de la co-création et de la collaboration tout au long de la création du jeu et durant son usage.

Du côté des étudiants, selon leurs commentaires variés sur les jeux en classe, 13 des 15 participants voudraient avoir d'autres jeux comme celui de la recherche dans des sessions antérieures. Nous pourrions donc répondre « oui » du côté des étudiants pour cette dernière question pour le jeu comme bon outil didactique. Les étudiants ont donc largement apprécié le jeu comme outil didactique et ils seraient prêts à rejouer à des jeux en classe et faire usage de cet outil dans leur apprentissage de l'anglais langue seconde.

CONCLUSION

Au début de notre recherche, nous avons préalablement expliqué la complexité pour les étudiants adultes apprenant l'anglais comme langue seconde (ASL) de pratiquer et de parler en anglais dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ). Cette situation est liée en grande partie au fait que la population du SLSJ est majoritairement francophone. Afin d'aider les étudiants adultes, surtout en classe, des ajouts de jeux portant sur la grammaire « ludicisée » ont été expérimentés pour voir si cela pouvait pallier ce manque de pratique orale. Dans cette recherche collaborative, nous avons donc voulu documenter l'utilisation en classe de la ludicisation de concepts grammaticaux pour aider les étudiants à parler en anglais et mettre en pratique leurs connaissances de la matière vue en classe. À la lumière du problème de recherche mis en évidence dans le chapitre 1, nous avons posé ces trois questions au début de la recherche :

1- L'intégration de jeux, de l'avis des enseignantes et de leurs étudiants adultes, permet-elle une meilleure compréhension de la grammaire anglaise ?

2- L'intégration de jeux grammaticaux, de l'avis des enseignantes et de leurs étudiants adultes, permet-elle une meilleure pratique orale ?

3- Le jeu, de l'avis des enseignantes et de leurs étudiants adultes, est-il un outil didactique approprié pour l'apprentissage de l'anglais ?

À la suite de l'analyse des données collectées dans notre recherche collaborative, nous avons souligné le fait que les jeux, autant pour les enseignantes que pour les étudiants, semblent être un outil pédagogique permettant d'arriver à plusieurs finalités. En effet, le jeu met en pratique la grammaire pour un niveau de groupe donné et fait réviser la matière de manière

ludique et dynamique ainsi que de verbaliser des concepts de grammaire précis. Il peut aussi être utilisé pour faire de la détection et de la correction d'erreurs ainsi que pour permettre l'explication et la révision de concepts ou d'erreurs mal comprises et/ou incomplètes.

Cette recherche nous a permis de documenter le lien entre le jeu comme outil de révision et la compréhension de la grammaire anglaise associé au jeu en contexte d'apprentissage adulte. Les commentaires variés des étudiants et des enseignantes participantes nous ont permis de conclure que les enseignantes ont été capables de voir et d'identifier à travers les jeux les lacunes de certains étudiants. Ils ont aussi pu réexpliquer de la matière que les étudiants n'avaient a priori pas comprise durant les leçons en classe. Il faut noter que les niveaux moins élevés ont trouvé la verbalisation de la grammaire en anglais difficile, mais ils étaient quand même capables de verbaliser leur compréhension de manière claire en français (leur langue maternelle). Une attention particulière doit donc être portée sur l'habilité de parler en anglais (langue seconde) au cas où les étudiants ont un vocabulaire limité en anglais. Laisser les étudiants débutants parler en français pour une courte durée durant le jeu leur permettrait de confirmer plus clairement et de manière certaine leur compréhension de la matière et de la grammaire. Pour les niveaux plus avancés, leur autonomie à parler la langue, et donc à faire des phrases plus complexes et à expliquer la matière, n'était pas un problème durant les périodes de jeux.

Dans cette étude, nous avons voulu aussi documenter si la ludicisation de concepts grammaticaux donnés permettait une meilleure pratique orale de l'anglais langue seconde en contexte d'apprentissage adulte. En exploitant le jeu, il s'agissait de voir et documenter si les étudiants étaient capables de parler, de s'exprimer pour bien répondre aux questions, surtout selon leur niveau. Les étudiants débutants et de niveau intermédiaire 1 à 3 ont exprimé de la difficulté à parler complètement en anglais durant le jeu, car, selon eux, ils étaient limités par

le vocabulaire et le temps pour répondre. Il était possible de noter de la frustration de leur part due à ces limites et aux contraintes du jeu. Les étudiants Intermédiaire 1 à 3 avaient de la difficulté plus ou moins importante à verbaliser complètement en anglais leurs réponses, ou à répondre aux questions difficiles ou à celles nécessitant de longues explications. Pour les niveaux plus élevés (intermédiaire 4 et avancé 1 et 2), ils étaient capables de bien répondre aux questions. De plus, ils faisaient ceci en parlant uniquement en anglais, car leur vocabulaire était plus étendu et mieux maitrisé que les niveaux débutants. De plus, quelques étudiants de niveau intermédiaire 4 ont même dit que certaines questions étaient trop faciles pour le pointage. Certaines questions à 400 ou 500 points étaient trop faciles, car la réponse consistait à donner un mot ou corriger seulement une erreur. Suite aux commentaires sur la facilité de certaines questions, des changements ont été apportés au jeu pour déplacer les questions dites faciles et leur attribuer un pointage moins élevé, et avec des questions plus difficiles le pointage a été revu à la hausse à 400 ou 500 points. Le groupe du soir du même niveau (participants du niveau Intermédiaire 4) n'a pas fait de commentaires sur le fait qu'il y avait des questions trop faciles. Si le pointage des questions est proportionnel à leurs difficultés, le jeu se joue sans commentaires et sans problèmes. Il semble donc que le jeu permettrait une verbalisation des concepts et de la grammaire, mais que la pratique à l'orale en anglais à travers le jeu semble être plus bénéfique pour les étudiants des niveaux plus élevés. Enfin, pour rester sur cette même question d'une meilleure pratique orale de l'anglais en contexte d'apprentissage adulte via les jeux, plusieurs enseignantes du Centre de langues Secondes Saguenay Valley (CLSSV) ont noté des difficultés au niveau de la compréhension de la grammaire en entendant les réponses des étudiants durant le jeu. Les enseignantes ont donc pu expliquer ou réexpliquer la matière nécessaire à travers les réponses présentes dans

le jeu ou/et en recommandant aux étudiants de revoir leurs notes de cours ou leçons correspondantes.

Cela étant dit, il est difficile de dire que les jeux exploités dans cette recherche ont permis de développer le vocabulaire des étudiants. Nous avons déjà noté les difficultés à s'exprimer des niveaux plus bas. Les étudiants ont peut-être gagné de l'assurance en s'exprimant et en jouant, mais il est impossible de dire s'ils ont acquis ou gagné du nouveau vocabulaire et des structures de phrases plus complexes. Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre 2 sur le cadre théorique, très peu d'écrits semblent conclure ou valider les acquis assimilés durant un jeu, surtout en regardant les écrits de Blandin (2012) et de Lameras et al.(2017). Il faudrait donc refaire les mêmes jeux, plus d'une fois, à travers plusieurs sessions, avec les mêmes étudiants, pour pouvoir statuer sur une amélioration. Vu le roulement d'étudiants du CLSSV qui ne restent souvent que deux ou trois sessions consécutives pour la grande majorité ou qui reviennent de manière sporadique au CLSSV, il serait très difficile de mener une recherche aussi complexe sur plusieurs sessions avec les mêmes étudiants et les mêmes contraintes que pour notre recherche.

Enfin, concernant les jeux en tant qu'outil didactique ou pédagogique, nous pouvons dire que dans l'ensemble les étudiants et les enseignantes du CLSSV ont apprécié les jeux proposés durant cette recherche. Il était plaisant de constater durant la collecte de données que plusieurs étudiants ont indiqué qu'ils aimeraient avoir d'autres jeux dans leur formation. Cette curiosité et passion pour les jeux se poursuivent encore ! En effet, à l'hiver et à l'automne 2024 et aussi à l'hiver 2025, plusieurs étudiants ayant eu des jeux à l'hiver 2023 ont redemandé à faire des jeux à la chercheuse et ils ont demandé ceci aux enseignantes du CLSSV. Et, il est agréable de noter que les mêmes jeux ont été rejoués à l'automne 2024 à travers quelques groupes du CLSSV. Les périodes de jeux furent plaisantes et semblent

encore une fois avoir permis aux étudiants de réviser la matière vue en classe en verbalisant leur compréhension et leurs réponses. Nous pouvons donc dire que le jeu est un outil adéquat qui peut être créé et/ou utilisé pour les étudiants adultes en ALS.

