

Pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : Un levier pour favoriser le développement du savoir-être

*Pédagogie par le
jeu en
enseignement
supérieur : Un
levier pour
favoriser le
développement du
savoir-être*

STEPHANIE HOVINGTON ET JANIE LÉPINE



Pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : Un levier pour favoriser le développement du savoir-être Droit d'auteur © par Stephanie Hovington et Janie Lépine est sous licence [License Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), sauf indication contraire.

Table des matières

Intention	xi
Pourquoi un manuel en Ressource Éducative Libre (REL) ?	xvi
Pour citer ou adapter ce manuel	xvii
Remerciements	xix
Introduction	xxi
Personnes collaboratrices et activités ludiques proposées	xxix
PARTIE I. <u>CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE ET LE JEU</u>	
1.1. L'apprentissage	3
1.2. L'univers du jeu: un terrain complexe	10
1.3. Le jeu: un levier pour soutenir l'apprentissage	33
Références	41
PARTIE II. <u>CHAPITRE 2: LE PLAISIR EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</u>	
2.1. Le plaisir d'apprendre	47
2.2. Le plaisir d'enseigner	53
Références	58

PARTIE III. CHAPITRE 3: L'ATTITUDE LUDIQUE ET LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

3.1. L'attitude ludique	63
3.2. Adopter une attitude ludique en enseignement	68
Références	90

PARTIE IV. CHAPITRE 4 : LE JEU ET LA PÉDAGOGIE

4.1. Concepts associés à la dimension pédagogique du jeu	95
4.2. Qu'en est-il de la pédagogie par le jeu?	98
4.3. Avantages associés à la pédagogie par le jeu	111
4.4. Les obstacles associés à la pédagogie par le jeu	113
Références	115

PARTIE V. CHAPITRE 5: LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU: UN LEVIER POUR SE CENTRER SUR LE SAVOIR-ÊTRE

5.1. Le savoir-être. De quoi parle-t-on?	119
5.2. Comment faire pour favoriser le développement du savoir-être?	121
5.3. Des taxonomies du domaine affectif	123
5.4. Les principes pédagogiques favorables au développement du savoir-être	126
5.5. Le rôle de la personne étudiante dans le développement de son savoir-être	134

Références	135
------------	-----

PARTIE VI. CHAPITRE 6: RÉPERTOIRE DE JEUX ET D'ACTIVITÉS

6.1. Présentation des personnes collaboratrices	141
---	-----

6.2. Activités et jeux brise-glace	150
------------------------------------	-----

Activités brise-glace « éclair »	153
----------------------------------	-----

Dis-moi ce que tu perçois pour savoir comment tu te perçois...	156
--	-----

6.3. Activités et jeux de types coopératifs/ collaboratifs	168
--	-----

Le plus vite possible	176
-----------------------	-----

Comment puis-je sortir d'ici?	184
-------------------------------	-----

La tour de papier	190
-------------------	-----

Jigsaw sur les pratiques de gestion de classe coopératives	200
--	-----

Les étiquettes au travail	206
---------------------------	-----

Les grandes dames de la profession infirmière à la rescousse d'un département contaminé	219
---	-----

6.4. Jeux d'improvisation	239
---------------------------	-----

Ateliers d'impro pour savoir faire face aux imprévus de la classe	248
---	-----

6.5. Jeux de rôle	259
-------------------	-----

Je suis ALPHA	277
---------------	-----

Les débats	284
Le jeu des couronnes	293
6.6. Jeux créatifs	305
L'arbre de la vie	306
6.7. Jeux de réflexion et de prise de décisions	316
Bilan - Image - Partage	329
Pause nature	338
Savoir-être : Mon plan !	345
Décide	353
Silence, on lance !	363
Savoir placer ses billes	372
Le poids des confidences	380
L'enquête positive	388
Notices biographiques des autrices	399
Annexes	401

Intention



Ce manuel a été créé afin de faire valoir le potentiel de la pédagogie par le jeu en enseignement supérieur. Il vise à sensibiliser les personnes enseignantes aux avantages et bienfaits

d'une approche ludique en termes de développement des compétences liées au savoir-être.

Bien qu'il soit généralement admis que le jeu permet d'apprendre, son utilisation en classe en contexte d'enseignement supérieur n'est pas si fréquente. Pourtant, le jeu, au sens d'activité ludique, est un véritable vecteur d'apprentissages. En effet, en plus de favoriser le plaisir d'enseigner et d'apprendre, l'intérêt d'une pédagogie par le jeu réside dans la possibilité d'avoir une incidence sur l'engagement, l'apprentissage et le développement des compétences des personnes étudiantes.

Ce manuel s'adresse aux personnes enseignantes qui souhaitent intégrer le jeu dans le cadre de leur pratique. L'intention est de stimuler la réflexion et l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour soutenir la qualité de la formation en enseignement supérieur. La lecture des différents chapitres peut également inciter à une exploration plus approfondie ou à une plus grande créativité pour ceux et celles qui sont déjà intéressés par la pédagogie par le jeu. Enfin, bien que le contenu du manuel puisse surtout intéresser les personnes enseignantes, les personnes étudiantes sont invitées à le lire pour mieux comprendre comment la participation à des activités ludiques peut contribuer à leurs apprentissages et à leur pratique professionnelle.



CONCEPTION DU MANUEL

L'originalité du manuel est liée à son intention pédagogique qui vise à répertorier et à valoriser les pratiques ludiques favorables au développement du savoir-être. Ainsi, les cinq premiers chapitres du manuel sont consacrés aux fondements théoriques associés au jeu et à l'apprentissage, au plaisir d'apprendre, à l'importance de l'attitude ludique, à la pédagogie par le jeu et aux principes pédagogiques associés à l'enseignement et à l'apprentissage du savoir-être. Les chapitres suivants ont été rédigés dans une perspective de collaboration interdisciplinaire et inter-réseaux. En effet, nous avons fait appel à des ressources enseignantes et professorales des milieux collégial et universitaire afin de répertorier un ensemble d'exemples de jeux ou d'activités ludiques contributives au développement du savoir-être. Nous y

avons aussi ajouté des exemples d'activités ludiques que nous avons expérimentées dans le cadre de notre enseignement en éducation spécialisée et en psychoéducation.

Le répertoire est composé de six sections distinctes selon les types de jeux ou d'activités visées.

- *Jeux brise-glace*
- *Jeux coopératifs/collaboratifs*
- *Jeux de réflexion, de discussion et de prise de décisions*
- *Jeux d'improvisation*
- *Jeux de rôle*
- *Jeux créatifs*

Au début de chaque section, un texte introductif présente chaque type de jeux et son apport pour l'enseignement et l'apprentissage. Les textes introductifs comportent des fondements théoriques, des stratégies pédagogiques et des conseils pratiques afin de favoriser une utilisation pédagogique optimale de ce type de jeux.

La majorité des jeux ou des activités ludiques s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste où l'interaction entre les personnes étudiantes est privilégiée dans le processus d'apprentissage. En effet, les jeux et les activités répertoriés permettent aux personnes étudiantes de s'impliquer dans des discussions et d'analyser des situations professionnelles où des savoir-être pourraient être investis. Le manuel comporte des activités pouvant être liées à des contenus spécifiques de cours ou visant à susciter des discussions sur des croyances ou des émotions éprouvées lors de situations professionnelles. D'autres jeux, comme des activités brise-glace, visent davantage à contribuer au sentiment de cohésion au sein du groupe et permettent d'établir un climat d'apprentissage sécuritaire et bienveillant. Les jeux et les activités sont présentés sous un même format à l'aide d'une fiche pédagogique comprenant une description détaillée de l'activité proposée (savoir-être ciblés, objectifs pédagogiques, déroulement, matériel nécessaire,

stratégies pédagogiques recommandées, rétroactions formatives possibles, pistes réflexives, etc.).

Notre appel à collaboration a reçu une réponse favorable qui témoigne d'une grande diversité de pratiques pédagogiques. Nous avons compilé et analysé les propositions des personnes contributrices de novembre 2023 jusqu'en mars 2024. Dans certains cas, nous avons demandé quelques révisions afin de mieux uniformiser le contenu des fiches pédagogiques. Certaines des propositions sont des exemples clairs et évidents de jeu en enseignement supérieur. D'autres peuvent s'apparenter davantage à une forme de pédagogie active avec un accent moindre sur l'aspect ludique de l'activité. Dans tous les cas, les activités proposées reflètent une modalité d'apprentissage qui a été expérimentée et appréciée des personnes étudiantes. Cette collaboration inter-réseaux nous a permis de rencontrer des personnes enseignantes inspirantes et nous incite à continuer à faire valoir la place de la pédagogie par le jeu en enseignement supérieur. Ce manuel est donc une occasion de valoriser et de pérenniser les initiatives ludiques innovantes qui favorisent le développement personnel et professionnel des personnes étudiantes au collégial et à l'université.

Pourquoi un manuel en Ressource Éducative Libre (REL) ?

Cette Ressource éducative libre a été conçue dans le but de légitimer l'apport de la pédagogie ludique en contexte d'enseignement supérieur. La conception de cette ressource francophone permet d'avoir accès à une ressource libre et modifiable. Les personnes enseignantes pourront adapter le contenu des fiches pédagogiques et des activités afin de mieux répondre aux besoins de leurs personnes étudiantes.

La licence de cette Ressource Éducative Libre (REL) permet une adaptation du matériel, sous les conditions de citer le présent manuel et de respecter les paramètres du libre accès. Il est donc possible de partager, de modifier ou d'enrichir les contenus de ce manuel à partir de ses propres expériences, pratiques et ressources que ce soit pour répondre à un besoin pédagogique spécifique ou pour mieux refléter les particularités de son contexte d'enseignement.

N'hésitez donc pas à partager les fruits de vos adaptations à l'adresse courriel suivante: stephanie.hovington@fse.ulaval.ca

Pour citer ou adapter ce manuel

Ce manuel a été réalisé avec le soutien de la fabriqueREL. Fondée en 2019, la fabriqueREL est portée par divers établissements d'enseignement supérieur du Québec et agit en collaboration avec les services de soutien pédagogique et les bibliothèques. Son but est de faire des ressources éducatives libres (REL) le matériel privilégié en enseignement supérieur au Québec. La fabriqueREL accompagne les auteurs dans un processus d'autoédition de leur ouvrage.



CC BY-NC-SA 4.0. Sauf indications contraires, le contenu de ce manuel électronique est disponible en vertu des conditions de la [Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Vous êtes autorisé à :

Partager – Copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats.

Adapter – Remixer, transformer et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :

Paternité – Vous devez citer le nom de l'auteur original.

Pas d'utilisation commerciale – Vous n'avez pas le droit d'utiliser le matériel à des fins commerciales.

Partage dans les mêmes conditions – Vous devez diffuser le

matériel modifié avec la même licence avec laquelle le matériel original a été diffusé.

Pour citer cet ouvrage :

© Hovington, S. et Lépine, J. (2024). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : Un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Pour citer une fiche pédagogique :

Lavoie, C. (2024). Silence, On lance! Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : Un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. (p. xx-xx). Université Laval. Fabrique REL.

Remerciements

Ce projet n'aurait pas vu le jour sans le soutien de **plusieurs personnes** et nous souhaitons les **remercier chaleureusement pour leur soutien**.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier la **Fabrique REL** pour son soutien face à ce projet innovateur. Sans le soutien financier de la Fabrique REL, ce projet n'aurait pas pu voir le jour. Des remerciements sincères aux **différents membres de l'équipe de la Fabrique REL** pour les activités d'accompagnement et de formation. Merci au binôme responsable du suivi de notre projet à l'Université Laval : **Marie-Denise Lavoie**, bibliothécaire-conseil à l'Université Laval qui nous appuie dans toutes nos idées hors de l'ordinaire. **Marilou Bourque**, bibliothécaire spécialisée en éducation ouverte à l'Université Laval qui nous a aiguillées sur plusieurs éléments à prendre en compte dans la réalisation d'une REL. **Gabrielle Bilodeau**, conseillère en pédagogie universitaire et **Maude Picard**, conseillère en formation au Centre de services et de ressources en technopédagogie (CSRT) de l'Université Laval pour leurs conseils judicieux, ainsi qu'à **Claude Potvin**, conseiller pédagogiques de la Fabrique REL. Nous tenons aussi à remercier **l'équipe du Service de soutien à l'enseignement** de l'Université Laval, en particulier, **Olivier Laflamme** qui a réalisé les capsules vidéo. Enfin, un merci particulier à la **direction de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval** pour leur soutien continu face à nos projets.

Merci à la professeure **Audrey Groleau** de l'Université du Québec

à Trois-Rivières pour son appui et sa relecture des contenus des trois premiers chapitres. Nous la remercions aussi pour son apport au chapitre relatif à la prise de décision lors des jeux. Nous remercions également, [Matthieu Petit](#), [André Gélinau](#), [Renée Lacroix](#) et [Christelle Lison](#) de l'Université de Sherbrooke qui ont rédigé un texte explicatif qui permet de mieux comprendre l'apport de l'improvisation dans la formation initiale en enseignement.

Nous remercions particulièrement toutes les [personnes étudiantes à la maîtrise en psychoéducation](#) de l'Université Laval qui se sont prêtées au jeu 😊 et qui ont participé à la création des capsules vidéo.

Enfin, le contenu de ce livre a trouvé sa couleur à l'aide des illustrations ludiques de [Rosalie Bouchard](#), illustratrice diplômée du Baccalauréat en design graphique de l'Université Laval.

Introduction



Devant la constante évolution du monde de l'éducation et les besoins diversifiés des personnes étudiantes, plusieurs personnes enseignantes cherchent à innover dans le cadre de leur enseignement. C'est là où la pédagogie par le jeu comme pratique pédagogique innovante permet de faire face aux défis complexes de l'apprentissage et de transformer positivement l'expérience éducative (James et Nerantzi, 2019). En effet, il est possible de créer un environnement amusant et ludique dans lequel le jeu et le plaisir favorisent une expérience d'apprentissage plus riche et plus significative (Dearybury et Jones, 2020; Forbes et Thomas, 2023; James et Nerantzi, 2019). Exploiter le potentiel du jeu en enseignement, c'est offrir des expériences d'apprentissage qui préparent les personnes étudiantes à faire face à différentes situations professionnelles avec confiance et compétence (Forbes, 2021). En ce sens, la pédagogie par le jeu confirme que le plaisir associé à l'apprentissage et la rigueur académique ne sont pas mutuellement exclusifs (Lauricella et Edmunds, 2022). Ce manuel vise à mettre en lumière la pédagogie par le jeu en tant que pratique pédagogique innovante et favorable au développement des compétences, en particulier, celles liées au savoir-être.



*= C'est le rôle essentiel du professeur d'éveiller
la joie de travailler et de connaître =*

Albert Einstein

POURQUOI S'INTÉRESSER À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU ET AU SAVOIR-ÊTRE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR?

Les études supérieures occupent une place de plus en plus importante dans la trajectoire scolaire de la population canadienne. À cet égard, il est estimé que plus d'une personne canadienne sur deux âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou un diplôme d'études universitaires (Statistiques Canada, 2016). Toutefois, l'enseignement supérieur peut être source de stress et d'anxiété pour de nombreuses personnes en raison notamment de la charge de travail importante et du climat de performance (Liu et al., 2019). De plus, la pandémie de la COVID-19 est venue exacerber ces difficultés et a grandement influencé l'expérience d'enseignement et d'apprentissage et le bien-être psychologique de la génération actuelle (Bélanger et al., 2023; Bergueul et al., 2023). Comment alors, est-il possible de rendre l'expérience académique à la fois plus amusante et engageante et moins stressante tout en contribuant aux apprentissages?

LES BESOINS DES PERSONNES ÉTUDIANTES D'AUJOURD'HUI

La génération actuelle de personnes étudiantes se distingue des précédentes par des caractéristiques psychologiques et sociologiques et elle tend à remettre en question certaines méthodes traditionnelles d'enseignement, de nature transmissive, qui peuvent engendrer des problèmes de motivation à l'apprentissage (Bécharde et Bédard, 2009; Prigent et al., 2009). En effet, les personnes étudiantes souhaitent s'engager dans des activités qui favorisent la participation active plutôt que la simple écoute passive (Ménard, 2014). Elles ont besoin d'être encouragées à développer leur pensée critique, à remettre en question les idées établies et à développer leur créativité et leur capacité de résolution de problèmes (Svinicky et McKeachie, 2014). Sans vouloir renoncer aux méthodes traditionnelles, les personnes étudiantes d'aujourd'hui préfèrent bénéficier d'interactions et de modalités pédagogiques authentiques visant à les aider à développer des compétences individuelles et collectives (Bhana, 2014).

De plus, le sentiment d'appartenance à un groupe est important pour cette génération qui a vécu plusieurs heures de cours derrière un écran. Ainsi, les activités interactives, le partage d'expériences et les rétroactions constructives sont des pratiques pédagogiques qui répondent davantage au besoin d'autodétermination des personnes étudiantes adultes (Pelaccia, 2018). En particulier, l'intégration d'activités ludiques et du plaisir dans l'enseignement peut contribuer à réduire le stress et à créer un environnement d'apprentissage favorable à la réussite et plus en phase avec les besoins actuels des personnes étudiantes (Forbes, 2021; Leather et al., 2021). Or, ces attentes de la communauté étudiante actuelle peuvent poser un défi au personnel enseignant soucieux de contribuer aux apprentissages tout au long du parcours académique (Bédard, 2006).



LES BIENFAITS DU JEU

Le jeu a été étudié scientifiquement et il comporte plusieurs bienfaits (Brown, 2009). La recherche montre que le jeu est propice aux apprentissages et qu'il contribue au développement optimal et au bien-être des êtres humains tout au long de la vie (Brown, 2009). C'est le principal moyen par lequel les enfants appréhendent le monde qui les entoure et qu'ils apprennent à interagir avec leurs pairs (Brown, 2009; Cavallier, 2007). D'ailleurs, on souligne que la privation de jeu peut avoir des effets négatifs sur le développement et la socialisation des êtres humains (Brown, 2009, James, 2022). Malgré ces avantages, le jeu en enseignement supérieur est parfois perçu comme superflu, inapproprié ou comme une modalité qui mine la crédibilité académique (James, 2022).