Cependant, il faut noter que le jeu et sa construction doivent respecter certains éléments (Cheong et al., 2014). La recherche collaborative nous a permis de mettre en pratique ces éléments en lien avec la ludicisation et de faire participer les enseignantes à dix jeux élaborés durant cette étude puis testés et joués en classe. La ludicisation de la grammaire anglaise peut donner naissance à un outil pédagogique polyvalent et facile à utiliser, surtout à travers la plateforme *Jeopardylabs.com*. Cette plateforme rend le jeu facile à corriger et à partager par lien électronique. Les jeux ont été éducatifs, plaisants et ont constitué un défi approprié pour les étudiants participants.

Puisque toute recherche est parsemée d'embûches, voici quelques limites qui valent la peine d'être mentionnées. Dû au fait que le CLSSV est une très petite école privée, la collecte de données fut restreinte à ce niveau. Sur les quarante-cinq (45) questionnaires récoltés, il n'y a seulement que quinze (15) qui ont pu être utilisés (signés et complètement rempli). Bien que les 15 questionnaires étaient très intéressants au niveau des commentaires et des opinions, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à tous les élèves du CLSSV. De plus, puisque les groupes sont petits et que les étudiants ne reviennent pas chaque session ou année (certains ne prennent qu'une session), il est donc difficile d'avoir un portait global du jeu à travers plusieurs sessions, groupes et années. Cette recherche, qui n'a duré qu'une session, concernait seulement les 15 étudiants participants et les 6 enseignantes participantes. La chercheuse (nous) a dû aussi jouer à un des jeux en classe, pour le niveau intermédiaire 2, pour suppléer au manque de personnel. Bien que ceci ne semble pas avoir affecté les commentaires des étudiants, il est impossible d'en être certain.

Quant aux enseignantes, pour la portion sur la recherche collaborative de cette étude, il était initialement planifié de faire des groupes de discussion avec plusieurs enseignantes à la fois. Cependant, dû à l'horaire très variable de chaque enseignante, il a été impossible d'avoir deux ou trois enseignantes en même temps. Le but initial du groupe de discussion était de promouvoir l'échange entre les professeurs, de partager leurs expériences et de porter un regard critique sur les jeux à exploiter dans cette recherche. Malgré ce contretemps, le fait de n'avoir à la fois qu'une enseignante disponible fut bénéfique pour l'analyse des réponses aux questions. Il fut beaucoup plus facile pour la chercheuse (nous) de poser des questions plus poussées selon les réponses de l'enseignante concernée, de prendre le temps de noter des réactions et commentaires marquants et de faire finalement la transcription des enregistrements audios. En écoutant chaque enseignante seule, il était possible de transcrire de manière plus précise et plus juste leurs mots, leurs idées, leurs critiques et leurs commentaires sur les jeux et leur pratique. S'il y avait eu plusieurs voix en même temps durant les discussions, la transcription aurait été complexe à faire, voire impossible.

Une autre embûche fut l'accès aux examens. Au début de la recherche, il avait été prévu de faire usage des examens pour comparer les résultats obtenus au terme de la recherche à ceux d'autres groupes de même niveau et d'années précédentes. Malheureusement, nous avons appris tardivement que les résultats aux examens ne sont pas conservés par le CLSSV. Il était donc impossible de collecter les données quantitatives des résultats aux examens et d'en faire l'analyse. Le volet recherche quantitative a donc dû être supprimé. Pour voir un lien plus profond entre le jeu et des connaissances à long terme relié au jeu ou à la ludicisation de la grammaire anglaise, tant grammaticale que verbale, il faudrait avoir plus de participants. Il faudrait aussi plus de ressources pour développer un ou des examens permettant de quantifier les acquis à court, moyen et long terme. Malgré cette surprise, le volet recherche qualitative

s’est avéré riche à la lumière des informations, des commentaires et des perspectives variés sur le jeu recueillis auprès des participants (étudiants et enseignantes) et analysés.

Pour conclure, certaines questions persistent au terme de cette recherche : est-ce que l’étudiant se souvient de certains éléments de grammaire ou de structure vus dans le jeu longtemps après que celui-ci est terminé ? À court, moyen et long terme, applique-t-il les notions vues dans le jeu dans d’autres contextes ? Bien que les commentaires et avis discutés dans cette recherche soient variés, riches et en dans l’ensemble positifs, il aurait fallu plus qu’une session et plus d’étudiants récurrents pour voir une différence marquée avec l’utilisation du jeu et la ludicisation de la grammaire en classe aux adultes. La ludicisation est encore un concept nouveau dans plusieurs domaines, surtout avec les technologies récentes, et ce, encore plus dans l’éducation aux adultes. Il faudra encore bien plus d’essais pour peaufiner son usage à long terme, mais la voie est tracée pour l’utilisation de la ludicisation en classe, et ce encore plus, pour l’éducation aux adultes.

LISTE DE RÉFÉRENCES

Alvarez, J., Djaouti, D., Irrmann, O., Rampnoux, O., Taly, A., & Sauvé, L. (2019). Étude préliminaire sur les relations entre le design et le jeu sérieux dans le cadre de la formation pour adultes, *ResearchGate,*1-23.

Alzaid, F. & Alkarzae, N. (2019). The Effects of Paper, Web, and Game Based Formative Assessment on Motivation and Learning: A Literature Review. *McGill University*, 1-38.

L. Annetta, M. Shapriro, and B. Mathews (2015). Chapter 2: Serious Educational Game Design: Overlapping Game Design with Instructional. Design. Dans L. L, Richard & D. M., MacMahon (Éds.), *Education in a Competitive and Globalizing World, Educational and Learning Games, New Research*, 17-29.

Arzaga, A. K., & Dante, A. (2019). The use of Board and Card Games for Entertainment to adults for the purpose of English communication: An Exploratory Study, *ResearchGate,*1-19.

Barry, S., Monney, N. & Couture, C. (2020). Le territoire actuel des recherches participatives en éducation : une amorce de bilan sur leurs avancées théoriques, méthodologiques et défis. *Revue hybride de l'éducation, 4*(1), 1–23. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.971

Barry, S. & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives, 34*(1), 49–73. https://doi.org/10.7202/1084514ar

Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs 3*(30), 9-58.

Boghian, I., Cojocariu, V.-M., & Mâ, L. (2019.). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Education Sciences and Pshychology, Ploiesti, 9(71)(*8), 51-57.

Bonenfant, M., & Genvo, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu, 2,* 1-9. https://doi.org/10.4000/sdj.286

Buck, M. F. (2015.) Gamification of Learning and Teaching in Schools – A Critical Stance. *Seminar.Net – Media, Technology & Lifelong Learning,* 35-54

Bush, J. C. (2015). The Impact of Classroom Games on the Acquisition of Second Language Grammar. *Language in Focus, 1*(2), 17–29. https://doi.org/10.1515/lifijsal-2015-0007

Costa et al. (2016.) A Review of Research Questions, Theories and Methodologies for Game-Based Learning. J*ournal of Content, Community & Communication. 4*, 1-15.

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Note de synthèse*, 11-50.

Cheong, C. et al. (2014.) Towards the Gamification of Learning: Investigating Student Perceptions of Game Elements. *Journal of Information Systems Education. 25*(3), 233-244.

Derakhshan, A. & Khatir, E. D. (2015.) The Effects of Using Games on English Vocabulary Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research. 2*(3), 39-47.

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs, 25*(1), 9-46. https://doi.org/10.3917/savo.025.0009

Fejes, A. et Nicoll, K. (2013). Perspectives internationales de la recherche en éducation et formation des adultes. *Savoirs 33,* 117-133.

Fuchs, M. (2014). Rethinking Gamification. Dans M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Éds.), *Meson Press.* 344.

Fulton, J. N. (2019). Theory of Gamification – Motivation [Dissertation]. William Howard Taft University. https://eric.ed.gov/?id=ED607091

Hassan, H., Hariri, N. A., & Khan, K. (2019). Enhancing Intrinsic Motivation to Learn in Adults: Empowering ESL Students. *International Journal of English Linguistics, 10(*1), 81-90. https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p81

Jääskä, E. et Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society, 3*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041

Iaremenko, N. V. (2017). Enhancing English Language Learners' Motivation Through online games. *Information Technologies and Learning Tools, 59*(3), 126-133. https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1606

Kingsley, T. L. & Grabner-Hagen, M. M. (2015.) Gamification: Questing to Integrate Content Knowledge, Literacy, and 21st-century Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy. 59*(1), 51-61. doi: 10.1002/jaal.426

Kosunen, K. (2016). *Adult Language Learning: Using minigames to teach Vocabulary in the ESL Classroom* [Master Degree Project in Informatics]. University of Skövde.

Lamb, L. R & McMahon, D. D. (Éds.) (2015.) Educational and Learning Games – New Research. *Nova Science Publishers, Inc., New York.* 221.

.