En effet, chez les adultes, le jeu est souvent opposé aux activités productives comme le travail et les études (Sanchez et Roméro, 2020). Pourtant, l'histoire montre que plusieurs jeux ont été créés pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie et que le jeu est un outil clé dans les liens sociaux qui se tissent à l'âge adulte (Sanchez, 2023; Sanchez et Roméro, 2020). À cet égard, on signale que le jeu chez les adultes relève plusieurs avantages tels que la cohésion de groupe, la créativité, la spontanéité, la motivation intrinsèque, la qualité de vie, la satisfaction et la performance au travail, l'innovation et la performance académique (Forbes et Thomas, 2022; James, 2022; James et Nerantzi, 2019). Le jeu est aussi considéré indispensable au bien-être et un vecteur essentiel de l'apprentissage (Brown, 2009; Forbes et Thomas, 2022).

Ainsi, inclure le jeu de façon régulière dans son quotidien contribue à la santé mentale, améliore la capacité à interagir avec les autres et favorise une vision positive de l'avenir (Brown, 2009).

La littérature et l'intérêt porté à l'utilisation du jeu en enseignement supérieur sont devenus plus courants au cours dix dernières années (Forbes et Thomas 2022; James et Brookfield, 2014; Jones et Dearybury, 2023; Whitton, 2022; Whitton et Langan, 2019). De plus en plus de personnes enseignantes font le choix de délaisser des méthodes pédagogiques plus traditionnelles afin d'explorer des méthodes actives et authentiques qui favorisent un apprentissage en profondeur et porteur de sens (Romainville, 2007; Svinicki et McKeachie, 2014). En particulier, en contexte de formation, plusieurs auteurs considèrent que le jeu n'enlève rien à ce qui doit être enseigné et à ce qui doit être appris (James et Nerantzi, 2019; Pellon, 2020; Swank, 2012; Whitton, 2022). Ainsi, le jeu ne remet pas en cause la rigueur ou le sérieux accordé au cours ou à la discipline (Forbes et Thomas, 2022; Jones et Dearybury, 2023).

DIVERSIFIER SES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN UTILISANT LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

La pédagogie par le jeu ou la pédagogie ludique implique d'intégrer des jeux ou des activités ludiques dans le cadre traditionnel de la salle de classe (Forbes, 2021; James, 2022; Lauricella et Edmunds, 2022). Cette approche suppose que l'apprentissage est perçu comme étant plus efficace lorsqu'il est plaisant, engageant et pertinent aux yeux des personnes étudiantes (Lauricella et Edmunds, 2022). En incorporant des éléments de jeu et de plaisir en classe, il est possible de créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant qui soutient le développement de compétences liées au savoir-être

telles que la collaboration, le sentiment de confiance et la cohésion au sein du groupe (Hovington et Lépine, à paraître).

En effet, les jeux et les activités ludiques offrent aux personnes étudiantes des occasions de travailler en équipe, de résoudre des problèmes et de développer leur intelligence émotionnelle. D'ailleurs, les activités à caractère ludique et qui sont considérées plaisantes par les personnes étudiantes peuvent favoriser des interactions positives en classe, ce qui peut les encourager à participer davantage et à se sentir plus à l'aise pour poser des questions et partager leurs idées (Hovington et Lépine, à paraître). S'intéresser à la pédagogie ludique en enseignement supérieur peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus positif, engageant et propice à la réussite des personnes étudiantes, tout en favorisant leur bien-être émotionnel et leur développement personnel et professionnel.

Lorsqu'une personne enseignante décide d'accorder une place au jeu dans le cadre de son enseignement, certaines questions peuvent se poser: Comment faire ? À quoi ressemble la pédagogie par le jeu en contexte d'enseignement supérieur ? Comment utiliser le jeu dans son champ disciplinaire ? Ce manuel tente de répondre à ces questions en mettant en lumière la pédagogie par le jeu en tant que pratique innovante et favorable au développement des compétences, notamment celles liées au savoir-être.

Le manuel est diffusé sous la forme d'une REL et est structuré autour de cinq chapitres qui abordent des contenus théoriques relatifs à la pédagogie par le jeu. On y retrouve également un répertoire composé de plusieurs exemples d'activités ludiques ou de jeux utilisés par des personnes enseignantes provenant de différentes disciplines tant au collégial qu'à l'université.

1

Dans le premier chapitre, nous présentons notre conception de l'apprentissage et les éléments à prendre en compte lorsqu'une personne enseignante souhaite intégrer le jeu dans ses enseignements. De plus, sans être exhaustif, nous brossons un survol du terrain complexe du jeu afin de faire ressortir la pluralité des perspectives.

2

Le second chapitre traite du plaisir d'apprendre et d'enseigner en enseignement supérieur. Nous explorons l'importance du plaisir dans l'enseignement supérieur et comment il peut être un catalyseur puissant de développement personnel et professionnel.

3

Le troisième chapitre aborde la pédagogie par le jeu, ses avantages pour l'apprentissage et les principes pédagogiques entourant son utilisation.

4

Le quatrième chapitre présente l'apport de l'attitude ludique à l'enseignement et à l'apprentissage et les éléments à prendre en compte pour favoriser un climat d'apprentissage bienveillant.

5

L'enseignement et l'apprentissage des compétences liées au savoir-être sont abordés dans le chapitre 5, et ce, afin de faire ressortir les facteurs contributifs au développement du savoir-être en contexte de jeu.

6

Enfin, le chapitre 6 est consacré à la présentation du répertoire des activités ludiques et des fiches pédagogiques en fonction des catégories de jeux, c'est-à-dire, les jeux brise-glace, les jeux coopératifs/collaboratifs, les jeux d'improvisation, les jeux de rôle, les jeux créatifs et les autres types de jeux. Certaines fiches de jeux ou d'activités sont accompagnées de vidéos qui complètent ou illustrent le déroulement ou les réflexions entourant l'activité ludique.

Le but de tous ces exemples n'est pas de fournir une recette à suivre, mais de stimuler une réflexion sur ce qui pourrait être pertinent dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte la personnalité de la personne enseignante, la nature des contenus à enseigner, le profil des personnes étudiantes et les objectifs d'apprentissage du cours.

Personnes collaboratrices et activités ludiques proposées

La réalisation de cette REL n'aurait pas été possible sans la précieuse collaboration de plusieurs personnes enseignantes dans diverses disciplines. Nous remercions toutes les personnes contributrices qui ont accepté de partager leurs expériences de jeu. Nous espérons sincèrement que cette publication contribuera à légitimer le jeu en enseignement supérieur et qu'elle suscitera un véritable engouement auprès des personnes enseignantes.

Les activités et les jeux du répertoire sont présentés à l'aide d'une carte de jeu illustrant le titre de l'activité et le nom des personnes collaboratrices.

LES GRANDES DAMES DE LA
PROFESSION INFIRMIÈRE
À LA RESCOUSSE D'UN
DÉPARTEMENT CONTAMINÉ.



Mélanie Coupal - M.Sc., IPSP
Manon Lacroix, M. Sc.,
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue

SAVOIR-ÊTRE: MON PLAN!



Véronic Lemire, enseignante
Cégep du Vieux Montréal

BILAN - IMAGE - PA



Véronic Lemire, enseignante
Cégep du Vieux Montréal

PAUSE NATURE



Catherine Hughes, doctorante
Université de Regina

COMMENT PUIS-
SORTIR D'ICI



Anik B. Fontbriand, enseignante
Cégep de Valleyfield

JE SUIS ALPHA



Francesca Sinotte, chargée de cours, orthopédagogue
Université du Québec à Trois-Rivières

SAVOIR PLACER SES BILLES



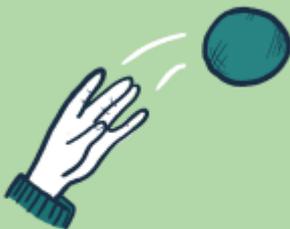
Marie-Pierre Gauthier, ps.éd.,
chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières
et au cégep de Shawinigan

LE JEU DES COURONNES



Sacha Stoloff Ph.D.
Université du Québec à Trois-Rivières

SILENCE, ON LANCE!



Christine Lavoie, ps. éd.,
chargée de cours
Université du Québec à Trois-Rivières

LE POIDS DES CONFIDENCES



Marie-Pierre Gauthier, ps.éd.,
chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières
et au cégep de Shawinigan

LE PLUS VITE POSSIBLE



Anik B. Fortbrind, enseignante
Cégep de Valleyfield

DIS-MOI CE QUE TU
PERÇOIS POUR SAVOIR
COMMENT TU TE PERÇOIS...



Johana Monthey-Blanc, Ph.D.
Marie-Josée St-Pierre, Ph.D.
Jessica Ménard, Ph.D.
Université du Québec à Trois-Rivières
Centre de recherche de l'Institut
universitaire en santé mentale de
Montréal (CR-IUSMM)

JIGSAW SUR LES PRATIQUES
DE GESTION DE CLASSE
COOPÉRATIVES



Elizabeth Olivier, Ph. D.
Université de Montréal

DÉCIDE



Andrey Groleau, Ph. D.
Université du Québec à Tro

LES DÉBATS



Sacha Stoloff Ph.D.
Maude Boulanger, Ph.D.
Université du Québec à Trois-Rivières

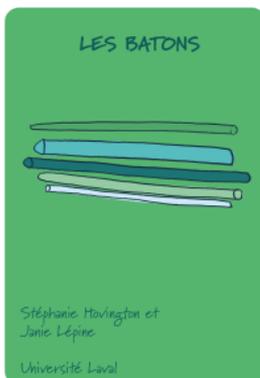
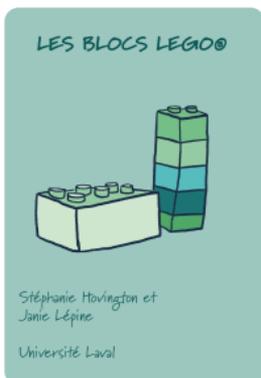
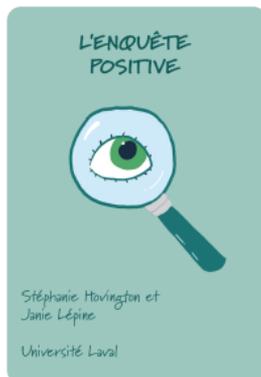
LA TOUR DE PAPIER



Charlaine St-Jean, Ph. D.
Université du Québec à Rimouski

Naomie Fournier Dubé, Ph. D.
Université de Montréal

D'autres activités sont proposées par les autrices du manuel, en voici quelques exemples:



PARTIE I

CHAPITRE 1 : L'APPRENTISSAGE ET LE JEU



Le jeu est un formidable levier d'apprentissage car il permet d'explorer et de comprendre de manière ludique un contexte souvent complexe sans prendre de risques réels (Sanchez et Roméro, 2020). En ce sens, la mise en œuvre d'une approche pédagogique ludique permet de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage tout en encourageant la collaboration et la communication au sein d'un groupe (Forbes, 2021). Ainsi, en exploitant le potentiel du jeu en enseignement supérieur, les personnes enseignantes peuvent offrir des expériences d'apprentissage pertinentes et dynamiques, préparant ainsi les personnes étudiantes à relever les défis du monde contemporain avec confiance et compétence.

Ce chapitre présente d'abord notre conception de l'apprentissage et les éléments à prendre en compte lorsqu'une personne enseignante souhaite intégrer le jeu dans sa pratique. Ensuite, nous portons un regard sur certaines définitions associées à l'univers complexe du jeu. Enfin, nous présentons les bienfaits associés au jeu en tant que levier pour soutenir l'apprentissage.

1.1. L'apprentissage

Qu'est-ce qu'apprendre? Comment favoriser l'apprentissage par le jeu? Apprendre vient du latin *Apprehendere* qui signifie « prendre, saisir, attraper » (Larousse en ligne, s.d.). L'apprentissage a donc un aspect actif important et il est souvent défini comme un processus de développement ou d'évolution des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs de la personne (Legendre, 2005). En effet, apprendre consiste à construire de nouvelles connaissances (Tardif, 1997) et à faire évoluer des conceptions (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Il s'agit aussi d'un processus qui engage la personne dans son affectivité, son imaginaire, ses intérêts et ses relations aux autres (Kim, 2009). C'est pourquoi, comme principale responsable de ses apprentissages, la personne étudiante joue un rôle actif et construit ses apprentissages à travers des conflits cognitifs ou sociocognitifs permettant le développement de nouvelles connaissances ou compétences (St-Pierre et al., 2014).

Les jeux proposés dans ce manuel s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui implique de favoriser l'action et l'interaction pour le développement des compétences (Lafortune 2012). En ce sens, la personne étudiante structure ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes et l'apprentissage est favorisé à travers l'interaction avec ses pairs et la personne enseignante (Legendre, 2005). À cet égard, les activités ludiques permettent de susciter et d'exploiter des interactions afin

de favoriser la confrontation de points de vue et l'autoquestionnement chez la personne étudiante (St-Pierre et al., 2014). En effet, les activités ludiques favorisent l'interaction entre les personnes, les échanges, le partage, la discussion et la confrontation des idées ce qui a été reconnu comme nécessaire à la construction des apprentissages (Hovington et al., 2020; Lafortune, 2012).



L'apprentissage fait également référence à un processus de transformation qui comprend deux aspects : celui de l'action et celui de la réflexion. Ceci s'inscrit dans une vision pragmatiste de l'apprentissage qui met l'accent sur l'action et l'expérimentation ou ce que Dewey nomme le « learning by doing » c'est-à-dire, apprendre par la pratique. Il s'agit donc de donner plus de sens à la formation en favorisant l'apprentissage par l'expérience. Plus précisément, l'apprentissage est favorisé lorsque la personne étudiante est placée en situation de double activité, c'est-à-dire de « l'amener à faire, agir, pratiquer, en interaction avec son environnement physique et social et, en même temps, à réfléchir, à s'interroger, à raisonner sur ce qu'il [elle] est en train de faire » (Bourgeois, 2011, p. 25). En ce sens, l'apprentissage fait référence à toute forme de changement significatif chez la personne étudiante. Cela peut signifier acquérir de nouvelles compétences ou connaissances, ou adopter de nouvelles opinions et croyances.



« La connaissance s'acquiert par l'expérience,
tout le reste n'est qu'information. »

Albert Einstein

Plusieurs auteurs soulignent que les expériences d'apprentissage seront considérées plus significatives si les personnes enseignantes adoptent une méthode pédagogique plus active et visant à soutenir la construction des apprentissages, notamment en utilisant le jeu (Forbes, 2021; Lafortune, 2012; Ménard et St-Pierre, 2014). Les pédagogies actives supposent que c'est en faisant qu'on apprend et elles ont toutes en commun la volonté de rendre la personne étudiante actrice de ses apprentissages. L'objectif étant de favoriser le développement de compétences telles que la créativité, la collaboration et la résolution de problèmes. Les pédagogies actives comme le jeu et les activités ludiques répondent à ce besoin et contribuent au développement des connaissances, des attitudes et des habilités de la personne apprenante (Hovington et al., 2020; Hovington, 2023).

De plus en plus, les personnes étudiantes souhaitent participer à des activités qui favorisent les interactions et qui stimulent leur pensée critique, et ce, afin de les aider à développer des compétences individuelles et collectives (Bhana, 2014). Le jeu devient donc un moyen intéressant pour faire émerger le sens d'une expérience ou de confronter les personnes étudiantes à diverses représentations à propos d'un sujet donné (Lafortune, 2012). C'est une occasion de mettre en lumière les similarités ou les divergences entre les idées et d'en dégager un sens utile pour les personnes apprenantes. D'ailleurs, le jeu est de plus en plus employé comme méthode pédagogique car il permet de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage tel que la rétroaction et les interactions entre les personnes apprenantes (Sauvé et al., 2007). Il s'agit donc d'un véritable vecteur d'apprentissages, une véritable activité favorable au développement de nombreuses compétences relationnelles.

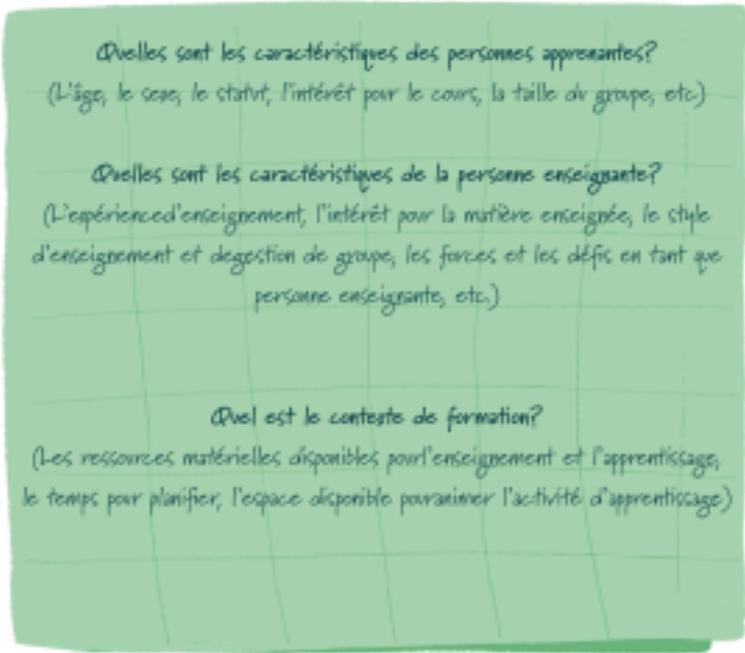
Prenez un moment pour réfléchir à la façon dont vous définissez personnellement l'apprentissage:



Que signifie l'apprentissage pour vous?

Quelle signification accordez-vous à l'apprentissage par le jeu?