Lameras, P., Arnab, S., Dunwell, I., Stewart, C., Clarke, S., & Petridis, P. (2017). Essential features of serious games design in higher education: Linking learning attributes to game mechanics: Essential features of serious games design. *British Journal of Educational Technology, 48*(4)*,* 972–994. https://doi.org/10.1111/bjet.12467

Michaud, S. (2016). Renforcer la marque de son évènement grâce aux commanditaires : La "gamification" en activation, une formule gagnante [Mémoire]. Université du Québec à Montréal.

Monterrat, B., Lavoué, É., George, S., & Desmarais, M. C. (2017). Les effets d'une ludification adaptative sur l'engagement des apprenants. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 24*(1)*,* 51–74. https://doi.org/10.3406/stice.2017.1725

Patin, B. (2005). Le jeu de rôles: Pratique de formation pour un public d'adultes. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 67-68*(3), 163-178. https://doi.org/10.3917/cips.067.0163

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12: L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. 5e éd.*, 269-357.

Plass, J. L., et al. (2015.) Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283.

Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL, 27*(1), 38–57. https://doi.org/10.1017/S0958344014000226

Robson. K. et al. (2015.) Is it all a Game? Understanding the Principles of Gamification. Business Horizons, 58, 411-420

Rooney, P. (2012). A Theoretical Framework for Serious Game Design: Exploring Pedagogy, Play and Fidelity and Their Implications for the Design Process. *International Journal Of Game-Based Learning, 2*(4), 41-60. DOI: 10.4018/ijgbl.2012100103

Saha, S. K., & Singh, D. S. (2016). Collaborative Learning through Language Games in ESL Classroom, 10, 180-189.

Statistique Canada. 2012. Recensement visuel. Recensement de 2011. Ottawa. Diffusé le 24 octobre 2012. http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/vc-rv/index.cfm?Lang=FRA&TOPIC_ID=4&GEOCODE=408 (consulté le 20 février 2021).

Tomorszki, K. R. (2014.) Potential Use of Digital Games in Foreign Language Education. The George Washington University, 1-17.

Tsay, C. H.-H., Kofinas, A., & Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education, 121*, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.009

Vienneau. R (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Dans Gaëtan Morin (Éd.) 3e édition. 344 pages.

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2023-1314

LISTE D'ANNEXES

ANNEXE I : Autorisation d'utilisation du CLSSV à l'employeuse

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

Olivia Tessier
807 rue d'Iberville, Chicoutimi
olivia.tessier1@uqac.ca
Chère Chantale De Sa,

À la fin de 2019 et puis en 2020, le sujet de recherche sur le jeu comme outil pédagogique vous a été brièvement présenté et expliqué. Vous avez ensuite démontré un intérêt pour mon étude. La présente lettre est pour vous parler davantage de cette recherche. Elle est aussi pour vous demander la permission d'utiliser les locaux du Centre de langue seconde Saguenay Valley (CLSSV) à Arvida, d'avoir l'accès à son personnel éducatif et sa clientèle adulte et l'autorisation de consulter une copie des examens des étudiants participants.
Depuis plusieurs années, plusieurs enseignantes du CLSSV tentent de diversifier leurs contenus de cours. L'idée est de rendre l'accessibilité et l'utilisation de l'anglais comme langue seconde au Saguenay–Lac-Saint-Jean plus intéressante, dynamique et bien évidemment, plus utile. Nous le savons très bien que pratiquer et parler une langue seconde est une tâche ardue qui demande temps, concentration et effort. La difficulté de pratiquer l'anglais est d'autant plus grande dans une région qui est majoritairement francophone1. Afin de pallier ce problème, il existe plusieurs outils pédagogiques et didactiques, tels des mises en situation, des jeux de rôles, des jeux de table en anglais (Scrabble, Cranium, Pictionary, Monopoly, etc.) et des jeux virtuels (Duolingo, Kahoot, etc.). Tous ces outils pédagogiques sont intéressants, mais il manque encore des recherches pour documenter leur efficacité comme outils de révision en contexte de classe aux adultes. Des recherches sont aussi manquantes au niveau des perspectives des enseignant(e)s sur le jeu comme outil pédagogique et sur les retombées du jeu en termes d'outil pédagogique de manière générale.
1 Le pourcentage de gens qui parle uniquement français pour la région du Saguenay est de 80%, et pour ceux qui parlent uniquement anglais, le pourcentage est de moins de 0,1%. (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011).
La recherche sera faite en contexte de classe par moi-même, et vous serez libre de participer à la recherche étant donné que vous faites partie des enseignantes du CLSSV. Le directeur de recherche de mon projet est Souleymane Barry, professeur régulier au Département des sciences de l'éducation à l'UQAC. Avec votre accord, la recherche se penchera sur cet outil pédagogique du jeu comme outil de révision en vue de faire l'examen final pour les étudiants d'un niveau donné. La plateforme Jeopardylabs.com sera utilisée comme outil de révision pour faire jouer, pratiquer, réviser et parler en anglais les étudiants de chaque groupe. Le jeu sera joué en classe avec des groupes attitrés aux enseignantes responsables. Ces enseignantes auront à animer le jeu et corriger ou expliquer les erreurs de leurs étudiants.
La présente lettre est donc pour vous demander la permission de diffuser cette recherche au

CLSSV et de contacter les étudiants et enseignantes qui voudront participer à cette recherche et qui devront signer une lettre de participation. Cette lettre ici présente vise également à obtenir votre autorisation de consulter les examens des étudiants et de les comparer avec les questionnaires envoyés aux étudiants, et ce, après avoir obtenu un consentement spécifique à cet effet auprès des étudiants. De plus, cette lettre aimerait vous demander la permission de faire un groupe de discussion sur les heures d'ouverture du CLSSV, au printemps 2023 et à l'automne 2023, et ce, pour les enseignantes du CLSSV qui aimeraient participer à cette recherche. Pour ces participants, il n'y a ni rémunération ni financement pour cette recherche. Il s'agit de participation volontaire seulement.

Les aspects éthiques en lien avec le projet de recherche ont été approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC) en date du [2023-02-28]. No. de référence : 2023-1314.

Dans le cadre du projet intitulé L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes, si vous comprenez suffisamment bien le projet, que vous êtes satisfaite des informations présentes et que vous consentez à l'usage du CLSSV, des enseignant(e)s et de sa clientèle, veuillez remplir les informations suivantes.

Nom : _____

Prénom : _____

Niveau au CLSSV :

_____

Courriel de contact et/ou numéro de téléphone :

_____

Signature du participant :

_____

Je vous remercie énormément pour votre accord et permission à utiliser le CLSSV et son personnel pour cette recherche!

Olivia Tessier

Professeure au privé en anglais langue seconde au CLSSV et étudiante à la Maîtrise en éducation à l'UQAC,

Approuvé le 2023-02028 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2023-1314.

ANNEXE II : Courriel d'invitation à la recherche à l'employeuse

Bonjour à vous toutes et tous,
J'espère que vous allez bien !

Voici donc le courriel officiel d'introduction au projet de recherche sur le jeu comme outil pédagogique pour l'ALS (anglais langue seconde) aux adultes, et ce, au CLSSV. En pièce jointe, vous avez deux documents.

Le premier est un document d'introduction qui explique très simplement la recherche (3 pages). Ce document ne sert que de pamphlet pour voir si vous avez un intérêt ou non à participer. Vous pouvez le consulter à votre guise.

- **Le deuxième document officiel de 13 pages est beaucoup plus long et offre les détails précis sur le processus de la recherche et les attentes SI vous voulez participer.** Pour ce long document, vous aurez **trois semaines à partir du 13 mars pour le lire et me faire part de votre décision**. Vous aurez aussi ces trois semaines pour me poser des questions sur le projet. Vous devrez signer ce long document pour officialiser votre participation et me le retourner (via courriel ou version papier) avant la fin du délai.
- Vous pouvez me contacter ici ou en personne quand vous le voulez pour me dire si vous voulez participer ou non. Cependant, un courriel le 27 mars vous sera envoyé pour vous rappeler que le délai pour participer se terminera le dimanche 2 avril. Après, la première partie de la recherche débutera.

De plus, au courant de la semaine du 3 avril, vous recevrez - pour ceux qui participeront - une grille horaire pour voir quand vous seriez libre pour faire la première rencontre. L'idéal serait d'avoir 3-4 personnes par groupe pour discuter ensemble. Cette première rencontre sera durant le jour et durant la semaine, soit entre 8h00 et 17h30. Les rencontres seront en personne ou en ligne (pour accommoder le plus de gens possible). Les attentes pour les groupes de discussion sont dans les documents ici présents.

Si vous êtes intéressé et/ou si vous voulez participer, veuillez me répondre.
Je vous souhaite un on dimanche et une bonne semaine !
Olivia Tessier

ANNEXE III : Lettre de présentation pour l'employeuse

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION
POUR L'EMPLOYEUSE

1 TITRE DU PROJET
L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE
2.1 Responsable
2.2 Direction de recherche

La recherche nommée L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes sera faite en contexte de classe par Olivia Tessier (olivia.tessier1@uqac.ca), enseignante au CLSSV (Centre de Langues Secondes Saguenay Valley). Olivia Tessier est enseignante au CLSSV depuis 5 ans et étudiante à la Maîtrise en éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi depuis l'automne 2020.
Le directeur de recherche pour ce projet est Souleymane Barry, professeur régulier au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi.

3 FINANCEMENT
Il n'y a ni rémunération ni financement pour cette recherche.
4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons donc votre participation à ce projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer au projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.
Ce formulaire peut contenir des notions que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer ce qui n'est pas clair pour vous.

5 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT
5.1 Description du projet de recherche

La maîtrise d'une langue seconde, soit l'anglais comme langue seconde (ALS) au Centre de Langues Saguenay Valley (CLSSV), nécessite des occasions de pratiquer oralement pour s'améliorer et développer une communication orale plus fluide. Cette pratique orale pourra ensuite possiblement mieux permettre de maîtriser sur papier (examen) ce qui a été répété

verbalement, et vice versa. L'approche la plus courante et la plus directe pour progresser en ASL consiste à parler avec des anglophones. Cependant, ceci est difficile pour les apprenants aux Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) et au CLSSV, car ils se retrouvent dans une communauté majoritairement francophone (80 % francophone et 0,1 % anglophone (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011)). Ils ne peuvent donc pas parler l'ALS de manière régulière. Les enseignant(e)s au CLSSV doivent aussi faire face à cette problématique dans le cadre de leurs cours. De plus, les cours aux adultes au CLSSV ne font partie qu'une petite portion de la vie quotidienne des étudiants (1.5 heures à 6 heures par semaine). Conséquemment, il est donc primordial de mettre de l'avant la pratique orale durant les heures de cours pour progresser verbalement et mettre en pratique les acquis. L'ajout d'outils pédagogiques en classe tels que les jeux axés sur la communication et le travail d'équipe peuvent offrir des options intéressantes et captivantes pour le développement verbal de l'ASL.

Malgré les recherches sur le jeu et la ludicisation (transformation d'éléments de non-jeu (grammaire) en jeu (points, équipes)) aux adultes, les liens entre l'amélioration de la langue anglaise (verbale et écrite) et le jeu sont nébuleux. La présente recherche viserait à déterminer si le jeu, par la grammaire anglaise ludifiée, peut être un outil didactique de choix pour les enseignants et les apprenants adultes dans leur maîtrise l'ALS au CLSSV (au SLSJ). La présente recherche recueillera donc des données qui permettront de déterminer si le jeu avec de la grammaire anglaise ludifiée est un outil didactique aidant à l'apprentissage de l'anglais langue seconde pour des étudiants adultes. Pour ce faire, les commentaires des enseignant(e)s qui auront participé seront recueillis à l'aide de deux entretiens au printemps 2023. Les résultats d'examens de fin de session à l'automne 2023 et/ou à l'hiver 2024 serviront également de données pour la recherche. Des jeux conçus par la chercheuse seront joués en classe par les étudiants adultes supervisés par les enseignants du Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV) à Arvida (Saguenay) à travers la plateforme Jeopardylabs.com¸ plateforme gratuite en ligne et utilisée pour ludifier le contenu de classe au CLSSV. Les jeux développés le seront en accord avec le niveau d'anglais des étudiants participant à l'étude.

Objectifs : Évaluer l'utilisation et l'utilité des jeux (contenu grammatical ludifié) en tant qu'outil pédagogique à des fins de révision des notions préalablement enseignées en vue de l'examen écrit de fin de session et évaluer qualitativement l'impact des jeux sur l'enseignante participante et sur son travail.

5.2 Objectif principal de la recherche

5.3 Déroulement

Pour l'employeuse qui est une enseignante au CLSSV, les 5 étapes prévues sont : **L'employeuse (côtés quantitatif et qualitatif) qui participera à la discussion (étapes 1 à 5) :**

1- Contact en personne et par courriel pour l'employeuse participant à l'étude – explications du projet.

2- Par le biais d'un entretien individuel semi-dirigé avec enregistrement audio et transcription de l'audio, donner le temps au printemps 2023 de faire l'essai des jeux sur Jeopardylabs.com ou de faire un retour sur les jeux possibles que vous utilisez en classe.

3- Attendre résultats des étudiants pour l'examen de fin de session ainsi que la fin de la session automne 2023.

4- Permettre à vous l'employeuse de tester les jeux encore une fois au besoin ou de faire un retour individuel sur votre propre pratique à travers le jeu (moment de réflexion).

5- Fin de session : faire l'entretien individuel semi-dirigé 2 (automne 2023). Enregistrer et transcrire la discussion (audio).

ANNEXE IV : Courriel d'invitation à la recherche aux enseignantes du CLSSV

Bonjour à vous toutes et tous,
J'espère que vous allez bien !

Voici donc le courriel officiel d'**introduction au projet de recherche sur le jeu comme outil pédagogique pour l'ALS (anglais langue seconde) aux adultes, et ce, au CLSSV**. En pièce jointe, vous avez deux documents.

- Le premier est un document d'introduction qui explique très simplement la recherche (3 pages). Ce document ne sert que de pamphlet pour voir si vous avez un intérêt ou non à participer. Vous pouvez le consulter à votre guise.
- **Le deuxième document officiel de 13 pages est beaucoup plus long et offre les détails précis sur le processus de la recherche et les attentes SI vous voulez participer.** Pour ce long document, vous aurez **trois semaines à partir du 13 mars pour le lire et me faire part de votre décision**. Vous aurez aussi ces trois semaines pour me poser des questions sur le projet. Vous devrez signer ce long document pour officialiser votre participation et me le retourner (via courriel ou version papier) avant la fin du délai.
- Vous pouvez me contacter ici ou en personne quand vous le voulez pour me dire si vous voulez participer ou non. Cependant, un courriel le 27 mars vous sera envoyé pour vous rappeler que le délai pour participer se terminera le dimanche 2 avril. Après, la première partie de la recherche débutera.

De plus, au courant de la semaine du 3 avril, vous recevrez - pour ceux qui participeront - une grille horaire pour voir quand vous seriez libre pour faire la première rencontre. L'idéal serait d'avoir 3-4 personnes par groupe pour discuter ensemble. Cette première rencontre sera durant le jour et durant la semaine, soit entre 8h00 et 17h30. Les rencontres seront en personne ou en ligne (pour accommoder le plus de gens possible). Les attentes pour les groupes de discussion sont dans les documents ici présents.

Si vous êtes intéressé et/ou si vous voulez participer, veuillez me répondre.
Je vous souhaite un on dimanche et une bonne semaine !

ANNEXE V : Présentation de la recherche aux enseignantes du CLSSV

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314

Olivia Tessier
807 rue d'Iberville, Chicoutimi
olivia.tessier1@uqac.ca
Présentation de la recherche: **L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes** présenté par **Olivia Tessier, étudiante à la Maîtrise en éducation, l'Université de Chicoutimi à Québec (UQAC)**

Contexte de la recherche : À quel endroit et sur quoi?
• Recherche sur la ludicisation et l'éducation aux adultes au Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV), Arvida, Saguenay. La gamification (en anglais) ou **la ludicisation** (en français) est l'idée d'ajouter « du jeu ou des éléments de jeu à un dispositif ou un contexte purement utilitaire » (Alvarez et al., 2019, p. 11). Ceci « consiste à capter l'essence des jeux dans leur ensemble, ce qui inclut le plaisir, l'amusement, le modèle et le défi. » (Michaud, 2016, p24).
• Comment peut-on évaluer l'usage d'un jeu et de concepts grammaticaux ludifiés en contexte de classe adulte pour supporter l'enseignement aux adultes et l'acquisition de l'anglais comme langue seconde ?

Qu'est-ce que la recherche?
• C'est une recherche sur le jeu, la ludicisation, la pratiquer verbale à travers le jeu et la verbalisation de réponses en lien avec la grammaire dans le jeu. C'est à base volontaire seulement.

Pourquoi effectuer la recherche?
Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, il est très difficile de pratiquer l'anglais comme langue seconde. Bien des adultes aux Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) se retrouvent dans une communauté majoritairement francophone, soit 80 % francophone, 0,1 % anglophone (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011). Une des manières de relier la pratique d'une langue seconde au plaisir, à l'efficacité et à la motivation est à travers l'outil qu'est le jeu. Cette recherche essaiera donc d'aller créer un pont entre le jeu en contexte classe et le potentiel didactique du jeu, tant verbal que grammatical.