Lorsqu'une personne enseignante souhaite intégrer le jeu dans ses enseignements, les aspects sociaux du processus d'apprentissage sont des éléments importants à considérer. Les aspects sociaux concernent le contexte social dans lequel la personne apprenante se trouve. Ces aspects sont influencés par des facteurs liés au contexte de la formation tels que les caractéristiques des personnes étudiantes, les caractéristiques de la personne enseignante, le contexte de création, le contenu et le type de formation. Voici quelques aspects sociaux à analyser lors de la planification des activités d'apprentissage :



Pour favoriser la participation et l'engagement des personnes étudiantes face aux activités proposées, Prégent (1990) souligne qu'il importe de prendre en considération leurs attentes concernant le cours qui leur est offert. Aussi, il peut s'avérer pertinent de tenter d'identifier le niveau de cohésion du groupe avant de prendre certaines décisions relatives à l'organisation d'une activité ludique. En effet, si les personnes étudiantes se connaissent et que le climat est propice aux échanges, la personne enseignante pourra tirer profit de la dynamique de groupe. Cependant, si les personnes étudiantes ne se connaissent pas ou qu'une dynamique plus négative est ressentie, la personne enseignante devra s'efforcer de créer les conditions favorables à la cohésion et à une dynamique d'aide mutuelle (Turcotte et Lindsay, 2014). Cet effort supplémentaire de la part de la personne enseignante permettra de réaliser les activités ludiques ou les jeux

dans un contexte plus propice aux apprentissages. Voici quelques questions de réflexion préalables :

Quel est le degré d'homogénéité des personnes étudiantes de mon groupe?

Quelles sont les attentes professionnelles des personnes étudiantes vis-à-vis du cours?

Quelles sont leurs attentes personnelles en ce qui concerne le cours?

Est-ce que les personnes étudiantes se connaissent déjà et ont-elles déjà travaillé en équipe?

Questions inspirées de Prigent (1990)

1.2. *L'univers du jeu: un terrain complexe*

1.2.1. LE JEU



Le jeu fait partie intégrante de la trajectoire de vie des personnes. Il peut aussi prendre différentes formes, et ce, en fonction de contextes culturels ou sociaux. Cette diversité amène certains défis au regard d'une définition commune des concepts entourant le jeu. En effet, bien que de nombreuses théories et conceptualisations aient été proposées, le jeu n'est pas facile à

définir. Ainsi, avant de s'attarder à la pédagogie ludique en enseignement supérieur, il importe de porter un regard sur certains éléments de définition des termes ou des concepts associés à ce type de pédagogie.

La définition même de ce qu'est un jeu suscite encore aujourd'hui certains débats. Selon le dictionnaire Robert, le jeu est une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure. Le mot « jeu » vient du mot latin *jocus* signifiant « plaisanterie » ou « badinage ». En français, le jeu désigne autant l'activité de jouer que l'artefact avec lequel on joue (Sanchez et Roméro, 2020). Concrètement, toute activité humaine peut être l'objet d'un jeu ou cesser de le devenir. Ainsi, le jeu peut se développer spontanément ou dans un cadre plus formel, par exemple dans le contexte d'un cours.

Par ailleurs, la langue anglaise distingue le jeu-jouet (game) de l'attitude ludique de la personne (play ou playful). Pour Dearybury et Jones (2020), il y a le jeu (play) et le ludique (playful), l'un décrit un comportement, l'autre un état d'esprit. En d'autres termes, le jeu est entendu comme une activité (par exemple : jouer aux échecs ou à la corde à danser), mais le jeu suppose également un état d'esprit ludique. Ainsi, le jeu consiste à s'amuser avec un jouet alors que le ludique est une façon d'entrevoir le monde ou une façon de faire face à certaines situations avec une intention de plaisir (Dearybury et Jones, 2020).

Au fil du temps, le jeu a été caractérisé de différentes façons. Dans son ouvrage *Les jeux et les hommes*, l'écrivain et sociologue Roger Caillois (1958) souligne que de nombreux comportements sociaux découlent des rapports d'un individu aux jeux. En particulier, le jeu peut être pratiqué dans un état de *Paidia* (c'est-à-dire qui fait appel à l'improvisation et à la capacité d'un individu à jouer sans contraintes et à la manière d'un enfant, sans souci, joyeux et spontané) ou dans un état de *Ludus* (c'est-à-dire avec discipline, effort et patience et où chaque joueur est soumis à un cadre fixe et à des lois du jeu). En ce sens, il met l'accent sur

l'importance de différencier le jouet de l'attitude de la personne qui décide d'entrer dans le jeu. En effet, pour ce sociologue, le jeu se distingue du travail en ce qu'il est une activité libre, divertissante et qui n'aboutit à aucune création de valeur d'un point de vue économique. Il s'agit donc d'une activité qui doit être :

Libre pour conserver son caractère ludique;

Séparée c'est-à-dire circonscrite dans les limites d'espace et de temps;

Incertaine car l'issue n'est pas connue à l'avance;

Improductive, qui ne produit ni biens, ni richesses;

Réglée car soumise à des règles qui suspendent les lois ordinaires et fictive accompagnée d'une conscience fictive de la réalité seconde.

Le sociologue Gilles Brougère (2005) insiste sur la dimension de plaisir du jeu. Pour lui, la personne peut apprendre en jouant, tout comme elle peut apprendre de toutes les activités de la vie quotidienne (Brougère, 2014). En effet, il précise que la personne apprend de manière informelle quand elle se promène, qu'elle voyage, qu'elle rencontre des amis et aussi quand elle joue. À cet égard, il souligne qu'il n'est pas souhaitable de toujours reformatier le jeu à des fins éducatives. De plus, il considère que toutes les situations ne sont pas propices aux apprentissages et peuvent servir uniquement au divertissement. Devant la difficulté de proposer une définition significative à cause de la diversité des

activités dénommées « jeu », Brougère a défini cinq caractéristiques propres au jeu :



Par ailleurs, Brougère (2005) précise que « ce qui est jeu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre, les modalités d'interprétation de l'activité variant selon les individus. » (p.7). Ainsi, le jeu est considéré comme un dispositif permettant de vivre une expérience ludique qui est volontaire et sans conséquence dans le monde réel. D'autres précisent que le jeu sans règles préétablies devient une activité ludique où les personnes participantes sont libres de créer des règles ou de les modifier selon le déroulement de l'activité (Sauvé et al., 2007).

La plupart de ces termes, c'est-à-dire le jeu, jouer, le ludique sont souvent associés à l'enfance car pour plusieurs personnes, ils revêtent un caractère enfantin. En effet, pour les adultes, le jeu peut sembler sans but, voire inutile. Pourtant, l'histoire montre

que le jeu a été présent chez les adultes sous des formes diverses liées aux loisirs (jeux sportifs ou de hasard) mais également pour des fins éducatives. Comme le soulignent Chamberland et Provost (1996) « les jeux changent avec les âges, mais le jeu est un phénomène sans âge » (p. 31).

En sociologie, la théorie du loisir sérieux développée en particulier par Robert A. Stebbins (Elkington et Gammon, 2014; Elkington et Stebbins, 2014; Stebbins, 2008) a permis de démontrer à quel point le jeu est une partie importante de la vie en société et un vecteur d'apprentissage chez les personnes. Portées par des aspirations personnelles ou professionnelles, les personnes s'investissent sérieusement dans un loisir ou un jeu qui devient alors source de gratification, d'apprentissage et aussi de sens. C'est le cas, par exemple, des joueurs de sport amateur qui, à l'image des professionnels, organisent des tournois. Plus récemment, en prenant appui sur cette théorie du loisir sérieux, les chercheurs se sont intéressés à différents modèles pédagogiques utilisant le jeu en enseignement supérieur de plus en plus confronté à des perspectives globalisantes (Elkington et Watkins, 2014). **Pour en savoir davantage:**



[The Serious Leisure Perspective \(SLP\)](#)

1.2.2. LE FLOW ET LE JEU PROFOND

Le terme « flow » nommé également « état psychologique optimal » est souvent utilisé pour décrire un état mental optimal dans lequel une personne est complètement absorbée et engagée dans une activité. Ce concept est issu des travaux de Mihaly Csikszentmihalyi dans le champ de la psychologie positive. Ses travaux réalisés de 1975 à 2000 sont axés sur *l'étude du contexte d'apparition et de la structure* du plaisir dans la pratique d'une activité. Pour Csikszentmihalyi (2000), le flow fait référence à un

état de plaisir maximal, de concentration intense et un sentiment de contrôle ressenti par les personnes engagées dans une activité. Cette sensation d'être immergé dans une activité ou une expérience et d'en ressortir avec un sentiment de plénitude caractérise l'état de flow. L'activité est perçue comme plaisante et motivante en elle-même (Arnaud et Mellet, 2019). Le flow est un mot qui est souvent associé aux sports de haut niveau ou aux expériences de loisirs qui soulèvent des passions. Or, le jeu peut également susciter cet état de flow. En effet, le jeu permet de capter l'attention des personnes pour de longues périodes, tout en procurant un sentiment d'accomplissement et de bien-être contribuant à un état de flow propice à l'apprentissage.



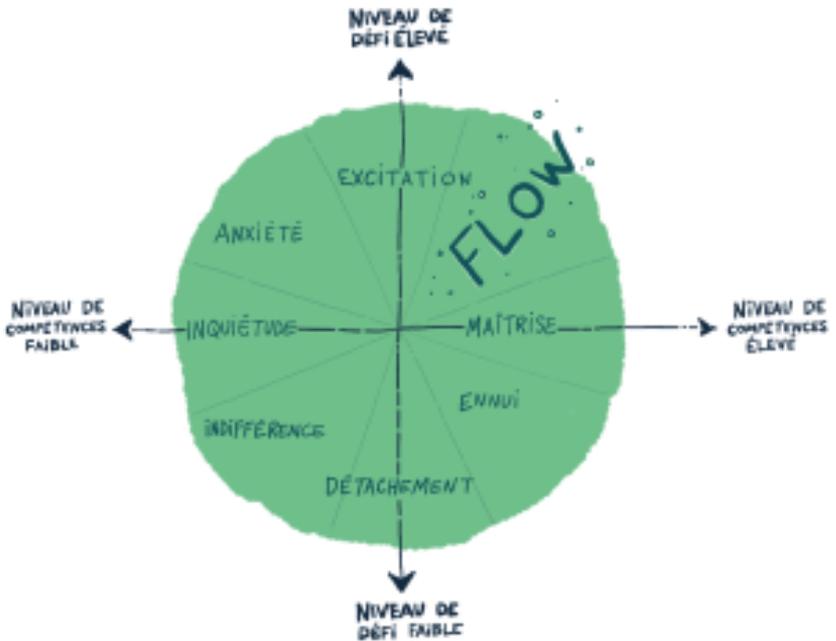
[Enseignement à distance dans les universités et les cégeps : le jeu pour faciliter l'apprentissage](#)

Pour être dans une zone de flow, les **huit caractéristiques** suivantes doivent être présentes :



À la lumière de cette dernière caractéristique, Csikszentmihalyi (1988) postule que les compétences et le défi doivent être perçus comme étant en équilibre mais également être simultanément élevés pour ressentir le flow. De plus, au-delà du plaisir qu'entraîne cette perception de compétences dans une situation de défi, plusieurs recherches ont montré que le flow a un impact sur l'amélioration des compétences réelles (Massimini et al., 1988). Ainsi, pour favoriser l'état de flow, il importe de fixer des objectifs qui sont perçus comme étant atteignables. Par exemple, une activité ludique ou un jeu qui comporterait des objectifs trop ambitieux pour le niveau de compétence des personnes étudiantes

génèrerait de l'anxiété plutôt qu'un sentiment d'expérience optimale associée au flow. À cet égard, Asakawa (2004) met en lumière des liens positifs entre l'estime de soi, la motivation, la satisfaction de la vie et le flow, ainsi que des liens négatifs entre le flow et l'anxiété ou le désengagement. La figure suivante illustre le modèle de flow proposé par Csikszentmihalyi.



Dans le même ordre d'idées, Alex Soojung-Kim Pang s'intéresse au jeu profond et il souligne l'importance de l'expérience optimale pour s'accomplir. Pour cet auteur du livre *Et si on se reposait?* le jeu profond est une activité ludique immergeant complètement l'esprit. Il tient son efficacité au fait de nous apporter un grand soulagement. Le jeu profond se pratique en prenant des repos réguliers et dédiés à cette activité. Cette façon de faire permet de solliciter l'esprit, mais sans le stress ni la pression, nous rendant plus créatifs. Le jeu profond peut avoir de nombreux avantages pour la santé mentale et physique

notamment en contribuant à réduire le stress, à accroître la créativité et les capacités de résolution de problèmes (Soojung-Kim Pang, 2016). En particulier, une expérience devient un jeu profond lorsque les conditions suivantes sont réunies :

Le jeu est captivant et propose des défis et des problèmes à résoudre

Il offre aux joueurs un nouveau contexte pour mobiliser les compétences

Il offre la même satisfaction que le travail, mais différemment, car les récompenses sont plus claires

Il offre un lien avec le vécu du joueur

Quelques exemples de jeu profond:



L'acceptabilité sociale du jeu chez l'adulte a évolué au cours des dernières années de sorte qu'il est considéré que l'on peut jouer tout au long de la vie et qu'il est pertinent d'apprendre en jouant (Sanchez, 2023). En ce sens, le jeu n'est pas une perte de temps, c'est un moyen qui permet d'évoluer et de progresser (De Grandmont, 1995). D'ailleurs, le psychiatre Stuart Brown fondateur du National Institute for Play en Californie, qui défend l'importance du jeu dans l'apprentissage, a ainsi déclaré au cours d'une conférence TED que « le jeu n'est pas la contradiction du travail », l'un peut motiver l'autre en stimulant une activité de production, les deux ne sont pas exclusifs et il est possible de s'amuser en exécutant des tâches. Selon Brown (2010), le jeu permet de façonner le cerveau, de développer l'imagination et de dynamiser l'âme . Le jeu réduit le niveau de stress, améliore les relations avec les autres et garde le cerveau alerte. Plus encore: le jeu est indispensable au progrès humain, car les concepts nouveaux, audacieux et novateurs germent dans les cerveaux habitués à jouer

avec les idées. Pour en savoir davantage sur la perspective du Dr. Brown sur le jeu, nous vous invitons à consulter la vidéo suivante :



[Stuart Brown | Serious Play](#)

1.2.3. JEU ET ÉDUCATION

L'idée que le jeu puisse présenter un intérêt sur le plan éducatif n'est pas nouvelle (Sanchez et Roméro, 2020). L'utilisation pédagogique du jeu vise surtout à intégrer des valeurs sociales de façon amusante telles que coopérer plutôt que de s'affronter, réfléchir avant d'agir, savoir partager des ressources, etc. La valeur pédagogique du jeu reste toutefois intimement liée à la faculté d'analyse et à la subjectivité du joueur qui interprète une situation comme un jeu. En effet, pour Henriot (1969) dont les travaux sont associés au jeu, « le jeu n'est pas dans la chose mais dans l'usage qu'on en fait » (p. 24). Ainsi, en contexte de cours, il ne s'agit pas de proposer un jeu, il faut aussi que la personne étudiante le perçoive et y participe comme un jeu (Sanchez, 2023).

De Grandmond (1995), orthopédagogue de formation, s'est intéressée aux origines et à l'évolution du jeu au cours de l'histoire et à la place qu'il peut prendre en éducation. Elle définit le jeu comme étant un acte total faisant appel à tout l'être ; une action libre qui ne peut être commandée ; une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur ; une activité spontanée, sans règles préétablies et une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque. La personne qui joue est celle qui s'engage librement et qui se laisse prendre au jeu. De plus, l'engagement de la personne dans un jeu sera influencé par différents facteurs tels que ses humeurs, ses intérêts ou son âge. Enfin, De Grandmond (1995) fait valoir que le jouet n'est pas un accessoire indispensable au jeu, mais qu'il peut favoriser l'action, contribuer à une expérimentation formative et faciliter les apprentissages.

Par ailleurs, De Grandmont propose une typologie en 3

axes des jeux. Elle distingue ainsi le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique. Le tableau suivant présente un aperçu de cette typologie.

Jeu ludique	Jeu éducatif	Jeu pédagogique
<p>Activité libre</p> <p>Essentiel au plaisir</p> <p>Nécessaire au développement de l'enfant</p> <p>Contribue aux apprentissages tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion des imprévus • Gestion des émotions • Curiosité et motivation 	<p>Activité structurée</p> <p>Motivé par le plaisir et la motivation intrinsèque</p> <p>Permet de mieux comprendre son monde intérieur et extérieur</p> <p>Contribue aux apprentissages tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des notions • Structure de la pensée • Développement des connaissances et des habitudes 	<p>Activité axée sur le apprentissage précis</p> <p>Plaisir de performance</p> <p>Aide sur la compétence de jouer</p> <p>Permet de valider les apprentissages</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(inspiré de De Graessat (1997) et Dupuy et al. (2019))</p>

En éducation, Legendre (2005) définit le jeu comme :

« une activité physique, mentale ou sociale, choisie d'une manière volontaire, spontanée et libre, qui se déroule et se termine d'une façon prédéterminée en respectant un système de règles, dans le but de relever des défis (envers soi-même ou d'autres personnes) dont le succès contingent est fonction de la créativité, de l'engagement et des dispositions du participant ainsi que d'une part de hasard » (p. 813).

Comme il est possible de le constater, les caractéristiques d'un jeu peuvent varier selon différents auteurs et chercheurs qui s'intéressent au jeu. Cependant, les différentes perspectives mettent de l'avant des éléments communs tels que le caractère libre ou volontaire du jeu, le plaisir ou la fantaisie, et son caractère fictif.

1.2.4. LE JEU ET L'ADULTE



*Le jeu est le seul moyen sérieux de faire des choses sérieuses.
Jacques-Yves Cousteau*

Le jeu est propice aux apprentissages pour des personnes de tous âges (Sanchez et Romero, 2020). Il serait indispensable à tous, et ses bienfaits sont indéniables. En effet, le jeu et les activités ludiques présentent un large éventail d'avantages sur les plans physique, psychologique et social, notamment en termes de sociabilité, de développement cognitif et de bien-être émotionnel (Proyer, 2011, 2013). Le jeu permet de créer des espaces offrant une sécurité pour l'expérimentation, la pratique, un échec et l'apprentissage à partir d'erreurs ; il permet d'apprendre par l'exploration active et la résolution de problèmes ; et il peut créer des environnements d'apprentissage attrayants, immersifs et motivants (Whitton, 2014; Whitton et Moseley, 2019). Le jeu peut également faciliter les interactions sociales, développer la résilience émotionnelle, stimuler la créativité et l'imagination, favoriser la résolution de problèmes, réduire le stress et accroître le bonheur (Proyer, 2014).