Comment se passera la recherche?
Pour vous, les enseignant(e)s, vous aurez un moment au printemps 2023 pour vous regrouper avec des collègues enseignant(e)s du CLSSV et discuter du jeu comme outil pédagogique. **Cette première rencontre servira donc à discuter des jeux, à essayer les jeux qui seront joués durant la session (à deux moments), à proposer des changements aux jeux si nécessaire et à bonifier les jeux.** Vous aurez à répondre à des questions précises, mais également à des questions ouvertes portant sur les jeux. Vous pourriez aussi discuter de votre propre pratique en lien avec le jeu comme outil pédagogique. **Après cette première discussion, il sera à la discrétion de chaque enseignant(e) à l'Automne 2023, en mi-session et en fin de session, de jouer aux jeux proposés par la chercheuse sur Jeopardylabs.com.** Vos réponses et commentaires seront notés et enregistrés (voix

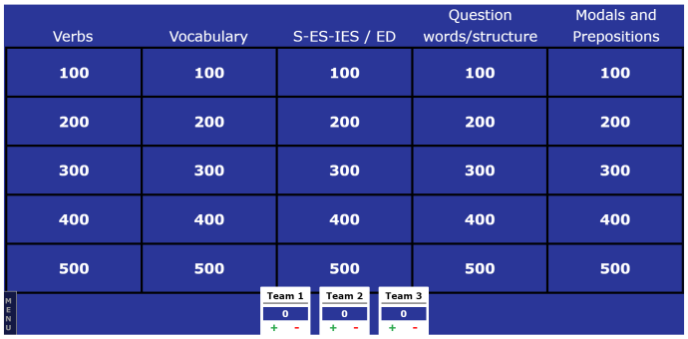
seulement) par la chercheuse pour faciliter la transcription des réponses. D'autres jeux peuvent être utilisés, mais seront pris en compte seulement comme « autres pistes possibles ».

À la fin de la session Automne 2023, il y aura un deuxième groupe de discussion sur le même sujet (le jeu comme outil pédagogique). Cette discussion sera à la lumière des deux essais des jeux, aux réactions des étudiants au jeu et les examens de fin de session. **Cette deuxième rencontre aura pour but de discuter des jeux, de voir s'il y a d'autres améliorations possibles et de discuter de votre propre pratique toujours en lien avec le jeu comme outil pédagogique.** Vous aurez encore une fois des questions précises, mais ouvertes sur le sujet du jeu. Vos réponses et commentaires seront encore une fois notés par la chercheuse ainsi qu'enregistrés (voix seulement) pour faciliter la transcription des réponses.

Pour vos étudiants en classe : Des jeux sur mesure seront joués en classe par les enseignants au (CLSSV) à Arvida, Saguenay, et ce à travers la plateforme gratuite en ligne Jeopardylabs.com. Un jeu (jeu # 1, 45-50 minutes) de révision sera joué en mi-session (autour de la leçon 9 ou 10) et un autre jeu (jeu # 2, 45-50 minutes) de révision sera joué vers la fin de la session, autour de la leçon 18 ou 191. Le jeu sera pour votre niveau de groupe donné. Un questionnaire sur les opinions et réactions face au jeu sera distribué après les deux périodes de jeux pour les étudiants. Il y aura un temps alloué (15-20 minutes) en classe après le jeu pour remplir le questionnaire 1 (jeu 1) et questionnaire 2 (jeu 2). Les questionnaires seront en français, mais les jeux an anglais et en groupe. Vous aurez qu'à ramasser les questionnaires anonymes et les mettre dans une boîte scellée prévue à cet effet. Les résultats des examens de fin de session seront aussi pris en compte pour comparer entre les participants et les groupes. Le tout sera anonyme. Ceux qui ne voudront pas participer à la recherche pourront quand même jouer aux jeux. Ils rempliront les questionnaires 1 et 2 s'ils le veulent.

Il y a 19 leçons en tout avant l'examen.

Exemple d'un jeu sur la plateforme Jeopardylabs.com faite par la chercheuse :



Un jeu niveau intermédiaire 2 sur Jeopardylabs.com : Le jeu ici présenté est fait pour un groupe Intermédiaire 2 en fin de session pour réviser en classe en groupe et préparer les étudiants à faire le test de fin de session. L'étudiant choisit une tuile, lit la question ou l'élément de grammaire. Puis, la réponse est révélée et les points associés à la question sont donnés. Pour le nombre d'équipes, il peut s'agir d'équipes formées d'une personne ou d'équipes allant de deux à huit personnes. Le but du jeu est de réviser et d'échanger verbalement en anglais entre les élèves.

Qui participera? Pourquoi avoir besoin de vous?

Vous, une enseignante au CLSSV, si vous le désirez, pourriez donner librement votre

opinion sur votre propre contexte de classe, les outils pédagogiques que vous jugez adéquats ou non et l'usage du jeu comme outil pédagogique. En participant, vous pourriez améliorer votre contexte de classe en partageant vos idées, vos commentaires, vos réflexions. Vous serez aussi participant d'une recherche universitaire de manière anonyme. Vous aurez donc la chance d'être un participant actif au monde de la recherche et de l'éducation, et ce aux adultes.

Si vous souhaitez participer à cette recherche ou si vous avez simplement des questions ou des commentaires, vous pouvez me contacter de vive voix ou ici :

olivia.tessier1@uqac.ca

Approuvé le 2023-03-28 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2023-1314.

ANNEXE VI : Lettre de participation et de consentement officiel aux enseignantes du CLSSV

2023-1314 Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION
POUR LES ENSEIGNANT(E)S

1 TITRE DU PROJET
L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE
2.1 Responsable
2.2 Direction de recherche

La recherche nommée L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes sera faite en contexte de classe par Olivia Tessier (olivia.tessier1@uqac.ca), enseignante au CLSSV (Centre de Langues Secondes Saguenay Valley). Olivia Tessier est enseignante au CLSSV depuis 5 ans et étudiante à la Maîtrise en éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi depuis l'automne 2020.
Le directeur de recherche pour ce projet est Souleymane Barry, professeur régulier au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi.

3 FINANCEMENT
Il n'y a ni rémunération ni financement pour cette recherche.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons donc votre participation à ce projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer au projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des notions que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer ce qui n'est pas clair pour vous.

5 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT 5.1 Description du projet de recherche

La maîtrise d'une langue seconde, soit l'anglais comme langue seconde (ALS) au Centre de Langues Saguenay Valley (CLSSV), nécessite des occasions de pratiquer oralement pour

s'améliorer et développer une communication orale plus fluide. Cette pratique orale pourra ensuite possiblement mieux permettre de maîtriser sur papier (examen) ce qui a été répété verbalement, et vice versa. L'approche la plus courante et la plus directe pour progresser en ASL consiste à parler avec des anglophones. Cependant, ceci est difficile pour les apprenants aux Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) et au CLSSV, car ils se retrouvent dans une communauté majoritairement francophone (80 % francophone et 0,1 % anglophone (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011)). Ils ne peuvent donc pas parler l'ALS de manière régulière. Les enseignant(e)s au CLSSV doivent aussi faire face à cette problématique dans le cadre de leurs cours. De plus, les cours aux adultes au CLSSV ne font partie qu'une petite portion de la vie quotidienne des étudiants (1.5 heures à 6 heures par semaine). Conséquemment, il est donc primordial de mettre de l'avant la pratique orale durant les heures de cours pour progresser verbalement et mettre en pratique les acquis. L'ajout d'outils pédagogiques en classe tels que les jeux axés sur la communication et le travail d'équipe peuvent offrir des options intéressantes et captivantes pour le développement verbal de l'ASL.

Malgré les recherches sur le jeu et la ludicisation (transformation d'éléments de non-jeu (grammaire) en jeu (points, équipes)) aux adultes, les liens entre l'amélioration de la langue anglaise (verbale et écrite) et le jeu sont nébuleux. La présente recherche viserait à déterminer si le jeu, par la grammaire anglaise ludifiée, peut être un outil didactique de choix pour les enseignants et les apprenants adultes dans leur maîtrise l'ALS au CLSSV (au SLSJ). La présente recherche recueillera donc des données qui permettront de déterminer si le jeu avec de la grammaire anglaise ludifiée est un outil didactique aidant à l'apprentissage de l'anglais langue seconde pour des étudiants adultes. Pour ce faire, les commentaires des enseignant(e)s qui auront participé seront recueillis à l'aide de deux entretiens au printemps 2023. Les résultats d'examens de fin de session à l'automne 2023 et/ou à l'hiver 202 serviront également de données pour la recherche. Des jeux conçus par la chercheuse seront joués en classe par les étudiants adultes supervisés par les enseignants du Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV) à Arvida (Saguenay) à travers la plateforme Jeopardylabs.com¸ plateforme gratuite en ligne et utilisée pour ludifier le contenu de classe au CLSSV. Les jeux développés le seront en accord avec le niveau d'anglais des étudiants participant à l'étude.