Cependant, les façons de jouer, les motivations pour jouer, les obstacles au jeu et les effets du jeu diffèrent énormément d'un enfant à un adulte (Whitton et Moseley, 2019). Pour certains adultes, l'engagement dans le jeu est un choix délibéré, une expression de l'identité, pour d'autres le jeu n'est pas une considération et pour d'autres encore, il est profondément déstabilisant (Whitton et Moseley, 2019). De plus, le jeu n'a pas la même vocation chez les adultes que chez les enfants. En effet,

contrairement à l'enfant qui joue d'abord pour le plaisir mais qui finit par apprendre, le jeu chez la personne adulte nécessite une réflexion sur l'action pour soutenir la construction des apprentissages. Leather et ses collègues (2020) proposent de prendre en compte les conditions suivantes pour favoriser le jeu chez les adultes:

- ❖ Le jeu est choisi et expérimenté à travers une activité où la personne est appelée à faire semblant ou à **participer** à une activité authentique.
- ❖ Le jeu est centré sur l'**action** et nécessite une participation active – il est axé sur le **processus** et non le produit.
- ❖ Le jeu est vécu par les personnes, il est **amusant**, social, **volontaire**, **créatif**, et ne se produit que dans un contexte détendu et **sécuritaire**.



1.2.5. LES TYPES DE JEU

Les jeux peuvent prendre de nombreuses formes, de jeux de société aux jeux vidéo complexes, en passant par les jeux de

rôle, les jeux d'énigmes et bien d'autres. Différents auteurs ont proposé des typologies pour catégoriser le jeu chez l'enfant ou l'adolescent. Parmi ceux-ci, on retrouve le jeu physique, le jeu avec des objets, le jeu symbolique, le jeu socio-dramatique et les jeux avec des règles (De Grandmond, 1995; Whitebread et al., 2012). Puisque ce manuel s'attarde davantage aux types de jeux adaptés au contexte d'enseignement supérieur, nous présentons la typologie proposée par Whitton et Moseley (2019) qui permet d'illustrer des types de jeux à mettre en œuvre en contexte de classe.



Le jeu créatif : Jeu qui consiste à construire, à fabriquer des objets, à créer des mondes. Les exemples incluent la construction avec Lego®, les jeux informatiques qui impliquent la construction ou la création, ou les activités dramatiques ou artistiques comme l'improvisation, le jeu musical ou théâtral.



Le jeu d'exploration : Jeu qui consiste à se déplacer dans un espace, physique ou virtuel, et à découvrir ce qui s'y trouve. Il peut s'agir d'une simple exploration ou de la découverte de mystères et d'objets cachés. L'exploration telle que la navigation dans des mondes virtuels, les simulations et toute activité où la découverte est un élément clé du jeu (par exemple : les escape games, les chasses au trésor ou les rallye).



Le jeu d'imagination; Type de jeu qui implique la pensée et un mouvement vers un monde imaginaire. Par exemple, des jeux de rôle et des expériences immersives telles que des activités de meurtre et de mystère.



Le jeu structuré : Jeu qui comporte des objectifs et des règles préalables permettant de créer des défis à relever par les joueurs. Ces jeux peuvent être joués individuellement et en petits ou grands groupes. Les exemples sont variés et comprennent les jeux vidéo, les jeux de cartes et les jeux de société plus traditionnels.



Le jeu de représentation; Type de jeu qui se déroule devant un public. Il s'agit d'activités telles que le jeu d'acteur, le karaoké ou l'improvisation.



Le jeu à caractère physique : Type de jeu dont l'élément central est le mouvement physique. Il comprend des activités telles que les sports d'équipe, la course libre, la jonglerie et les courses d'obstacles.



Le jeu de puzzle : Forme de jeu qui consiste à résoudre des défis basés sur des chiffres, des mots, la logique ou toute autre forme très variée. Ils sont souvent pratiqués seuls, comme les mots croisés, les jeux d'aventure, le Sudoku, les puzzles logiques ou les recherches de mots. Ils peuvent également être pratiqués avec d'autres personnes, par exemple sous formes de quiz, de jeux télévisés et de salles d'évasion.

Comme il est possible de le constater, le jeu peut être représenté de différentes façons. Les images suivantes illustrent différents exemples d'activités qui peuvent être perçus comme un jeu.

Quel est votre représentation du jeu? Qu'est-ce que le jeu évoque pour vous?



1.2.6. LE JEU ET LA MOTIVATION

La motivation est un état dynamique qui dépend des perceptions qu'une personne étudiante a d'elle-même et de l'activité qui lui est proposée (Sanchez, 2023). En ce qui concerne le jeu en contexte de classe, la motivation de la personne étudiante à y participer dépendra de la valeur perçue de l'activité, de la perception de sa compétence à réaliser l'activité et du niveau de contrôlabilité sur son déroulement (Viau, 2009).

Lorsqu'il s'inscrit dans un contexte de classe qui vise à soutenir le travail d'équipe et la collaboration, le jeu peut susciter

la motivation de la personne étudiante. En effet, la motivation est favorisée « par le niveau de satisfaction, d'excitation, d'enthousiasme ou de plaisir que l'apprenant exprime dans le jeu et les bénéfices que ces émotions apportent sur le plan de l'apprentissage » (Sauvé et al., 2007, p. 97). Cependant, comme mentionné précédemment, la motivation de la personne étudiante dépend de l'importance qu'elle accorde à l'objectif du jeu et de son intérêt face à la tâche à accomplir.

Certains jeux feront davantage appel à la motivation intrinsèque des personnes étudiantes c'est-à-dire à un engagement dans l'activité par plaisir ou intérêt, alors que d'autres seront davantage centrés sur la motivation extrinsèque c'est-à-dire, atteindre des objectifs ou des récompenses (Sanchez, 2023). Whitton (2022) propose les exemples suivants pour illustrer cette distinction :

Motivation intrinsèque

Le jeu libre (pure play) correspond à toute situation où un jeu est abordé de manière amusante selon ses motivations intrinsèques.

Il englobe toute situation où les personnes s'engagent dans un jeu pour le simple plaisir d'y participer d'une manière ludique et détendue.

Dans le contexte de la classe, il pourrait s'agir d'une activité brise-glace et dans laquelle la personne s'engage pour mieux connaître ses collègues.

Dans le contexte de la vie quotidienne, il pourrait s'agir d'une activité dans laquelle la personne s'engage comme un passe-temps tel que le jardinage, le jeu de société.

Motivation extrinsèque

Une situation où une activité peut être clairement reconnue comme un jeu, mais où la personne est principalement motivée par une récompense ou un facteur externe, c'est-à-dire que le jeu n'est pas le but en soi.

Il peut s'agir d'activités telles que les jeux de compétition où des récompenses (badges, points, bonis) constituent la principale motivation des joueurs.



La motivation est souvent mise de l'avant pour justifier l'utilisation du jeu en contexte de classe. Cependant, une méta-analyse réalisée par Wouters et ses collègues (2013) illustrent que les liens entre le jeu et la motivation ne sont pas confirmés par les travaux empiriques. Ce sont plutôt les caractéristiques inhérentes du jeu telles que l'autonomie du joueur et les rétroactions qu'il permet, la dédramatisation des erreurs et la prise en compte des aspects sociaux et affectifs qui présentent un intérêt pour l'apprentissage (Sanchez et Romero, 2020; Sanchez, 2023).

1.3. Le jeu: un levier pour soutenir l'apprentissage

Les jeux possèdent des propriétés éducatives sur lesquelles les personnes enseignantes peuvent s'appuyer. Ce sont ces propriétés qui font du jeu des situations d'apprentissage intéressantes au sein desquelles les personnes étudiantes pourront vivre des expériences enrichissantes. Il est de plus en plus admis que l'on peut jouer tout au long de la vie et qu'il est pertinent d'apprendre en jouant (Sanchez, 2023). Sur le plan pédagogique, il est pertinent d'utiliser le jeu pour :



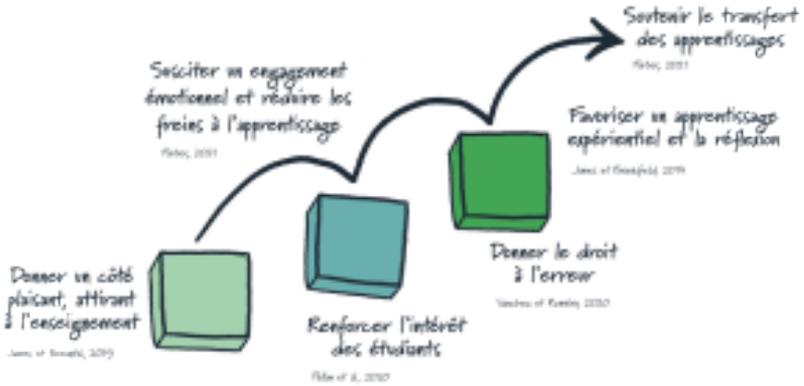
À tous les niveaux d'enseignement, le jeu peut être considéré comme un levier pour soutenir les apprentissages. En particulier, plusieurs auteurs soulignent que le jeu permet de

donner un côté plaisant ou plus attirant à un contenu plus complexe (Forbes, 2012; James et Nerantzi, 2019; Moseley et Whitton, 2014). Par le jeu on peut augmenter l'intérêt de la personne étudiante envers l'activité d'apprentissage (Bovermann et Bastiaens, 2018). La nature ludique du jeu peut générer plus d'enthousiasme chez les personnes étudiantes et permettre de commencer une activité dans un climat de plaisir plutôt que de stress (Verzat, 2009). En effet, le jeu peut augmenter les composants chimiques du cerveau tels que la dopamine qui sert généralement à donner de l'énergie et à améliorer l'humeur (Jensen, 2005).

Le jeu permet de susciter un engagement affectif et de réduire les freins à l'apprentissage (Forbes, 2021). En effet, les jeux contribuent à créer un espace d'apprentissage sécuritaire permettant à la personne étudiante de s'attarder au développement de soi en interaction avec ses pairs (Bédard et al., 2021). En situation de jeu, les personnes étudiantes peuvent commettre des erreurs sans conséquences importantes, ce qui favorise l'apprentissage (Pellon et al., 2020).

De plus, le jeu favorise un apprentissage expérientiel et la réflexion chez les personnes étudiantes ce qui permet de soutenir le transfert des apprentissages. Les activités ludiques sont des occasions de créer des espaces de réflexion et de dialogue pour apprendre dans et sur l'action (Lafantaisie et Dionne, 2023). Elles permettent aux personnes étudiantes de prendre conscience d'émotions et de valeurs qui entrent en jeu dans différentes situations professionnelles (Beckers, 2007).

Certains diront même que dans un monde en constante évolution et incertain, le jeu est un moyen d'appréhender différentes situations complexes et de contribuer au bien-être des personnes étudiantes (Reeve, 2021).



Malgré tous ces avantages, la place des activités ludiques ou des jeux en contexte universitaire suscite toujours un certain scepticisme parmi le corps enseignant (Forbes, 2021 ; James et Nerantzi, 2019). Pour certaines personnes étudiantes et enseignantes, il existe une tension entre le jeu et l'apprentissage. En effet, il n'est pas rare d'entendre des réflexions du type « l'école ce n'est pas pour jouer ! » qui sous-entendent une opposition entre jeu et travail, entre plaisir et sérieux, obligation, effort. Voici un aperçu de d'autres idées qui circulent à propos de l'utilisation du jeu en contexte éducatif :



Pourtant, le jeu suppose aussi un effort et l'accomplissement d'une tâche. Selon Henriot (1983), « jouer, ce n'est pas rien faire et, parfois, c'est même travailler plus intensément que dans des situations banalement appelées situations de travail ». Ainsi, le jeu et l'apprentissage ne sont pas incompatibles.

Ainsi, de nombreux auteurs soulignent la nécessité de mener des recherches supplémentaires afin de mieux comprendre les potentialités pédagogiques du jeu en enseignement supérieur (Pellon et al., 2020). À ce propos, Sanchez et Roméro (2020) considèrent que les propriétés éducatives du jeu en tant que situation d'apprentissage et permettant à la personne de mettre à l'épreuve sa manière de penser et d'agir sans risquer de préjudice

sont à mettre de l'avant davantage (Sanchez et Roméro, 2020). En particulier, quatre dimensions interreliées doivent être prises en compte pour favoriser l'expérience d'apprentissage associée au jeu (Sanchez, 2023):

La dimension actionnelle du jeu : Que fait le joueur lorsqu'il joue?

Il s'agit des règles à suivre ou des consignes associées au déroulement du jeu.

La dimension sensorielle du jeu : Quelles informations le joueur tire-t-il du jeu?

Il a accès à des informations et développe des connaissances et des habiletés.

La dimension émotionnelle du jeu : Quelles émotions le joueur ressent-il en jouant?

Son état émotionnel lors du jeu.

La dimension épistémique : Qu'est-ce que le joueur apprend en jouant?

Les connaissances que le joueur doit mobiliser au sein du jeu.

En outre, dans le cadre d'une recension des écrits, Sauvé et ses collègues (2007) ont illustré que les jeux ont des impacts significatifs sur les aspects suivants de l'apprentissage :

Habiletés de coopération, de communication et de relations humaines

Capacité à :

Entrer en relation

Discuter

Collaborer

Partager des émotions et des idées

Développer des liens

Développer l'esprit d'équipe

Perception de la tâche/ engagement

Persévérer et à accomplir la tâche

Satisfaction et plaisir suscité par le jeu

Permet de :

Créer un climat agréable et réduit le stress

La structuration des connaissances

Capacité à :

Visualiser un concept

Établir des liens

L'intégration des connaissances

Capacité à :

Faire des liens entre connaissances acquises
et manifestation concrète

Retenir l'information à plus long terme

La résolution de problème

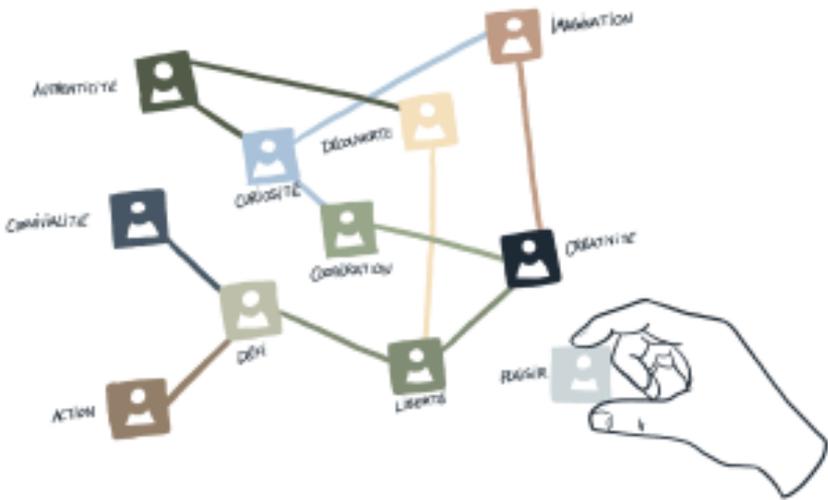
Capacité à :

Prendre des décisions

Comprendre un problème

Poser des hypothèses de solutions

Enfin, différents écrits mettent de l'avant les valeurs et les vertus associées au jeu en enseignement supérieur (Benedet, 2018; Dearybury et Jones, 2020; Forbes, 2021; James et Nerantzi, 2019):



Ainsi, explorer et ajouter des éléments ludiques ou des jeux dans le contexte de l'enseignement supérieur permet de mettre de l'avant ces valeurs et de proposer de nouvelles formes d'interactions et d'expériences dans une discipline.

Références

Arnaud, B. et Mellet, É. (2019). *La boîte à outils de la psychologie positive au travail*. Dunod.

Asakawa, K. (2004). The Relationships Between Flow and Psychological Well-being in Japanese College Students. Symposium at the Second European Conference on Positive Psychology, Verbania, Italie (p. 36-37).

Bhana, V.M. (2014). Interpersonal skills development in Generation Y student nurses: a literature review. *Nurse Education Today*, 34, (1430-1434).

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.

Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C. et Turgeon, A. (2020). L'Espace Expérientiel (E²): une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1).

Bourgeois, E. (2012). Les theories de l'apprentissage : un peu d'histoire Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.) *Apprendre à faire apprendre* (p. 23-39). Presses Universitaires de France.

Bovermann, K. et Bastiaens, T. (2018). Using gamification to foster intrinsic motivation and collaborative learning: A comparative testing. Dans H. Khalil et M. Ebner (dir.). *EdMedia+ Innovate Learning* (p. 1128-1137). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. The Penguin group.
- Chamberland, G. et Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow, the psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern Classics.
- Dearybury, J. et Jones, J. P. (2020). *The playful classroom: The power of play for all ages*. John Wiley & Sons.
- DeBenedet, A. T. (2018). *Playful Intelligence: The Power of Living Lightly in a Serious World*. Santa Monica Press.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Gallimard.
- De Grandmont, N. (1995). *Pédagogie du jeu*. Logiques.
- Forbes, L. et Thomas, D. (2023). *Professors at play playbook. Real-world techniques from a more playful higher education classroom*. Carnegie Mellon University; ETC Press.
- Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 57-73.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu [Play]*. Presses universitaires de France.
- Hovington, S., Dufour, S. et Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation: récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 305-320.
- James, A. et Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: Creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.
- Jones, J. P. et Dearybury, J. (2022). *The Playful Life: The Power of Play in Our Every Day*. John Wiley & Sons.
- Jonnaert, P. et Vander Borcht, C. (1999). *Créer des conditions*

d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. De Boeck et Larcier.

Kim, S. (2009). Introduction. Dans : Sun-Mi Kim éd., *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université: Implication et pédagogie* (pp. 7-14). De Boeck Supérieur.

Lafantaisie, V. et Dionne, J. (2023). *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative.* Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences: la formation en éducation et en santé.* Presses de l'Université du Québec.