5.2 Objectif principal de la recherche

Objectifs : Évaluer l'utilisation et l'utilité des jeux (contenu grammatical ludifié) en tant qu'outil pédagogique à des fins de révision des notions préalablement enseignées en vue de l'examen écrit de fin de session et évaluer qualitativement l'impact des jeux sur l'enseignante participante et sur son travail.

5.3 Déroulement

Pour les enseignantes au CLSSV les 5 étapes pour la recherche prévues sont : **Les enseignantes (côtés quantitatif et qualitatif) qui vont participer à la discussion (étapes 1 à 5) :**

1- Contact en personne et par courriel des enseignant(e)s participants à l'étude – explications du projet.

2- Par le biais d'un entretien semi-dirigé avec enregistrement audio et transcription de l'audio, donner le temps au printemps 2023 à vous les enseignantes CLSSV de faire l'essai des jeux sur Jeopardylabs.com ou de faire un retour sur les jeux possibles que vous utilisez en classe. L'employeuse sera absente de cet entretien.

3- Attendre résultats des étudiants pour l'examen de fin de session ainsi que la fin de la session automne 2023.

4- Permettre à vous les enseignantes de tester les jeux encore une fois au besoin ou de faire un retour individuel sur votre propre pratique à travers le jeu (moment de réflexion).

5- Fin de session : vous grouper entre enseignantes seulement et faire l'entretien semi-dirigé 2 (automne 2023). Enregistrer et transcrire la discussion (audio). L'employeuse sera absente de

ANNEXE VII : Guide d'entretien pour les enseignantes participantes, Jeu 1

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation). Approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC) le [la date d'approbation sera inscrite ici par le CER-UQAC]. No de référence: 2023-1314.
Grille d'entretien 1 et d'analyse pour la version pour les **PROFESSEURES** et le jeu en contexte de classe aux adultes en anglais langue seconde (ALS) au Centre de langue seconde Saguenay Valley (CLSSV) :

PARTIE 1 : Le jeu pour cette recherche avec Jeopardylabs.com - session Automne 2023.	Contexte du questionnaire : Focus group ou entretien semi-dirigé	Participants : Professeures en ALS au CLSSV – nombre à voir	Préoccupation de la recherche et objectifs de questions, éléments pour l'analyse :
A) Que pensez-vous des jeux en contexte de classe ? B) Avez-vous déjà joué à des jeux en classe comme celui pour cette recherche (Jeopardylabs.com) ? C) Avez-vous des changements à faire aux jeux démontrés dans la première partie de cet entretien ? D) Seriez-vous confortable d'utiliser en classe à l'automne 2023 les jeux montrés dans la première partie de cet entretien ? **Si vous n'avez pas joué à deux virtuels (exemple : Jeoparylabs.com) ou des jeux de table en classe au CLSSV, veuillez répondre aux prochaines questions du mieux que vous pouvez.**	Opinion générale sur le jeu.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord : 3 Aucune réponse 4 A) B) C) D)	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir.

A) Pensez-vous qu'un jeu* peut OU pourrait aider vous étudiants à apprendre et à parler en anglais? B) Pensez-vous qu'un jeu* joué en contexte de classe a aidé les étudiants à réviser/mettre en pratique de la matière du cours (pour l'examen de fin de session, par exemple) en plus de leur faire parler plus naturellement en anglais? C) Pensez-vous que le jeu* a aidé la motivation de vos élèves? D) Pensez-vous que le jeu* a permis une bonne révision de la grammaire durant le cours/la session? E) Avec le jeu*, étiez-vous capable de voir des problèmes chez vos étudiants reliés à la grammaire? F) Pensez-vous que le jeu a aidé vos étudiants à mieux performer à l'examen de fin de session? Si oui, pourquoi? G) Pensez-vous réutiliser d'autres jeux* similaires dans votre pratique? H) Commentaires ou autres :	Opinion générale sur le jeu, expériences spécifiques, exemples, idées, commentaires.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord : 3 Aucune réponse 4 A) B) C) D) E) F) G) H)	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir, outil valide? Problèmes, difficultés…
Les jeux JEOPARDYLABS.COM faits en 2020-2021-2022 (prototypes)			
A) Avez-vous déjà joué à un jeu en contexte de classe comme celui (Jeopardylabs.com) pour la recherche? Si oui, comment s'est déroulé le jeu et quelle est votre	Opinion générale sur le jeu et expériences plus spécifiques.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord (non): 3	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir, outil valide?

expérience/réaction envers ce(s) jeu(x)? B) Pensez-vous utiliser des jeux comme ceux de la recherche en classe? C) Pensez-vous en faire vous-mêmes pour de futurs cours et étudiants? Si oui, pourquoi? Si "non", pourquoi? D) Commentaires ou autres?		Aucune réponse 4 A) B) C) D)	Problèmes, difficultés…
Participation à l'entretien 2, fin de session :	Aimeriez-vous toujours participer à au deuxième entretien à la fin de la session Automne 2023?	OUI NON	

ANNEXE VIII : Guide d'entretien pour les enseignantes participantes, Jeu 2

Grille d'entretien 2 (fin de session) et d'analyse pour la version pour les **PROFESSEURES** et le jeu en contexte de classe aux adultes en anglais langue seconde (ALS) au CLSSV :

PARTIE 2 : Le jeu pour cette recherche avec Jeopardylabs.com à la fin de la session Automne 2023	Contexte du questionnaire : Focus group ou entretien semi-dirigé suite de la fin de la session (Automne 2023)	Participants : Professeures en ALS au CLSSV – nombre à voir	Préoccupation de la recherche et objectifs - questions/éléments d'analyse :
Que pensez-vous des jeux Jeopardylabs.com en contexte de classe à la lumière de la session Automne 2023 (jeu 1 et jeu 2)? Jeu 1 et 2 : Niveau _____ __	Opinion générale sur le jeu.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord : 3 Aucune réponse 4	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir.
A) Pensez-vous que les jeux Jeopardylabs.com peuvent ou pourraient aider vous étudiants à apprendre et à parler en anglais ? B) Pensez-vous que les jeux Jeopardylabs.com joués en contexte de classe ont aidé les étudiants à réviser pour l'examen de fin de session en plus de leur faire parler plus naturellement en anglais ? C) Pensez-vous que les jeux Jeopardylabs.com ont permis une bonne révision de la grammaire durant la session ? D) Avec les jeux Jeopardylabs.com, étiez-vous capable de voir des problèmes chez vos étudiants reliés à la grammaire ?	Opinion générale sur le jeu, expériences spécifiques, exemples, idées, commentaires.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord : 3 Aucune réponse 4	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir, outil valide? Problèmes, difficultés…

E) Pensez-vous que les jeux Jeopardylabs.com ont aidé vos étudiants à mieux performer à l'examen de fin de session ? Si oui, pourquoi? F) Pensez-vous réutiliser ce genre de jeu ou autres jeux comme ceux de la recherche dans votre pratique ? G) Commentaires ou autres :			
Bloc 2 : Le jeu en générale – APRÈS L'AUTOMNE 2023			
A) Avez-vous déjà joué à un jeu en contexte de classe autre que celui pour la recherche ? Si oui, comment s'est déroulé le jeu/quelle est votre expérience envers ce jeu ? B) Pensez-vous par vous-mêmes utiliser des jeux ou en faire vous-mêmes pour de futurs cours et étudiants ? Si oui, pourquoi? Si "non", pourquoi? C) Commentaires ou autres ?	Opinion générale sur le jeu et expériences plus spécifiques.	En faveur : 1 En désaccord : 2 Plus ou moins en accord : 3 Aucune réponse : 4	Quali. et quanti., théorique, révision, aider, motivation, plaisir, outil valide? Problèmes, difficultés…
Recevoir des courriels après la recherche terminée :	Aimeriez-vous toujours recevoir un courriel lorsque la recherche s'est conclue?	OUI NON	

ANNEXE IX : Présentation du projet aux étudiants

Olivia Tessier
807 rue d'Iberville, Chicoutimi
olivia.tessier1@uqac.ca
Présentation de la recherche: **L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes** présenté par **Olivia Tessier, étudiante à la Maîtrise en éducation, l'Université de Chicoutimi à Québec (UQAC)**

Contexte de la recherche :

À quel endroit et sur quoi?