Leather, M., Harper, N. et Obee, P. (2021). A pedagogy of play: Reasons to be playful in postsecondary education. *Journal of Experiential Education*, 44(3), 208-226.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Guérin.

Massimini, F., Csikszentmihalyi, M. et Delle Fave, A. (1988). Flow and bio cultural evolution. Dans M. Csikszentmihalyi et I.S. Csikszentmihalyi (dir.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (p. 60-81). Cambridge University Press.

Moseley, A. et Whitton, N. (2014). *New traditional games for learning.* Routledge.

Pang, A. S. K. (2019). *Et si on se reposait?: pourquoi on en fait plus quand on travaille moins.* De Boeck Supérieur.

Pellon, G., Raucent, B., Philipette, T., Mathelart, C., Alvarez, J et Renson, V. (2020). *Les cahiers du LLL. No. 8. Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur.*

Prégent, R. (1990). L'analyse des conditions de la situation d'enseignement. Dans R. Prégent (dir.), *La préparation d'un cours* (p. 5-19). Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Sanchez, É. (2023). *Enseigner et former avec le jeu. Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes.* ESF Éditions.

Sanchez, E. et Roméro, M. (2020). *Apprendre en jouant.* Mythes et réalités. Éditions Retz.

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits

sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.

St-Pierre, L., Bédard, D., et Lefebvre, N. (2014). *Une grille d'analyse de ses interventions en classe*. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. (p 15-30). Chenelière Éducation.

Tardif, J. (1997). La construction des connaissances :1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.

Whitton, N. (2022). *Play and Learning in Adulthood: Reimagining Pedagogy and the Politics of Education*. Springer Nature.

Whitton, N. (2007). An Investigation into the Potential of Collaborative Computer Game-Based Learning in Higher Education. Edinburgh Napier University.

Whitton, N. et Moseley, A. (dir.). (2019). *Playful learning: Events and activities to engage adults*. Routledge.

Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. et Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of educational psychology*, 105(2), 249-265.

PARTIE II

CHAPITRE 2: LE PLAISIR EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



Le monde de l'enseignement supérieur est souvent associé à des notions de rigueur académique, de recherche intellectuelle et de préparation professionnelle. Cependant, au cœur de cet environnement stimulant se trouve un aspect tout aussi crucial mais parfois négligé : le plaisir dans l'apprentissage et l'enseignement. À bien des égards, le plaisir est un élément essentiel de l'apprentissage qui contribue à l'engagement des personnes étudiantes. Le plaisir associé à l'apprentissage et à l'enseignement stimule la curiosité, favorise la créativité et procure un sentiment d'accomplissement (Lauricella et Edmunds, 2022).

Dans ce chapitre, nous explorerons les diverses facettes du plaisir en enseignement supérieur, tant sur le plan de l'apprentissages que sur le plan de l'enseignement. S'intéresser au plaisir en enseignement supérieur, permet de mettre en lumière comment il peut être non seulement un moteur essentiel de réussite académique, mais aussi un catalyseur puissant de développement personnel et professionnel.



2.1. Le plaisir d'apprendre



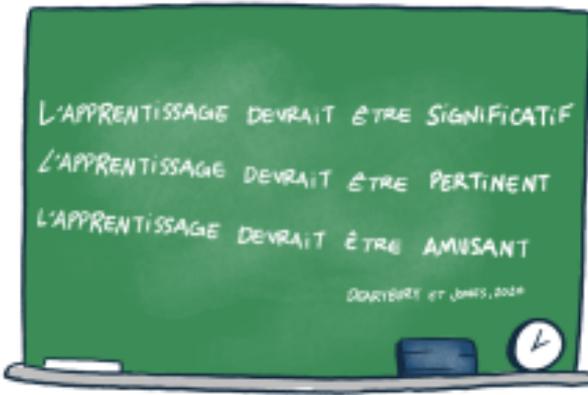
Bien que l'apprentissage nécessite du travail et des efforts, il peut légitimement être associé au plaisir (Cavallier, 2007). Il s'agit surtout de concevoir le processus d'apprentissage comme étant quelque chose de plaisant (Gagnon-Mountzouris et al., 2016) et de s'y engager activement. Pourtant plusieurs personnes étudiantes ne se rendent pas à leurs cours dans l'espoir de s'amuser : leur motivation principale tend davantage à être extrinsèque étant liée aux résultats et à l'obtention d'un diplôme et des avantages y étant associé (Lauricella et Edmunds, 2022). Or, ces motivations extrinsèques auront souvent tendance à miner le processus d'apprentissage. En revanche, les personnes étudiantes qui s'investissent dans leurs apprentissages, se donnent les moyens de prendre plaisir aux études sans nécessiter a priori une satisfaction immédiate. Elles accordent autant d'importance au processus d'apprentissage qu'aux résultats (Ramirez, 1998). D'ailleurs, favoriser le plaisir à apprendre chez les personnes étudiantes leur permet d'être plus optimistes face à la résolution de problèmes complexes, réduit le stress et favorise le sentiment d'appartenance au groupe-classe (Fredrickson et Joiner, 2002). Pour la personne étudiante, cultiver le plaisir d'apprendre suppose de porter une attention à ce qui l'entoure et ce qui la questionne (Arnaud et Mellet, 2019). En contexte de classe, le plaisir peut s'exprimer dans des tâches simples qui invitent à l'exploration, à la découverte et à la curiosité ou des situations plus exigeantes qui permettent la mise en œuvre de stratégies et la résolution de défis (Lazzaro, 2004).



Souhaitez-vous intégrer une dose de plaisir dans votre classe?

Comment manifestez-vous ce plaisir aux personnes étudiantes?

L'intégration de jeux est un moyen qui permet de proposer des situations d'apprentissage amusantes dans lesquelles les personnes étudiantes pourront trouver plaisir et développer une certaine autonomie dans leur processus d'apprentissage (Gagnon-Mountzouris et al., 2016). On souligne d'ailleurs qu'à tous les niveaux d'enseignement, l'apprentissage devrait être significatif, pertinent et amusant (Dearybury et Jones, 2020). Les jeux représentent ainsi une modalité d'apprentissage alternative permettant de rejoindre divers types d'apprenants. Ils peuvent éveiller la curiosité, l'imaginaire, la joie et la considération mutuelle. Les jeux peuvent alors répondre aux besoins des personnes étudiantes qui ont plus de difficulté à s'épanouir dans un cadre conventionnel d'enseignement supérieur (Anneta et al., 2006). Le plaisir procuré par l'aspect ludique du jeu peut donc être vu comme un soutien à l'apprentissage de la personne étudiante.



Dans le cadre d'une recherche récente, Whitton et Langan (2019) ont souhaité mieux comprendre les perceptions des personnes étudiantes relativement à la place accordée au plaisir dans leur expériences d'apprentissage à l'université et aux conditions contributives à celui-ci. La figure suivante présente un aperçu des conditions contributives au plaisir d'apprendre.



Les résultats de cette étude illustrent, entre autres, que le plaisir n'est pas nécessairement uniquement associé à l'utilisation d'un jeu. L'illustration précédente montre que des conditions

pédagogiques et des facteurs personnels tant chez les personnes étudiantes que chez les personnes enseignantes peuvent influencer la valeur perçue du plaisir éprouvé lors d'activités d'apprentissage. En particulier, les résultats de l'étude révèlent l'importance de l'enthousiasme et de **l'engagement** des personnes enseignantes dans l'enseignement de leur matière, ainsi que de leur attitude envers les personnes étudiantes. La création d'un **environnement sécurisant** qui permet aux personnes étudiantes de se sentir à l'aise avec les autres, de prendre des risques est aussi considéré comme étant une condition importante qui facilite l'apprentissage. **L'expérience partagée** c'est-à-dire l'apprentissage avec d'autres personnes par le biais de la collaboration et de la discussion, la valorisation de la diversité des expériences, des compétences et des opinions contribuent au plaisir d'apprendre au sein d'un groupe. La mise en œuvre d'**une pédagogie stimulante** axée sur la nouveauté, l'originalité et où les personnes étudiantes participent activement à des situations d'apprentissage authentiques contribue également au plaisir ressenti par les personnes étudiantes. Enfin, la mise en place d'un environnement d'apprentissage qui permet de **diminuer le stress** des personnes étudiantes semble être une condition préalable au plaisir d'apprendre, même si cela est plus difficile en contexte où l'évaluation des apprentissages est nécessaire. Cependant, il est aussi possible d'envisager des moyens d'atténuer la pression de l'évaluation, non seulement pour créer un environnement propice au plaisir, mais aussi pour soutenir le bien-être des personnes étudiantes en général.

Par ailleurs, bien qu'une majorité de personnes étudiantes considèrent que les études et les apprentissages devraient comporter une bonne dose de plaisir, certaines personnes auront plutôt l'impression que l'utilisation de jeux est frivole et constitue une perte de temps (Whitton, 2007). Apprécier l'expérience éducative ne réfère pas nécessairement à des actions ou à un environnement caractérisé par la frivolité et le manque de

signification. Au contraire, comme le souligne Barrett (2005 dans Lauricella et Edmunds, 2022), le plaisir peut aller de pair avec la rigueur: “learning can be fun because it is hard, challenging, and stretches participants” (p 162).

Ainsi dans un contexte où les personnes étudiantes seraient plus réticentes face à la participation à des jeux, les personnes enseignantes auront avantage à bien situer l'intention pédagogique de l'activité proposée, et ce, afin d'en faire valoir la pertinence et l'utilité. A cet égard, certains auteurs soulignent que l'apprentissage par le jeu sera favorisé si les jeux sont bien conçus et basés sur des objectifs d'apprentissage clairs. (Sanchez et Roméro, 2020). Différents principes pédagogiques à considérer lors de la mise en œuvre d'une pédagogie par le jeu seront présentés au chapitre 3.

2.2. *Le plaisir d'enseigner*

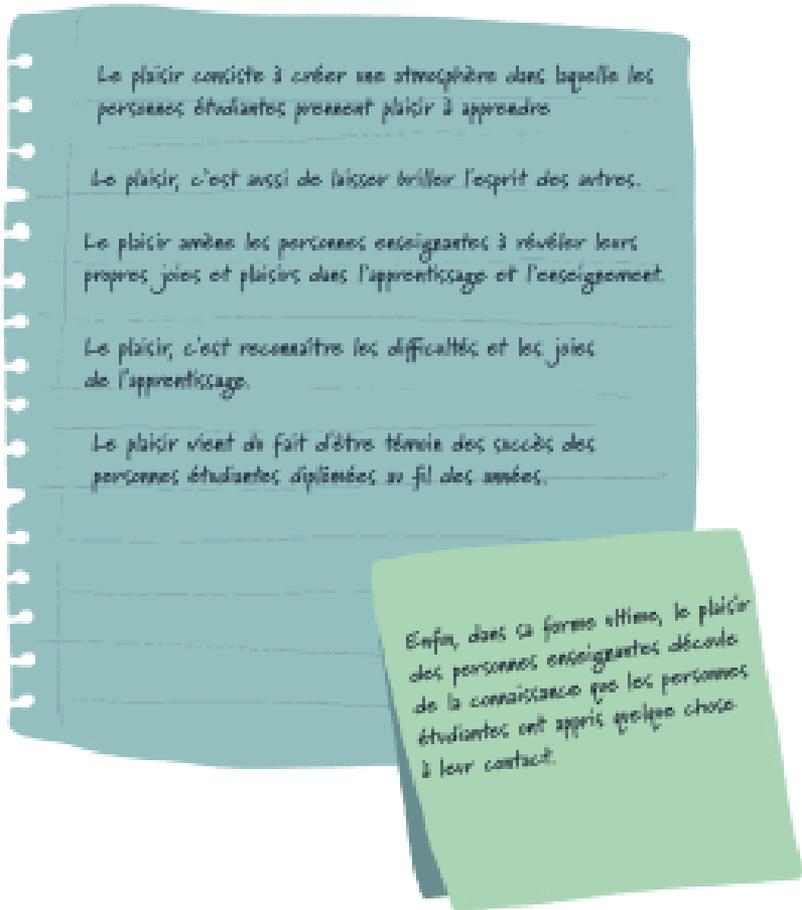
Le plaisir d'enseigner chez les personnes enseignantes est lié au plaisir d'apprendre des personnes étudiantes (Romainville, 2016). En effet, le plaisir d'apprendre va de pair avec le désir de former et passe nécessairement par l'implication et la responsabilité partagée des personnes enseignantes et étudiantes. Il a été montré que les personnes enseignantes souhaitent que les aspects associés à la dimension émotionnelle (par ex. relations avec les personnes étudiantes) de leur enseignement leur permettent de s'enrichir, autant dans la relation pédagogique qu'au plan professionnel (LeTor, 2006). En effet, pour les personnes enseignantes, la relation avec les personnes étudiantes fait partie des joies du métier (Tardif et Lessard, 1999). À cet égard, on reconnaît la nécessité d'un environnement universitaire positif qui



accorde une importance au plaisir et aux relations positives en contexte d'enseignement supérieur (Oades et al., 2011). Qui plus est, le plaisir ressenti en enseignement améliore l'humeur, la motivation, la santé physique et psychologique et l'implication au travail (Marion et Lafortune, 2015).

Cultiver le plaisir d'enseigner suppose de mettre l'accent sur ce qui rend heureux en enseignement, et ce, même lorsque les conditions de travail sont plus difficiles. En effet, les travaux de Bouffard et Lapierre (2017) montrent que plus la personne se sent bien, plus elle ressent du plaisir dans les activités qu'elle exerce. De plus, une autre étude illustre que les valeurs de plaisir, de stimulation et de dépassement de soi suscitent davantage le bien-être au travail des enseignants (Llena et al., 2019, in press) En particulier, une personne enseignante qui fait preuve d'authenticité et qui met en actes ses valeurs personnelles dans ses cours, impacte positivement son plaisir d'enseigner (Llena, 2019).

La réflexion sur la place qu'occupe le plaisir dans l'acte d'enseigner n'est pas nouvelle. En 1997, Banner et Cannon en ont tracé les contours qui sont encore très pertinents. Pour eux, plusieurs personnes enseignent parce que cet acte leur procure la forme la plus profonde de satisfaction. Il serait en effet difficile d'imaginer des personnes enseignantes efficaces qui ne soient pas fascinées par leur matière, qui n'aiment pas être parmi les personnes étudiantes et qui ne s'épanouissent pas en nourrissant l'esprit et la vie des autres. En fait, plusieurs personnes enseignent parce que cela implique une bonne part de plaisir qui se traduit par le rire, l'humour et des jeux. C'est pourquoi, selon Banner et Cannon, l'enseignement devrait être source d'une variété de plaisir en étant, à la fois, travail et jeu. En ce sens, la classe deviendrait un lieu où s'épanouissent les cœurs et l'esprit. Comment, alors, une personne peut-elle s'assurer que par l'acte d'enseigner elle vit du plaisir tout en le communiquant aux personnes étudiantes ? Banner et Cannon identifient six pistes pour comprendre le plaisir en enseignement.



Le plaisir consiste à créer une atmosphère dans laquelle les personnes étudiantes prennent plaisir à apprendre. Lorsque l'apprentissage est lié à des objectifs qui sont à la portée des personnes étudiantes, qu'il favorise leur compréhension du monde et de nouveaux domaines de connaissances, alors il conduit à des plaisirs et à des satisfactions de la plus haute importance.

Tant qu'il n'est pas utilisé aux dépens d'autrui, l'humour peut favoriser la compréhension, mettre en lumière les forces, désamorcer les difficultés et soutenir l'engagement. Ainsi,

l'utilisation de l'humour à bon escient est encouragée. Les séances de cours, même lorsqu'elles sont axées sur des tâches sérieuses, peuvent souvent être remplies d'éclats de rire.

Peu de personnes sont attirées par un apprentissage aride et austère. La plupart des personnes apprennent mieux lorsqu'on leur montre que les exigences de l'apprentissage ne mènent pas seulement à une connaissance spécifique dans un cours, mais aussi à une compréhension plus large de l'être humain. C'est pourquoi les personnes enseignantes ont tout avantage à révéler comment certains apprentissages ont enrichi leur propre vie et comment leur enseignement est l'expression de leur désir d'enrichir également la vie des autres. En fait, illustrer le plaisir profond que leur procure leur propre apprentissage est un vecteur pour insuffler l'engagement à apprendre.

Afin de favoriser le sentiment de satisfaction associé à un apprentissage, il importe de reconnaître que celui-ci comporte parfois des frustrations et des déceptions. Lorsque les difficultés d'un apprentissage sont reconnues, les personnes étudiantes peuvent les accepter et ainsi continuer plus facilement à investir des efforts pour apprendre et ainsi récolter les gains qui découlent de leurs efforts.

Les plus grandes joies des personnes enseignantes naissent souvent de la découverte que des personnes à qui elles ont enseigné ont bien réussi, que leur vie a été enrichie par les compétences développées dans le cadre de leurs études.

Ce plaisir un peu égoïste se traduit par cet espoir qui habite toute personne enseignante, celui que les personnes étudiantes aient développé leurs compétences et qu'en retour elles se souviennent avec affection et respect des personnes enseignantes qui ont croisé leur chemin.



À CONSIDÉRER :

ÉQUILIBRE ENTRE
S'AMUSER et APPRENDRE

La difficulté inhérente à la notion de plaisir est qu'elle est intrinsèquement subjective. On ne peut pas obliger les autres à s'amuser et l'idée qu'une personne étudiante se fait de plaisir peut être différente de celle d'un autre. Ainsi, comme le soulignent Edwards et Lauricella (2021), les personnes enseignantes peuvent simplement créer les conditions dans lesquelles les personnes étudiantes sont susceptibles de s'amuser.

Il importe aussi de prendre en considération que toutes les personnes ne jouent pas de la même manière et que toute situation d'apprentissage ne se prête pas nécessairement au jeu. De plus, créer une activité d'apprentissage amusante pour un groupe de personnes n'est pas simple à mettre en place et nécessite réflexion et certains efforts (Fallon et al., 2020).

Ainsi, la personne enseignante veillera à trouver un équilibre entre la dimension ludique et la dimension sérieuse de son cours (Alvarez, Djacobi et Ramirez, 2012). En effet, s'il y a trop d'investissement dans le plaisir et l'amusement, il est possible de perdre de vue l'objectif d'apprentissage.