• Recherche sur la ludicisation et l'éducation aux adultes au Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV), Arvida, Saguenay. La gamification (en anglais) ou **la ludicisation** (en français) est l'idée d'ajouter « du jeu ou des éléments de jeu à un dispositif ou un contexte purement utilitaire » (Alvarez et al., 2019, p. 11). Ceci « consiste à capter l'essence des jeux dans leur ensemble, ce qui inclut le plaisir, l'amusement, le modèle et le défi. » (Michaud, 2016, p24).

• Comment peut-on évaluer l'usage d'un jeu et de concepts grammaticaux ludifiés en contexte de classe adulte pour supporter l'enseignement aux adultes et l'acquisition de l'anglais comme langue seconde ?

Qu'est-ce que la recherche?

• C'est une recherche sur le jeu, la ludicisation, la pratiquer verbale à travers le jeu et la verbalisation de réponses en lien avec la grammaire dans le jeu. C'est à base volontaire seulement.

Pourquoi effectuer la recherche?

Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, il est très difficile de pratiquer l'anglais comme langue seconde. Bien des adultes aux Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) se retrouvent dans une communauté majoritairement francophone, soit 80 % francophone, 0,1 % anglophone (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011). Une des manières de relier la pratique d'une langue seconde au plaisir, à l'efficacité et à la motivation est à travers l'outil qu'est le jeu. Cette recherche essaiera donc d'aller créer un pont entre le jeu en contexte classe et le potentiel didactique du jeu, tant verbal que grammatical.

Comment se passera la recherche?

Pour vous, les enseignant(e)s, vous aurez un moment au printemps 2023 pour vous regrouper avec des collègues enseignant(e)s du CLSSV et discuter du jeu comme outil pédagogique. **Cette première rencontre servira donc à discuter des jeux, à essayer les jeux qui seront joués durant la session (à deux moments), à proposer des changements aux jeux si nécessaire et à bonifier les jeux.** Vous aurez à répondre à des questions précises, mais également à des questions ouvertes portant sur les jeux. Vous pourriez aussi discuter de votre propre pratique en lien avec le jeu comme outil pédagogique. **Après cette première discussion, il sera à la discrétion de chaque enseignant(e) à l'Automne 2023, en mi-session et en fin de session, de jouer aux jeux proposés par la chercheuse sur Jeopardylabs.com.** Vos réponses et commentaires seront notés et enregistrés (voix seulement) par la chercheuse pour faciliter la transcription des réponses. D'autres jeux

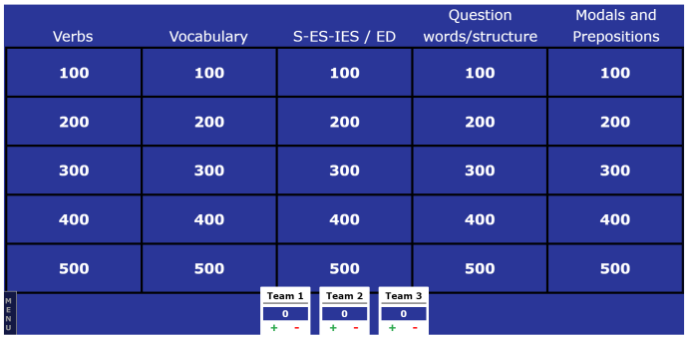
peuvent être utilisés, mais seront pris en compte seulement comme « autres pistes possibles ».

À la fin de la session Automne 2023, il y aura un deuxième groupe de discussion sur le même sujet (le jeu comme outil pédagogique). Cette discussion sera à la lumière des deux essais des jeux, aux réactions des étudiants au jeu et les examens de fin de session. **Cette deuxième rencontre aura pour but de discuter des jeux, de voir s'il y a d'autres améliorations possibles et de discuter de votre propre pratique toujours en lien avec le jeu comme outil pédagogique.** Vous aurez encore une fois des questions précises, mais ouvertes sur le sujet du jeu. Vos réponses et commentaires seront encore une fois notés par la chercheuse ainsi qu'enregistrés (voix seulement) pour faciliter la transcription des réponses.

Pour vos étudiants en classe : Des jeux sur mesure seront joués en classe par les enseignantes au (CLSSV) à Arvida, Saguenay, et ce à travers la plateforme gratuite en ligne Jeopardylabs.com. Un jeu (jeu # 1, 45-50 minutes) de révision sera joué en mi-session (autour de la leçon 9 ou 10) et un autre jeu (jeu # 2, 45-50 minutes) de révision sera joué vers la fin de la session, autour de la leçon 18 ou 191. Le jeu sera pour votre niveau de groupe donné. Un questionnaire sur les opinions et réactions face au jeu sera distribué après les deux périodes de jeux pour les étudiants. Il y aura un temps alloué (15-20 minutes) en classe après le jeu pour remplir le questionnaire 1 (jeu 1) et questionnaire 2 (jeu 2). Les questionnaires seront en français, mais les jeux an anglais et en groupe. Vous aurez qu'à ramasser les questionnaires anonymes et les mettre dans une boîte scellée prévue à cet effet. Les résultats des examens de fin de session seront aussi pris en compte pour comparer entre les participants et les groupes. Le tout sera anonyme. Ceux qui ne voudront pas participer à la recherche pourront quand même jouer aux jeux. Ils rempliront les questionnaires 1 et 2 s'ils le veulent.

1 Il y a 19 leçons en tout avant l'examen.

Exemple d'un jeu sur la plateforme Jeopardylabs.com faite par la chercheuse :



Un jeu niveau intermédiaire 2 sur Jeopardylabs.com : Le jeu ici présenté est fait pour un groupe Intermédiaire 2 en fin de session pour réviser en classe en groupe et préparer les étudiants à faire le test de fin de session. L'étudiant choisit une tuile, lit la question ou l'élément de grammaire. Puis, la réponse est révélée et les points associés à la question sont donnés. Pour le nombre d'équipes, il peut s'agir d'équipes formées d'une personne ou d'équipes allant de deux à huit personnes. Le but du jeu est de réviser et d'échanger verbalement en anglais entre les élèves.

Qui participera? Pourquoi avoir besoin de vous?

Vous, une enseignante au CLSSV, si vous le désirez, pourriez donner librement votre

opinion sur votre propre contexte de classe, les outils pédagogiques que vous jugez adéquats ou non et l'usage du jeu comme outil pédagogique. En participant, vous pourriez améliorer votre contexte de classe en partageant vos idées, vos commentaires, vos réflexions. Vous serez aussi participant d'une recherche universitaire de manière anonyme. Vous aurez donc la chance d'être un participant actif au monde de la recherche et de l'éducation, et ce aux adultes.

Si vous souhaitez participer à cette recherche ou si vous avez simplement des questions ou des commentaires, vous pouvez me contacter de vive voix ou ici :

olivia.tessier1@uqac.ca

Approuvé le 2023-03-28 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : 2023-1314.

ANNEXE X : Courriel d'invitation à participer à la recherche pour les étudiants :

Bonjour Madame/Monsieur X,
Merci beaucoup pour votre intérêt concernant la recherche sur l'usage des jeux en classe aux adultes.
Je vous invite donc à lire le document attaché dans ce courriel. Ce document vous expliquera les détails de la recherche. Si vous avez des questions avant de signer le document, veuillez m'écrire ici ou me parler en personne durant les heures de cours (au besoin). Je vais aussi avoir des copies version papier de la recherche avec moi en classe au besoin si vous voulez signer sur papier.
Dès le document signé, ceci débute votre participation au projet. Vous pouvez quand même continuer de poser vos questions (au besoin) au long de la recherche!
Je vous souhaite une belle semaine,
Olivia Tessier

ANNEXE XI : Lettre de participation et de consentement officiel pour les étudiants

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION
POUR LES ÉTUDIANTS

TITRE DU PROJET

L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

2.2 Direction de recherche

La recherche sera faite en contexte de classe par Olivia Tessier (olivia.tessier1@uqac.ca), enseignante au CLSSV (Centre de Langues Secondes Saguenay Valley). Olivia Tessier est enseignante au CLSSV depuis 8 ans et étudiante à la Maîtrise en éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi depuis l'automne 2020.

Le directeur de recherche pour ce projet est Souleymane Barry, professeur régulier au Département des sciences de l'éducation à l'Université de Québec à Chicoutimi.

FINANCEMENT

Il n'y a ni rémunération ni financement pour cette recherche.

PRÉAMBULE

Nous sollicitons donc votre participation à ce projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer au projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des notions que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer ce qui n'est pas clair pour vous.

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

5.1 Description du projet de recherche

La maîtrise d'une langue seconde, soit l'anglais comme langue seconde (ALS) au Centre de Langues Saguenay Valley (CLSSV), nécessite des occasions de pratiquer oralement pour s'améliorer et développer une communication orale plus fluide. Cette pratique orale pourra ensuite possiblement mieux permettre de maîtriser sur papier (examen) ce qui a été répété verbalement, et vice versa. L'approche la plus courante et la plus directe pour progresser en ASL consiste à parler avec des anglophones. Cependant, ceci est difficile pour les apprenants aux Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ) et au CLSSV, car ils se retrouvent dans une communauté majoritairement francophone (80 % francophone et 0,1 % anglophone (Statistique Canada, Recensement de la population de 2011)). Ils ne peuvent donc pas parler l'ALS de manière régulière. Les enseignant(e)s au CLSSV doivent aussi faire face à cette problématique dans le cadre de leurs cours. De plus, les cours aux adultes au CLSSV ne font partie qu'une petite portion de la vie quotidienne des étudiants (1.5 heures à 6 heures par semaine). Conséquemment, il est donc primordial de mettre de l'avant la pratique orale durant les heures de cours pour progresser verbalement et mettre en pratique les acquis.

L'ajout d'outils pédagogiques en classe tels que les jeux axés sur la communication et le travail d'équipe peuvent offrir des options intéressantes et captivantes pour le développement verbal de l'ASL.
Malgré les recherches sur le jeu et la ludicisation (transformation d'éléments de non-jeu (grammaire) en jeu (points, équipes)) aux adultes, les liens entre l'amélioration de la langue anglaise (verbale et écrite) et le jeu sont nébuleux. La présente recherche viserait à déterminer si le jeu, par la grammaire anglaise ludifiée, peut être un outil didactique de choix pour les enseignants et les apprenants adultes dans leur maîtrise l'ALS au CLSSV (au SLSJ).
La présente recherche recueillera donc des données qui permettront de déterminer si le jeu avec de la grammaire anglaise ludifiée est un outil didactique aidant à l'apprentissage de l'anglais langue seconde pour des étudiants adultes. Pour ce faire, les commentaires des étudiants qui auront participé seront recueillis à l'aide de deux questionnaires. Les résultats d'examens de fin de session à l'automne 2023 serviront également de données pour la recherche. Des jeux conçus par la chercheuse seront joués en classe par les étudiants adultes supervisés par les enseignantes du Centre de langues secondes Saguenay Valley (CLSSV) à Arvida (Saguenay) à travers la plateforme Jeopardylabs.com. Cette plateforme gratuite en ligne est utilisée pour ludifier le contenu de classe au CLSSV. Les jeux développés le seront en accord avec le niveau d'anglais des étudiants participant à l'étude.
Objectif : Évaluer l'utilisation et l'utilité de jeux à des fins de révision des notions enseignées en évaluant de manière qualitative l'impact des jeux sur les participants et sur leurs résultats académiques.
Approuvé le 28 février 2023 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC). No de référence : [2023-1314].

5.2 Objectif principal de la recherche

5.3 Déroulement

Pour les étudiants participants aux jeux, les 5 étapes prévues pour l'étude sont :
1 - Contact en personne et par courriel des étudiants participant à l'étude par la chercheuse – explications du projet.
2 - À la mi-session en classe, jeu #1 de révision sur Jeopardylabs.com et distribution en classe du questionnaire 1 du jeu #1. Vous aurez 15 à 20 minutes pour le remplir.
3 - Fin de session, après la leçon 18 ou 19, jeux de révision sur Jeopardylabs.com jeu #2 et distribution en classe questionnaire 2 du jeu #2. Vous aurez 15 à 20 minutes pour le remplir.
4 - Courriel de confirmation des réponses obtenues (pour jeux 1 et 2) à l'automne 2023 et remerciement de votre participation.
5 - Courriel vous invitant à lire la recherche une fois terminée et vous donnant les hyperliens pour les jeux en ligne présents dans cette recherche. La recherche prend donc fin.

ANNEXE XII : Questionnaire pour le Jeu 1 pour les étudiants

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

Questionnaire pour les étudiants
AVEC JEU 1 (___Niveau X___)
Date : 23 / 10 / 2023
Nom et prénom :
_____
(Ces informations sont nominatives pour cette partie de la recherche. Votre nom et prénom seront codés durant la période d'analyse et ensuite anonymes lors de l'écriture de la recherche.)
Instructions :
Ce **questionnaire doit être rempli après le jeu 1 (mi-session)**. Les questions vous demanderont votre opinion sur le jeu, vos réactions, vos commentaires. Vous pouvez répondre par des choix de réponse et des questions à développement court. Vous aurez **15 à 20 minutes pour remplir le questionnaire**.
Une fois complété, vous devez **remettre le questionnaire dans la boîte prévue** à cet effet.
Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre du mémoire : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes (Titre court : Apprentissage adulte ALS et ludicisation)

Questionnaire pour les étudiants AVEC JEU 1 (_____Niveau X_____):

Questions 1 à 5 à lire et à remplir

1) Avez-vous **apprécié le jeu 1 (23-10-2023) joué** en classe? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.
_____
_____

2) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) a pu vous aider **à réviser votre grammaire anglaise** vue à travers les leçons 1 à 10 selon votre niveau ? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.
_____
_____

3) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) a pu vous aider à parler en anglais selon votre niveau? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____

4) Pensez-vous que le jeu (23-10-2023) vous a permis de parler plus naturellement en angla tout en révisant la matière ? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____

_____

5) Aimeriez-vous **rejouer à un jeu comme celui de la recherche (23-10-2023)** à travers d'autres sessions au CLSSV ? (Hiver 2024, par exemple.) Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____

_____

_____

Consultation de l'examen :
Dans le cadre de ce projet de recherche 2023-1314, je, Olivia Tessier, souhaite **consulter votre examen.** Il est question de voir un lien possible entre vos réponses à ce questionnaire et votre résultat à l'examen. Pour ce faire, je dois obtenir votre accord dans ce questionnaire. **Souhaitez-vous que je puisse consulter votre examen de fin de session (Automne 2023)? Veuillez encercler votre choix.**
OUI / NON
Merci beaucoup d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire. Veuillez **le déposer dans la boîte prévue à cet effet une fois terminé**.

ANNEXE XIII : Questionnaire pour le Jeu 2 pour les étudiants

Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

Questionnaire pour les étudiants
AVEC JEU 2 (_____Niveau X_____)
Date : 22 / 11 / 2023
Nom et prénom :
_____
(Ces informations sont nominatives pour cette partie de la recherche. Votre nom et prénom seront codés durant la période d'analyse et ensuite anonymes lors de l'écriture de la recherche.)
Instructions :
Ce **questionnaire doit être rempli après le jeu 2 (mi-session)**. Les questions vous demanderont votre opinion sur le jeu, vos réactions, vos commentaires. Vous pouvez répondre par des choix de réponse et des questions à développement court. Vous aurez **15 à 20 minutes pour remplir le questionnaire**.
Une fois complété, vous devez **remettre le questionnaire dans la boîte prévue** à cet effet.
Olivia Tessier (TESO22599308) - olivia.tessier1@uqac.ca - Numéro du projet : 2023-1314
Titre : L'apprentissage adulte à travers la ludicisation dans un contexte d'éducation aux adultes

Questionnaire pour les étudiants AVEC JEU 2 : Questions 1 à 7 à lire et à remplir.

1) Avez-vous **apprécié le jeu 2 (22-11-2023) joué** en classe? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.
_____
_____

2) Pensez-vous que le **jeu 2 (22-11-2023)** a pu vous aider **à réviser votre grammaire anglaise** vue à travers les leçons 10 à 19 selon votre niveau? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.
_____
_____

3) Pensez-vous que le jeu 2 (22-11-2023) a pu vous aider à parler en anglais selon votre niveau? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____
_____

4) Pensez-vous que le jeu 2 (22-11-2023) vous a permis de parler plus naturellement en anglais tout en révisant la matière? Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____
_____

5) Pensez-vous que les jeux 1 et 2 joués en contexte de classe vous ont aidé à réviser pour l'examen de fin de session?
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____
_____

6) Est-ce que votre opinion du jeu et son usage en contexte de classe a changé depuis le premier jeu (au mois d'octobre 2023) ?
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____
_____

7) Aimeriez-vous rejouer à un jeu comme celui de la recherche (22-11-2023) à travers d'autres sessions au CLSSV? (Hiver 2024, par exemple.) Veuillez encercler votre choix.
En accord
Plus ou moins en accord
En désaccord
Aucune réponse
Veuillez expliquer votre choix de réponse.

_____
_____
_____

Consultation de l'examen :
Dans le cadre de ce projet de recherche 2023-1314, je, Olivia Tessier, souhaite **consulter votre examen.** Pour ce faire, je dois obtenir votre accord dans ce questionnaire. **Souhaitez-vous que je puisse consulter votre examen de fin de session (Automne 2023)?**
Veuillez encercler votre choix : OUI / NON