Références

Alvarez, J. et D. Djaouti (2012). *Introduction au serious game*. Éditions Questions théoriques.

Annetta, L. A., Murray, M. R., Laird, S. G., Bohr, S. C. et Park, J. C. (2006). Serious games: Incorporating video games in the classroom. *Educause quarterly*, 29(3), 16-22.

Arnaud, B. et Mellet, É. (2019). *La boîte à outils de la psychologie positive au travail*. Dunod.

Banner, J.M et Cannon, H. C. (1997). *The pleasure principle*. Education week.

Bouffard, L. et Lapierre, S. (2017) Présentation, *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 1.

Dearybury, J. et Jones, J. P. (2020). *The playful classroom: The power of play for all ages*. John Wiley & Sons.

Fredrickson, B.L. et Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.

Gagnon-Mountzouris, V., Lemieux, M-M. et Pouliot, J-P. (2016). *Jeu sérieux. Rapport sommaire sur la pertinence du jeu sérieux à l'université*. Groupe de travail de la promotion du développement des compétences informationnelles. Université du Québec.

Kim, S. (2009). Introduction. Dans : Sun-Mi Kim (dir.), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université: Implication et pédagogie* (pp. 7-14). De Boeck Supérieur.

Lauricella, S. et Edmunds, T. K. (2022). Ludic Pedagogy: Taking

a Serious Look at Fun in the COVID-19 Classroom and Beyond. *Educational Considerations*, 48(1), n1.

Lazzaro, N. (2004). *Why we play games: four keys to more emotion without story*. Xeo design.

Llena, C., Dieu, O. et Joing, I. (2020). De l'influence du système de valeurs sur les situations d'apprentissage et le bien-être au travail. *Revue Enseigner l'EPS*, 282, 26-31.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. Hal Open science. halshs-00563871

Marion, C., et Lafortune, L. (2015). Qu'est-ce qui peut augmenter le plaisir d'enseigner? *Québec français*, (175), 38-39.

Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. et Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.

Pellon, G., Raucent, B., Philipette, T., Mathelart, C., Alvarez, J et Renson, V. (2020). *Les cahiers du LLL. No. 8. Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur*.

Ramirez, D. (1998). Le plaisir d'apprendre. *Vies à vies. Bulletin du service d'orientation et de consultation psychologique*. 10, 3. Université de Montréal.

Sanchez, E. et Roméro, M. (2020). *Apprendre en jouant*. Mythes et réalités. Éditions Retz.

Swank, J. M. (2012). Using games to creatively enhance the counselor education curriculum. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(4), 397-409.

Tardif, M. et Lessard, Cl. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.

Whitton, N. (2007). *An investigation into the potential of collaborative computer gamebased learning in Higher Education*. Edinburgh Napier University.

Whitton, N. (2022). *Play and Learning in Adulthood: Reimagining Pedagogy and the Politics of Education*. Springer Nature.

Whitton, N. et Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: an analysis of UK student perspectives, *Teaching in higher education*., 24 (8). 1000-1013.

PARTIE III

CHAPITRE 3: L'ATTITUDE LUDIQUE ET LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE



L'attitude ludique de la personne s'étend à toutes les facettes de la vie quotidienne (Brown, 2009; Ware, 2022). Il s'agit d'une attitude d'ouverture qui favorise la recherche de solutions novatrices aux situations problématiques rencontrées et qui permet de les appréhender avec recul et créativité. Parallèlement, un climat d'apprentissage positif et stimulant joue un rôle essentiel dans le développement des compétences des personnes étudiantes (Hovington et al., 2020). En particulier, plusieurs écrits

mettent en évidence l'importance de l'adoption d'une attitude ludique et d'un climat d'apprentissage propice aux apprentissages lors de l'animation d'activités et de jeux en classe (Forbes, 2021; James et Nerantzi, 2019; Lauricella et Edmunds, 2022). En effet, ce sont deux facteurs importants à considérer afin de contribuer à une expérience d'enseignement-apprentissage significative et positive (Hovington, 2023). Ce chapitre explore donc l'importance de l'attitude ludique et du climat d'apprentissage dans le processus éducatif. Il présente d'abord le sens accordé à l'attitude ludique, les différents types d'attitudes ludiques et les avantages associés à l'adoption d'une telle attitude. Ensuite, les éléments à prendre en compte pour cultiver un climat dynamique et propice aux apprentissages sont présentés.

3.1. *L'attitude ludique*

L'attitude ludique est caractérisée par une ouverture à l'expérience ludique, une volonté à s'engager dans des jeux et une propension à apprécier le côté ludique de la vie (Whitton et Moseley, 2019). Plus précisément, on décrit l'attitude ludique comme « un état d'esprit, une prédisposition interne de l'adulte dont les composantes sont la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité » (Guitard, 2002, p. 5). Pour Whitton (2022), le fait de considérer l'attitude ludique comme une prédisposition interne suppose que la façon dont une personne joue change à différents stades de la vie, mais la volonté générale d'être ludique – y compris l'ouverture à la nouveauté, l'exploration, l'innovation, le manque de sérieux – peut ne pas changer. C'est pourquoi l'attitude ludique est généralement considérée comme un trait de caractère stable tout au long de la vie et applicable de la même manière aux adultes et aux enfants (Proyer, 2014, cité dans Whitton 2022).

Lorsqu'une personne adopte une attitude ludique, elle est généralement ouverte à de nouvelles expériences, prête à s'amuser et à apprendre de manière informelle. Une attitude ludique chez l'adulte permet de faire face à différentes situations avec ouverture d'esprit. Elle permet d'appréhender des situations complexes comme un défi à relever où les essais et les erreurs sont des occasions d'apprentissage (Guitard et al., 2006). Cette façon de percevoir les situations peut s'avérer bénéfique dans de

nombreux contextes, y compris l'apprentissage, le travail et les relations sociales. En effet, on souligne que l'adoption d'une attitude ludique permet de rendre l'activité positive et agréable, accroît la capacité à faire face aux situations et favorise la santé et le bien-être (Guitard et al. 2006).

L'attitude ludique ne signifie pas nécessairement manquer de sérieux, mais plutôt d'intégrer le plaisir et la créativité dans les activités quotidiennes. Dans le contexte d'une activité ludique, on souligne que la notion de plaisir est essentielle (De Grandmont, 1995).

De plus, l'attitude ludique peut contribuer à la résolution de problèmes, à atténuer le stress et au bien-être général. Elle implique souvent un état d'esprit curieux et optimiste, qui favorise l'épanouissement personnel et la joie. En effet, les personnes adultes qui présentent une attitude ludique se distinguent par leur **joie de vivre**, leur capacité à prendre la vie du bon côté, leur capacité à ne pas se prendre trop au sérieux, leur **flexibilité**, leur ouverture envers autrui et leur **ouverture d'esprit** (Whitton, 2022). On dit d'elles qu'elles tentent de retirer le maximum de ce que la vie leur offre et semblent capables de reconnaître et d'apprécier le côté positif d'une situation difficile.



En contexte de formation, la personne étudiante qui adopte une attitude ludique accepte de sortir du cadre d'une expérience scolaire traditionnelle et de donner une interprétation subjective différente aux situations d'apprentissage (Sanchez, 2023). L'attitude ludique peut être comprise comme « l'acceptation, par le joueur, de coopérer de manière à ce que le jeu puisse prendre place » (Sanchez, 2022, p. 23). Ainsi, l'adoption d'une attitude ludique présuppose la présence d'une certaine confiance en soi. En effet, une personne qui a confiance en elle craindra moins la réaction des autres et se permettra davantage de manifester son sens de l'humour (Guitard et al., 2006).



= Il n'est pas nécessaire d'être jeune pour jouer. Le jeu permet de rester jeune. On n'arrête pas de jouer parce qu'on vieillit ; on vieillit parce qu'on arrête de jouer = (traduction libre)
 - George Bernard Shaw

= You don't have to be young to play. Play keeps you young. We don't stop playing because we grow old, we grow old because we stop playing. =

Dans le cadre de ses expériences d'enseignement et de mise en œuvre d'activités ludiques auprès de personnes adultes (personnes étudiantes et collègues), Whitton (2019) a tenté de faire ressortir ce qui caractérise la façon avec laquelle une personne peut choisir de s'engager dans une activité. Ces attitudes peuvent varier en fonction des contextes et des finalités d'une activité, le but de cette typologie n'étant pas de tenter de classer les personnes sous un profil ou une autre mais plutôt d'envisager la diversité potentielle de participation à une activité ludique.



Les explorateurs. Les personnes 'prêtes à tout', qui recherchent la nouveauté et les défis simplement parce qu'ils se présentent.



Les scientifiques. Les personnes qui sont prêtes à s'engager, souvent de tout cœur, tant qu'elles disposent d'une justification claire et démontrée de leur participation.



Les sceptiques. Les personnes que l'on peut convaincre de participer à une activité ludique, mais qui peuvent le faire à contrecoeur et ne sont souvent pas enthousiastes. Elles se surprennent parfois elles-mêmes.



Les apathiques. Les personnes qui se contentent de suivre le mouvement sans s'engager ou proposer, ou qui restent à l'écart, à l'air peiné.



Les grincheux. Les personnes qui ne veulent à aucun prix participer à un jeu et qui manifestent leur désapprobation en se désengageant activement (soupirs bruyants, bras croisés, sortie).

3.2. Adopter une attitude ludique en enseignement

3.2.1. LES QUALITÉS QUI CARACTÉRISENT UNE ATTITUDE LUDIQUE



Comment faites-vous pour incarner une attitude ludique dans votre enseignement?

Dans la littérature anglophone, différents écrits abordent l'importance de s'attarder à l'attitude ludique (playfulness) de la personne enseignante (Forbes et Thomas, 2023; Holflod, 2022; Whitton et Moseley 2019).

Anthony T. DeBenedet, M.D. est médecin praticien et il s'intéresse aux sciences du comportement. Dans son livre, *Playful Intelligence : The Power of Living Lightly in a Serious World* (2018), il identifie des qualités qui caractérisent une attitude ludique :

**L'imagination :**

L'imagination chez les personnes adultes se manifeste par la capacité à faire face à des situations complexes avec originalité. Il ne s'agit pas de fuir les difficultés, mais plutôt de les envisager différemment, en faisant appel à l'imagination pour résoudre les problèmes et y faire face. Les personnes enseignantes dotées d'une forte imagination sont capables de reconnaître des occasions d'innovation qui

permettent d'expérimenter différentes modalités d'enseignement et d'apprentissage.

La sociabilité : La sociabilité d'une personne enseignante est essentielle pour créer un environnement éducatif positif, favoriser des relations constructives, et contribuer à la réussite des personnes étudiantes. Cela va au-delà des compétences pédagogiques et englobe la capacité à interagir



de manière efficace et positive avec tous les individus impliqués dans le processus éducatif. La personne enseignante sociable

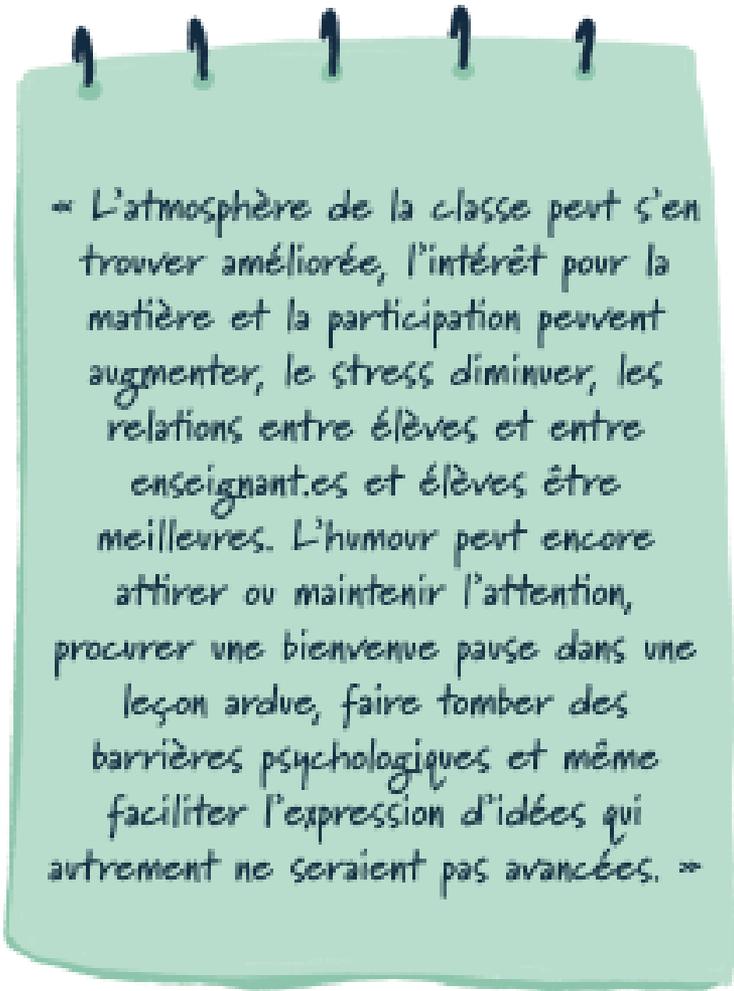
établit des relations positives avec les personnes étudiantes, encourage la participation, et favorise un climat d'apprentissage inclusif. En effet, les personnes enseignantes qui font preuve d'une intelligence ludique ont rarement des idées préconçues sur les personnes avec lesquelles elles sont en interaction et, de la même manière, se forment rarement des premières impressions tranchées sur les autres. Elles font preuve d'humilité et d'authenticité dans leurs rapports avec les autres.



Humour : Une personne enseignante qui fait preuve d'humour s'assure de l'intégrer dans son enseignement de manière intentionnelle et constructive. L'humour est un excellent outil de cohésion et de socialisation, permettant de créer des liens avec les personnes étudiantes.

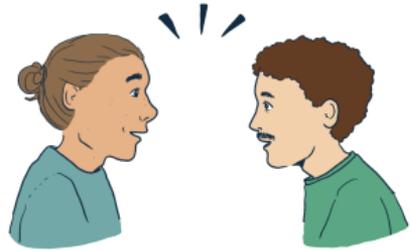
L'humour peut favoriser un environnement de classe plus détendu et convivial. Lorsqu'il est utilisé à bon escient et qu'il est bienveillant, l'humour participe à créer une ambiance favorable aux apprentissages, suscite l'attention des personnes apprenantes, et stimule leur créativité et leur motivation (Foll, 2007; Garner, 2005; Guégan, 2008). Les limites d'un humour bienveillant sont outrepassées lorsqu'on entre dans le spectre de la moquerie, du sarcasme, de l'ironie ou de la joie dite maligne, ou encore lorsqu'on utilise l'humour de manière excessive.

Dans un billet intitulé [Humour et enseignement](#) publié dans le Voir, le philosophe et essayiste Normand Baillargeon souligne que:



« L'atmosphère de la classe peut s'en trouver améliorée, l'intérêt pour la matière et la participation peuvent augmenter, le stress diminuer, les relations entre élèves et entre enseignant.es et élèves être meilleures. L'humour peut encore attirer ou maintenir l'attention, procurer une bienvenue pause dans une leçon ardue, faire tomber des barrières psychologiques et même faciliter l'expression d'idées qui autrement ne seraient pas avancées. »

Spontanéité : La spontanéité se caractérise par une action ou un comportement non planifié, impulsif et naturel, souvent associé à la liberté d'expression et à l'authenticité. La spontanéité est souvent



associée à la créativité, à l'authenticité et à la vivacité d'esprit. La personne enseignante peut faire preuve de spontanéité de plusieurs manières pour rendre l'enseignement plus dynamique et engageant. L'intégration de nouvelles méthodes pédagogiques telles que des discussions impromptues, des exercices ludiques et interactifs, et ce, de manière spontanée peut maintenir l'attention des personnes étudiantes. Il s'agit également d'utiliser les questions qui sortent du cadre prévu pour entretenir la curiosité et mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes.

**Émerveillement (Wonder) :**

La personne enseignante peut exprimer son émerveillement en classe de plusieurs manières afin d'inspirer et d'encourager la curiosité chez les personnes étudiantes. Chaque expérience, chaque leçon est l'occasion de s'émerveiller. La personne enseignante qui fait preuve d'émerveillement n'hésitera pas à introduire des faits ou des exemples surprenants pour captiver l'attention des personnes étudiantes (par exemple : des anecdotes, des vidéos, des images, des

expériences en classe, etc.). De plus, le fait d'encourager la curiosité et de poser des questions ouvertes qui stimulent la réflexion et qui incitent les personnes étudiantes à explorer davantage le sujet peut créer un sentiment d'émerveillement.



Qu'est-ce qui caractérise les personnes enseignantes qui vous ont le plus marqué dans votre parcours scolaire?

Selon Dearybury et Jones (2020), la personne enseignante peut cultiver son attitude ludique de différentes façons dans le contexte de son enseignement. On souligne l'importance de :

-  Rechercher des moments propices au jeu, à l'humour, aux activités ludiques. (Prise de conscience)
-  Susciter des occasions et accorder de l'espace et du temps au jeu et au plaisir en classe. (Intention)
-  Oser jouer, se tromper, apprendre. Accepter le laisser-aller perçu comme faisant partie de l'expérience d'apprentissage. (Processus)
-  Cultiver le plaisir de jouer et une attitude ludique. (Habitudo)
-  Ne pas oublier que le jeu rend heureux et que les gens heureux jouent. (Résultats)

3.2.2. AVANTAGES D'ADOPTER UNE POSTURE LUDIQUE

La personne enseignante qui adopte une attitude ludique se distingue par plusieurs caractéristiques qui favorisent un environnement d'apprentissage positif et engageant. Parmi les avantages associés à l'adoption d'une telle posture, Whitton et Moseley (2019) soulignent:

-  L'utilisation d'approches novatrices pour présenter les concepts d'une manière amusante et mémorable.
-  Des adaptations ou l'ajout d'éléments ludiques pour s'ajuster aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux intérêts des personnes étudiantes.
-  La création d'un environnement plus détente et propice à l'apprentissage.
-  L'interaction et la participation active des personnes étudiantes.



Des expériences d'apprentissage pratiques et concrètes qui permettent aux personnes étudiantes de mieux assimiler les concepts.



Une ouverture aux idées des personnes étudiantes et une flexibilité qui permettent de s'ajuster en fonction des besoins exprimés.



Des encouragements et une approche positive qui visent à renforcer la confiance des personnes étudiantes et à célébrer leurs succès.



Un environnement éducatif stimulant qui favorise l'acquisition de connaissances et le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les personnes étudiantes.

3.2.3. LES TYPES DE PERSONNALITÉ LUDIQUE

Selon les recherches du psychiatre Stuart Brown (2009), la façon dont vous jouiez enfant vous donne un aperçu de vos motivations intrinsèques. Dans le cadre de ses travaux, il a identifié huit principaux types de personnalité ludique. Ceux-ci ne sont pas fondés sur des données scientifiques, mais le Dr Brown les a discernés à partir de milliers d'entretiens et d'observations réalisés au fil des années. La plupart des gens ont tendance à avoir un type de personnalité ludique dominant et un ou deux types secondaires (Brown, 2009).

Pour en savoir plus, consultez le site du Dr. Brown du National Institute for Play.



[Play personalities – National Institut for Play](#)

Aperçu des types de personnalité ludique



Le farceur (Joker) aime être le clown de la classe et apprécie le jeu absurde.



Le kinesthésique (Kinesthète) a besoin de bouger pour mieux réfléchir et il est plus heureux lors de jeux physiques.



L'explorateur (Explorer) est curieux et aime se livrer à de nouvelles expériences qu'elles soient physiques (découvrir de nouveaux endroits), intellectuelles (découvrir de nouvelles idées ou informations) ou relationnelles (rencontrer de nouvelles personnes).



Le compétiteur (Competitor) a du plaisir et est plus contactif lorsqu'il sent qu'il s'améliore et qu'il peut gagner.



Le metteur en scène (Director) aime organiser et diriger. Il prend les rênes pour diriger le groupe.



Le collectionneur (Collector) accumule des objets, des expériences. Il aime organiser ses collections.



L'artiste (The Artist/Creator) trouve de la joie à faire des choses avec ses mains.



Le conteur (The Storyteller) puise dans son imagination pour raconter des histoires.

Connaître et comprendre sa personnalité ludique peut aider la personne enseignante à découvrir non seulement ce qui la passionne, mais aussi comment cette passion peut se manifester dans son quotidien et dans le contexte de son enseignement. Elle permet aussi de mieux comprendre les leviers de motivation des personnes étudiantes et des collègues.

La thérapeute Lindsay Braman a créé un quiz basé sur les personnalités ludiques du Dr Brown, appelé Styles de jeu. Vous pouvez répondre à son questionnaire (en anglais) en cliquant sur le lien suivant :



[Understanding your Play Style – An Illustrated Guide to Play Types](#)



Quelle est votre personnalité ludique dominante?

Si vous ne vous sentez pas concerné par l'un de ces types de personnalité ludique, essayez de vous remémorer ce qui vous rendait le plus heureux lorsque vous étiez enfant. Cela vous donnera des repères sur ce qui vous plaît encore aujourd'hui.



*Pensez à l'époque où vous étiez enfant.
Quelle était la chose que vous pouviez faire pendant des heures sans vous fatiguer ?*

Dans le même ordre d'idées, Whitton (2022), en s'appuyant sur différentes recherches en psychologie et en éducation, a identifié qu'une personne ayant une attitude ludique est une

personne **sociale, drôle, dynamique, facile à vivre et positive**. Le tableau suivant présente un aperçu de chacun de ces aspects et de leur pertinence en contexte éducatif :

Positif : être optimiste et envisager les meilleurs scénarios possibles. Selon Whitten, la capacité à imaginer des possibilités d've avoir promoteur pour toutes les personnes étudiantes est cruciale. En particulier pour comprendre l'importance d'un enseignement inclusif pour une population étudiante diversifiée et pour voir le potentiel de chaque personne dans ce groupe-classe. Il s'agit également d'une caractéristique personnelle utile pour faire face aux défis et à l'interrogation de son humour.

Drôle : faire preuve d'humour. L'humour peut être très subjectif et sensible inapproprié, en particulier parce qu'il peut être spécifique à une culture et être facilement mal interprété. L'humour peut également sembler forcé ou déplacé. Cependant, dans certains cas, l'humour peut bien fonctionner pour certaines personnes enseignées en raison de leur personnalité et de la relation qu'ils ont établie avec un groupe.

Aisance : faire preuve de souplesse. Cette caractéristique importante sous-tend la volonté d'essayer de nouvelles choses et l'ouverture à de nouvelles expériences. Plus spécifiquement, il s'agit de la capacité à "improviser" et à s'adapter à différents défis en contact de la classe. Cela se développe en partie grâce à l'expérience et à une compétence que les personnes enseignées acquièrent au fil du temps, mais cela nécessite également une certaine confiance pour être capable d'improviser sans trop de stress. Selon Whitten, les personnes enseignées qui sont abondantes sont également plus susceptibles de rendre le processus d'apprentissage moins stressant pour les personnes étudiantes.

Social : être sympathique et ouvert aux autres. Le fait d'être perçu comme une personne amicale et accessible par les personnes étudiantes peut contribuer à abaisser les barrières et augmenter le plaisir d'apprendre (Whitton et Lange, 2019). Ce fait référence à nos personnes enseignantes qui aiment et qui ont contacté sur les personnes étudiantes, elle fait établir une relation directe avec elles et les considère comme faisant partie intégrante de son enseignement. Cependant certaines personnes enseignantes hésitent à adopter une posture trop amicale avec nos vices plus traditionnelle de l'enseignement universitaire.

Être proxe de dynamisme. La personne enseignante dynamique est souvent capable de capter l'attention des personnes étudiantes et de maintenir leur intérêt afin de favoriser une meilleure compréhension des sujets enseignés. Son dynamisme l'aide à utiliser différentes méthodes pédagogiques telles que le jeu pour rendre le contenu plus accessible. De plus, le dynamisme de la personne enseignante peut contribuer à créer une atmosphère positive et stimulante dans la salle de classe, ce qui peut rendre l'apprentissage plus agréable et efficace. Cependant, Whitton souligne à juste titre, que le dynamisme à lui seul ne garantit pas la qualité de l'enseignement. Une personne enseignante doit également être compétente dans son domaine et être capable de communiquer clairement ses attentes. De plus, certaines personnes étudiantes peuvent préférer un style d'enseignement plus calme et conservateur. Ainsi, l'efficacité de dynamisme peut dépendre des perceptions et des préférences individuelles des personnes étudiantes.

Bien qu'il existe plusieurs excellentes personnes enseignantes qui ne présentent aucune de ces caractéristiques, la

volonté de sortir d'une certaine zone de confort ne peut qu'être profitable dans tout contexte professionnel, y compris l'enseignement (Whitton, 2022). De plus, on remarque qu'adopter une attitude ludique n'est pas réservé au monde de l'enfance, c'est un état d'esprit et un mouvement d'ouverture essentiel à la créativité. En effet, quand une personne éprouve du plaisir, elle ne compte plus les heures et tout peut sembler plus facile.



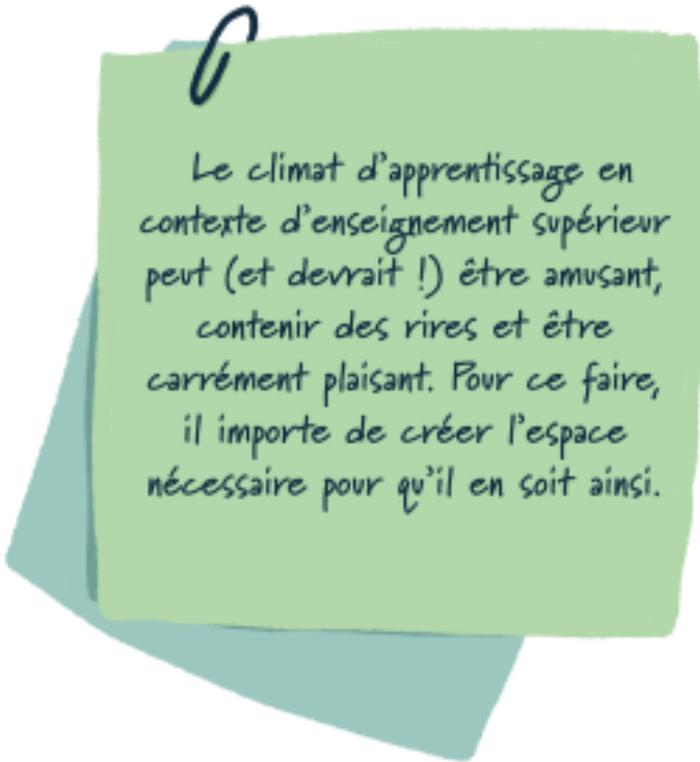
Que faites-vous avant d'enseigner ? Comment se placer dans un état d'esprit ludique ?

Que faites-vous pendant que vous enseignez, pour rester enjoué et favoriser l'émergence d'une atmosphère ludique autour de vous ?

Que faites-vous après avoir enseigné, pour vous détendre et analyser votre enseignement ?

Enfin, malgré tous les avantages associés à l'adoption d'une attitude ludique, il importe de souligner que celle-ci est aussi influencée par des facteurs liés à la présence de personnes significatives, à la culture (valeurs, préjugés, éducation), aux contraintes temporelles et matérielles et ceux-ci sont tous susceptibles de favoriser ou d'inhiber l'adoption d'une attitude ludique chez l'adulte (Guitard et al., 2006). De plus, il convient de reconnaître que toutes les personnes étudiantes ne seront pas intrinsèquement motivées à s'engager dans une activité ludique, mais que la plupart d'entre elles seront prêtes à essayer si elles reconnaissent la valeur d'apprentissage de cette activité (Whitton, 2007).

3.2.4. LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE



En contexte de classe, le climat d'apprentissage peut jouer un rôle déterminant dans le développement d'attitudes et de valeurs favorisant l'apprentissage, la motivation et le rendement scolaire (Barr, 2016; Claux et Tamse, 1997; Craft, 2005). En général, le terme « climat » est utilisé pour décrire les comportements, les attitudes et les sentiments qui caractérisent la vie dans certains environnements de travail ou d'apprentissage (Al-Beraldi et Rickards, 2003 cité dans Zhou, 2017).

En particulier, on souligne que l'humour et le jeu peuvent améliorer la dynamique de groupe et les relations interpersonnelle dans un groupe (Leather et al., 2021). Ainsi, le jeu et l'humour deviennent des outils qui permettent de réduire l'anxiété et le stress et de rendre l'environnement d'apprentissage amusant et joyeux (Zhou, 2017). D'ailleurs, la capacité de rire d'une situation ou de faire preuve d'autodérision peuvent rendre les conversations complexes moins difficiles (Leather et al., 2021).

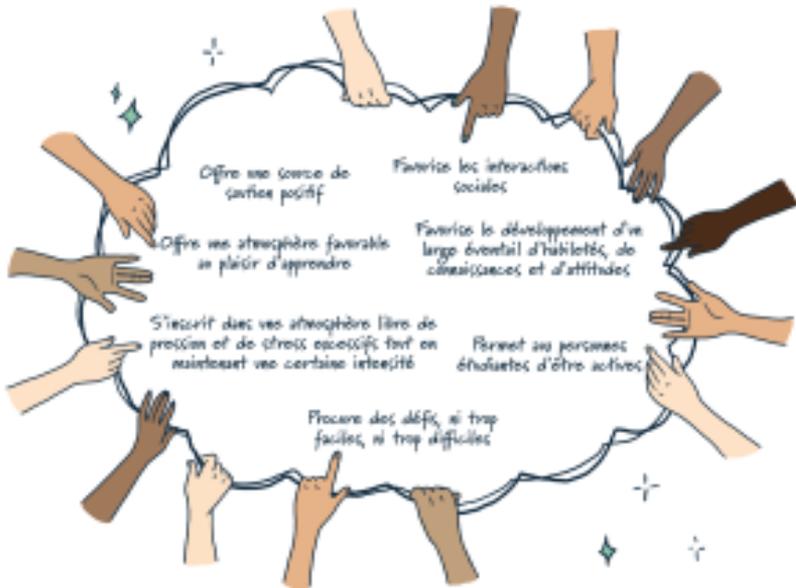
Le climat d'apprentissage est un concept qui se rapporte à une condition émotive entretenue à propos d'un milieu éducatif (Claux et Tamse, 1997; Michaud, et al., 1990), en l'occurrence le contexte de la classe. Ainsi, la classe est un environnement éducatif puissant où se tissent des liens influençant l'apprentissage (Claux et Tamse, 1997). La relation pédagogique est au cœur du climat d'apprentissage et elle est déterminée par une interaction entre la personne enseignante et chacune des personnes étudiantes, mais aussi par un rapport qui s'établit à l'échelle du groupe.

Améliorer le climat d'apprentissage peut aider à instaurer un dialogue pédagogique plus sain et à augmenter la qualité des enseignements (Claux et Tamse, 1997). Afin d'améliorer le climat d'apprentissage en contexte de classe, différentes composantes devraient être prises en compte (Barr 2016; Claux et Tamse, 1997; Michaud et al., 1990; Potvin, 2015). Le tableau suivant présente les descriptions des composantes pertinentes à considérer, entre autres, lors de la mise en œuvre d'une pédagogie ludique.

Descriptions des composantes du climat d'apprentissage

L'appui reçu de la personne enseignante :	La qualité de la relation est favorisée par l'intérêt, la disponibilité et la confiance que la personne enseignante témoigne aux personnes étudiantes.
L'innovation pédagogique	Indique le niveau d'implication des personnes enseignantes dans la planification des activités, leur diversité, leur originalité et l'intérêt qu'elles suscitent chez les personnes étudiantes.
L'importance de la tâche	Correspond à la valeur accordée aux activités. Il s'agit de décrire comment la réalisation des activités d'apprentissage sera utile au développement des compétences.
La relation entre les personnes étudiantes	Correspond à la camaraderie entre les personnes de groupe classe. Il s'agit de la relation entre les personnes étudiantes, leur désir de se connaître, de s'aider.
La gestion de groupe	Correspond aux règles de conduite. Il s'agit de l'encadrement offert par la personne enseignante lors des échanges et des activités en groupe.

Par ailleurs, selon Brassell (2014), un environnement de classe de qualité où l'on prend plaisir à enseigner et à apprendre est caractérisé par les aspects suivants :





Que faites-vous pour cultiver une atmosphère positive et accueillante pour les personnes étudiantes?

Le cercle d'apprentissage

Les salles de classe peuvent être un lieu rassurant où les pratiques pédagogiques sont perçues comme étant plaisantes en plus de favoriser le développement de connaissances et compétences pratiques et émotionnelles. Lorsque les enseignants utilisent des stratégies visant à réduire le stress et à créer un environnement affectif positif, les personnes étudiantes acquièrent une plus grande capacité de tolérance émotionnelle et apprennent de manière plus efficace et à des niveaux cognitifs plus élevés (Willis, 2007).

En créant des contextes d'apprentissage sécurisants et fondés sur la confiance, les personnes enseignantes peuvent créer ce que Whitton (2018) nomme un « cercle magique d'apprentissage ludique » (p. 3). Le terme « cercle magique » a été introduit à l'origine par Huizinga (1955) pour illustrer un espace de jeu, puis développé par Salen et Zimmerman (2004) pour expliquer comment les personnes construisent des relations et des situations au cours d'un jeu. Utilisé comme une métaphore, le cercle magique permet aux personnes étudiantes de prendre des risques encadrés en sachant qu'elles peuvent se tromper en toute sécurité et de manière constructive et développer la capacité d'apprendre de leurs erreurs plutôt que d'être découragées par celles-ci. Le recours au jeu permet ainsi de faire semblant et d'entrer dans d'autres sphères pour essayer des choses qui seraient impossibles ou peu

recommandées dans un contexte réel de pratique. La création d'un cercle magique laisse place à l'adoption d'une attitude ludique qui permet d'imaginer de nouvelles possibilités d'apprentissage.

Ce concept de « cercle magique » a été utilisé par les concepteurs de jeux (en s'inspirant de Salen et Zimmerman, 2004) et les théoriciens du jeu (en s'inspirant de Huizinga, 1955) pour décrire les espaces de jeu (réels, temporels, virtuels ou imaginaires) dans lesquels se déroulent les jeux et les activités ludiques. Le cercle magique n'a pas de frontière rigide, mais il est entouré d'une zone « floue » (Harviainen, 2012 ; Remmele et Whitton, 2014) qui marque la transition entre le non-jeu et le jeu (ou entre la vie réelle et le jeu). Ce qui invite un joueur particulier à entrer dans le cercle magique et à franchir la frontière est fortement lié à ses motivations à jouer. Ce cercle crée un environnement inclusif et collaboratif, favorisant l'engagement et la participation de tous les apprenants.

L'activité au sein du cercle magique est volontaire et intrinsèquement motivée ; les personnes y entrent par choix et déterminent les règles, les actions et les limites de l'espace de jeu lui-même. La participation se fait pour elle-même et est motivée par les avantages inhérents au jeu, plutôt que par des récompenses externes. L'engagement intrinsèquement motivé crée une capacité d'exploration personnelle, d'expérimentation et de découverte, conduisant à un apprentissage qui a une signification personnelle (Whitton, 2018).

Il est essentiel de reconnaître que l'utilisation de jeux ou d'activités ludiques ne suffit pas à créer des espaces d'apprentissage ludiques et sécurisants ; les personnes participantes doivent les construire sur une période au cours de laquelle elles peuvent instaurer la confiance et développer des relations avec leurs collègues de classe. Les cercles magiques, dans le contexte de l'apprentissage, ne sont pas statiques, mais se développent, se transforment et s'enrichissent continuellement (Whitton, 2018).

Dans un contexte d'enseignement ludique, le cercle magique peut être utilisé pour des jeux éducatifs, des discussions, des activités de résolution de problèmes, ou d'autres formes d'apprentissage interactif. L'idée est de créer une atmosphère positive, où chacun se sent impliqué et contribue de manière active à l'apprentissage.

Différentes stratégies pédagogiques peuvent également contribuer à la mise en œuvre d'un climat d'apprentissage favorable (Archambault, 2000; Barr, 2016). Par exemple :

- Utiliser une activité spéciale propre à créer un climat de confiance dès le début d'une séance de cours;
- Définir les attentes et les règles de vie en groupe qui sont simples et peu nombreuses (par exemple : confidentialité des échanges);
- Être authentique dans l'exercice de son rôle (partager des expériences vécues, des valeurs, échanger avant ou après le cours, utiliser l'humour);
- Démontrer de l'intérêt et se préoccuper du vécu des personnes étudiantes;
- Adopter une attitude accueillante et chaleureuse envers les personnes étudiantes;
- Rappeler les noms des personnes étudiantes le plus vite possible;
- Ajuster son mode de communication avec les personnes étudiantes lorsqu'elles sont impliquées émotionnellement dans une activité.

✦ À CONSIDÉRER ✦

Whitton et Moosely (2019) soulignent qu'il peut s'avérer impossible de créer de véritables espaces sécuritaires dépourvus des relations de pouvoir (personnes enseignantes-étudiantes) ou de créer de véritables espaces sans conséquence en dehors du cercle magique. Les joueurs sont de vraies personnes avec des personnalités, des émotions, des relations et des rivalités qui ne disparaîtront pas miraculeusement sous les couverts du jeu. Il est donc important d'être conscients des limites du cercle magique ainsi que de son potentiel. Lors de la conception d'expériences d'apprentissage ludique, il est donc essentiel de prendre en compte les personnes susceptibles d'être exclues et de fournir un réel effort pour rendre l'expérience aussi inclusive et accessible que possible.

En conclusion, l'attitude ludique et le climat d'apprentissage sont des éléments essentiels pour promouvoir une expérience éducative enrichissante et durable. En permettant aux apprenants d'explorer, d'expérimenter et de collaborer de manière ludique, il est possible de créer des espaces où l'apprentissage devient agréable et plaisant. En définitive, l'adoption d'une attitude ludique et la mise en place d'un climat d'apprentissage positif permettent

de soutenir un apprentissage significatif et le développement des compétences chez les personnes étudiantes.

Références

Archambault, G. (2000). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Les Presses de l'Université Laval.

Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958.

Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Papers*. 61, 1-9.

Brassell, D. (2014) *Cultiver le plaisir d'enseigner. Des idées pratiques pour répondre aux besoins des élèves.... et des enseignants*. Chenelière éducation.

Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. The Penguin group.

Claux, R. et Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, (106), p. 35-37.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools, tensions and dilemmas*. Routledge.

Dearybury, J. et Jones, J. P. (2020). *The playful classroom: The power of play for all ages*. John Wiley & Sons.

DeBenedet, A. T. (2018). *Playful Intelligence: The Power of Living Lightly in a Serious World*. Santa Monica Press.

De Grandmont. N. (1995). *Pédagogie du jeu*. Logiques.

Forbes, L. et Thomas, D. (2023). *Professors at play playbook. Real-world techniques from a more playful higher education classroom*. Carnegie Mellon University; ETC Press.

Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning, 15*(1), 57-73.

Guitard, P. (2003). *L'attitude ludique à l'âge adulte: Définition conceptuelle et utilisation en ergothérapie*. Thèse ergothérapie. Université de Montréal.

Guitard, P., Ferland, F. et Dutil, É. (2006). L'importance de l'attitude ludique en ergothérapie avec une clientèle adulte. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 73*, 1-14.

Hovington, S., Dufour, S. et Bédard, D. (2020). Former au savoir-être en psychoéducation: récit critique de la mise à l'essai d'une innovation pédagogique en stage. *Revue de psychoéducation, 49*(2), 305-320.

James, A. et Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: Creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

Lauricella, S. et Edmunds, T. K. (2022). Ludic Pedagogy: Taking a Serious Look at Fun in the COVID-19 Classroom and Beyond. *Educational Considerations, 48*(1), n1.

Leather, M., Harper, N. et Obee, P. (2021). A pedagogy of play: Reasons to be playful in postsecondary education. *Journal of Experiential Education, 44*(3), 208-226.

Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Béliveau éditeur.

Sanchez, É. (2023). *Enseigner et former avec le jeu. Développer l'autonomie, la confiance et la créativité avec des pratiques pédagogiques innovantes*. ESF Éditions.

Whitton, N. (2007). *An Investigation into the Potential of Collaborative Computer Game-Based Learning in Higher Education*. Edinburgh Napier University.

Whitton, N. et Moseley, A. (dir.). (2019). *Playful learning: Events and activities to engage adults*. Routledge.

Whitton, N. (2022). *Play and Learning in Adulthood: Reimagining Pedagogy and the Politics of Education*. Springer Nature.

Zhou, C. (2017). How Ha-Ha Interplays with Aha!: supporting a

playful approach to creative learning environments. Dans T. Chemi, S. G. Davy, et B. Lund (dir.), *Innovative Pedagogy: A Recognition of Emotions and Creativity in Education* (p. 107-124). Brill | Sense.

PARTIE IV

CHAPITRE 4 : LE JEU ET LA PÉDAGOGIE



Le jeu et la pédagogie partagent de nombreux principes fondamentaux qui peuvent être mis de l'avant pour créer des expériences d'apprentissage engageantes et efficaces. En effet, en intégrant des éléments de jeu dans un contexte d'enseignement, il est possible de stimuler l'engagement, de favoriser l'apprentissage actif et de développer des compétences essentielles chez les personnes étudiantes (Sanchez, 2023). Les jeux et les activités ludiques permettent de contextualiser les apprentissages et de favoriser l'apprentissage par l'expérience (Kolb et Kolb, 2017). On souligne également que de nombreux jeux qui impliquent la coopération et la collaboration permettent de soutenir le partage des connaissances et le développement de compétences liées au savoir-être (Hovington et al, 2023). Le chapitre suivant présente

d'abord les différents concepts associés à la dimension pédagogique du jeu c'est-à-dire : la ludification, le jeu sérieux et la ludicisation. Ensuite, il propose un aperçu des fondements théoriques qui illustrent l'intérêt grandissant pour la pédagogie par le jeu et quelques modèles conceptuels qui s'y rattachent. Enfin, la dernière section du chapitre présente des avantages et obstacles associés à la mise en œuvre d'une pédagogie par le jeu.

Les personnes enseignantes ont besoin d'une
pédagogie ludique autant que les personnes étudiantes.

4.1. Concepts associés à la dimension pédagogique du jeu

Ludification (gamification), jeu sérieux (serious gaming), ludicisation, de quoi s'agit-il? Différents concepts sont associés à l'utilisation du jeu en contexte d'enseignement supérieur. Les prochains paragraphes ont pour objectif de présenter les principaux concepts associés à la dimension pédagogique du jeu.

LA LUDIFICATION (GAMIFICATION)

La ludification, popularisée il y a maintenant dix ans, est généralement considérée comme la traduction française de la gamification. Il s'agit d'une application des mécaniques propres aux jeux à diverses disciplines pour inciter de façon ludique les personnes utilisatrices à adopter un comportement souhaité. Le terme englobe toute exploitation de jeux ou d'éléments de jeux à des fins autres que le pur divertissement (Pellon et al., 2020). En éducation, la ludification consiste à utiliser des principes du jeu éducatif et de les appliquer dans un cours pour susciter les apprentissages visés. La ludification permet de donner du sens aux apprentissages en les contextualisant autour d'un thème d'une quête d'un objectif à atteindre et en y intégrant des artefacts traditionnellement associés aux jeux vidéo. Concrètement, il

pourrait s'agir d'atteindre des niveaux, d'accumuler des points ou des badges. Souvent associé à la motivation extrinsèque, elle vise surtout à modifier des comportements, à amener la personne à poser des gestes précis pour obtenir des récompenses.

LE JEU SÉRIEUX

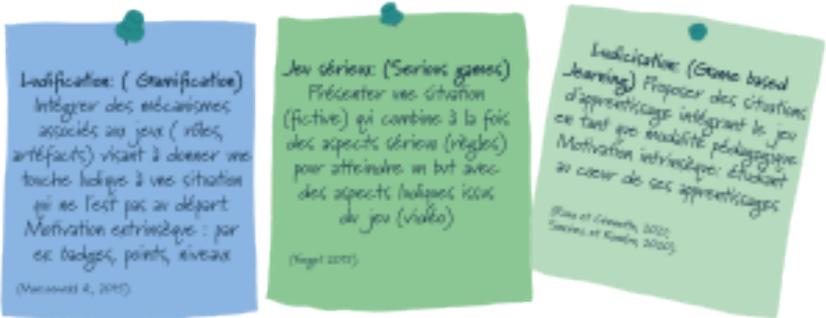
Un jeu sérieux est la traduction française du terme *serious games*. Il vise à présenter une situation (réelle ou fictive) qui combine à la fois des aspects sérieux (règles) pour atteindre un but avec des aspects ludiques issus du jeu, et plus communément le jeu vidéo (Forget, 2015). Cependant, contrairement aux jeux vidéo traditionnels qui sont principalement destinés au divertissement, les jeux sérieux intègrent des éléments éducatifs pour favoriser l'apprentissage, la réflexion et le développement de compétences. En effet, un jeu sérieux est régi par des règles pour structurer les limites des actions qui peuvent être prises pour atteindre un but déterminé. On associe également des avantages tels que le fait de favoriser le sentiment d'accomplissement et d'engagement de la personne. Bien que le jeu sérieux soit souvent associé à des jeux sous un format numérique et vidéo, certains vont aussi associer ce terme à un jeu comme les échecs ou la pratique d'un sport. Les jeux éducatifs peuvent également entrer dans cette catégorie si les personnes participantes sont davantage motivées par un apprentissage que par la participation au jeu en tant que tel (Whitton, 2022).

LUDICISATION

La ludicisation consiste à rendre les apprentissages ludiques. Davantage centrée sur l'humain et la motivation intrinsèque, la ludicisation permet de convertir des situations d'apprentissage traditionnelles en situations interprétées comme

ludique par les personnes étudiantes. En particulier, la ludicisation est caractérisée par le sens que le joueur attribue à la situation proposée (Sanchez, 2023). Il s'agit donc de contextualiser les savoirs dans une histoire, une situation fictive, proposer un défi collectif à relever, attribuer des rôles (Sanchez et Roméro, 2020). Ce terme permet d'insister sur l'importance de prendre en compte non pas le jeu, l'artefact qui est utilisé pour jouer, mais la situation de jeu. Ainsi, ludiciser l'apprentissage, c'est le rendre plus agréable, amusant et engageant en adoptant une attitude ludique. Plutôt que de se concentrer sur les mécanismes de récompenses du jeu (game-centered design), la ludicisation invite à explorer les facteurs de motivation humaine stimulés par le jeu (human-centered design). En ce sens, les dimensions expérientielles et subjectives du jeu sont cruciales.

Des définitions :



4.2. Qu'en est-il de la pédagogie par le jeu?

La pédagogie par le jeu ou la pédagogie ludique s'inscrit dans la perspective de la ludicisation. C'est une approche qui utilise le jeu comme moyen de développement et d'apprentissage (Legendre, 2005). Dans le monde anglophone, elle fait référence aux termes *ludic pedagogy* (Lauricella et Edmunds, 2022) *pedagogy of play* ou *playful pedagogy* (Forbes, 2021, Forbes et Thomas, 2023).

La pédagogie par le jeu met l'accent sur l'importance du plaisir, le caractère ludique et la dimension positive des apprentissages sans pour autant sacrifier la rigueur académique ou intellectuelle en enseignement supérieur (Lauricella et Edmunds, 2022; Nørgård, 2017). Elle favorise le recours à des jeux pour stimuler l'apprentissage et pour enseigner une discipline. En ce sens, cette pédagogie vise à favoriser des apprentissages authentiques dans un contexte ludique et amusant. (Beames et Brown, 2016).

La pédagogie ludique allie le sérieux de la pédagogie à la lucidité du jeu. Elle vise à soutenir, à travers mots et actions, l'acquisition des connaissances, le développement des compétences ou des attitudes de manière interactive et engageante. Contrairement aux jeux traditionnels, où l'accent est mis sur le divertissement, ici, l'apprentissage est au cœur du

processus et le plaisir de jouer reste un élément essentiel pour maintenir l'engagement des personnes participantes.

Bien que l'utilisation du jeu comme méthode pédagogique soit davantage associée à l'enfance, la pédagogie par le jeu gagne en importance dans la formation des personnes adultes et commence à s'imposer comme un champ de recherche à part entière (Whitton, 2018, 2022). En effet, depuis une dizaine d'années, on assiste à différentes initiatives de personnes enseignantes et personnes chercheuses provenant des États-Unis et de l'Europe qui mettent de l'avant les potentialités pédagogiques du jeu en enseignement supérieur (Dearybury et Jones, 2020; Forbes, 2021; James et Nerantzi, 2019; Langan et Smart, 2018; Nørgård et al., 2017; Sicart, 2014; Whitton et Moseley, 2019; Whitton, 2022).



De plus, différents regroupements de membres de corps professoral et de communautés de pratique se consacrent à l'étude du jeu comme pratique pédagogique et comme modalité de recherche. Des conférences, des formations, des séminaires sont aussi disponibles pour permettre d'expérimenter différentes innovations pédagogiques centrées sur le jeu. Voici quelques exemples de regroupements:



[Regroupement des personnes enseignantes et personnes chercheuses aux États-Unis](http://professorcatpup.org/)
[Conférence Jouer pour apprendre une révolution pédagogique](http://videos.uem-grenoble-alpes.fr/video/27B45-pedagogie-par-le-jeu-02-062023-jouer-pour-apprendre-une-revolution-pedagogique/)
[POD: Pédagogie par le jeu](http://videos.uem-grenoble-alpes.fr/video/27B47-pedagogie-par-le-jeu-02-062023-udpodologie-comment-evaluer-son-impact-sur-lapprentissage!/)

De plus, plusieurs personnes chercheuses ont fourni des arguments pour soutenir et légitimer l'utilisation d'activités ludiques chez les personnes étudiantes adultes (James et Nerantzi, 2019; Norgard et al., 2017 ; Swank, 2012), le jeu devenant un levier pour soutenir l'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement (James et Nerantzi, 2019; Moseley et Whitton, 2014). En particulier, des recherches menées en contexte universitaire ont démontré que la pédagogie ludique favorise le développement de compétences relationnelles telles que l'empathie et la considération (Anderton et King, 2016), qu'elle contribue à la motivation et à l'engagement des personnes étudiantes et qu'elle favorise un sentiment de cohésion au sein d'un groupe (Forbes,

2021; James et Brookfield, 2014; Sauvé et al., 2007). Pour d'autres, le jeu favorise les habiletés de coopération, de communication et de relations humaines (Sauvé et al., 2007). En outre, l'aspect ludique d'un enseignement lui donne un côté plaisant, attirant et renforce l'intérêt des personnes étudiantes (Pellon et al., 2020). Par exemple, les activités brise-glace et les jeux coopératifs permettent de stimuler les interactions entre les personnes étudiantes et de les encourager à s'engager affectivement dans leur formation (Forbes, 2021; Forbes et Thomas, 2022).

La pédagogie ludique s'inscrit dans le courant des pédagogies actives en enseignement supérieur. Elle met l'accent sur la participation active de la personne étudiante, la motivation intrinsèque et l'apprentissage expérientiel (Forbes, 2021 ; Lauricella et Edmunds, 2022). En général, les activités ludiques visent à favoriser la participation et les interactions tout en suscitant la joie, l'amusement et le rire. (Koeners et Francis, 2020; Whitton, 2018). C'est une occasion pour la personne enseignante d'accorder une place à la dimension affective des apprentissages (Jensen et al., 2021 ; Koeners et Francis, 2020). Cette manière d'enseigner permet, entre autres, de créer un environnement d'apprentissage moins stressant et agréable pour la personne étudiante comme pour la personne enseignante et ce, tout en favorisant l'engagement, la motivation et l'apprentissage.

DES MODÈLES CONCEPTUELS ASSOCIÉS À LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU

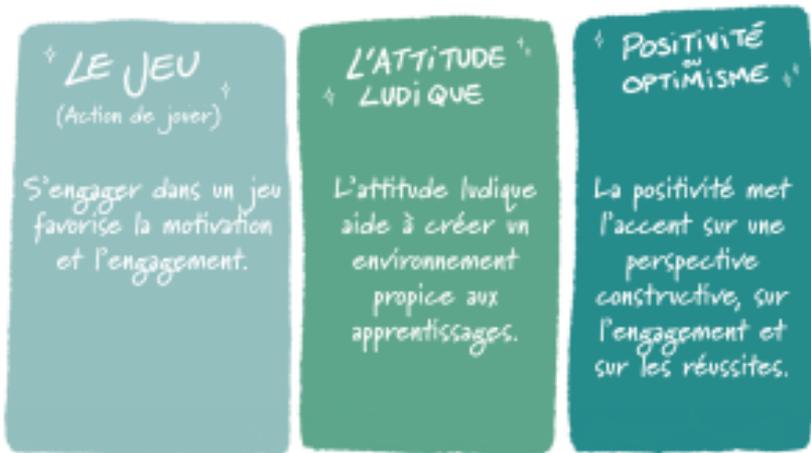
Différents modèles conceptuels émergent d'études récentes sur la pédagogie par le jeu ou la pédagogie ludique en enseignement supérieur, en voici trois exemples distincts qui font références à plusieurs notions qui ont été abordées dans les chapitres précédents du manuel.

LE MODÈLE DE LAURICELLA ET EDMUNDS (2022) (LUDIC PEDAGOGY FRAMEWORK)

Lauricella et Edmunds (2022) ont proposé un modèle pour décrire ce qu'est la pédagogie ludique en contexte d'enseignement supérieur. Selon ces auteurs, mettre en œuvre une pédagogie ludique dans le contexte d'un cours n'implique pas nécessairement que les personnes enseignantes aient des talents d'humoriste, et ce, bien que certaines d'entre elles puissent faire preuve de grande créativité. La pédagogie ludique s'adresse à la fois aux personnes enseignantes extraverties et introverties et le modèle proposé s'adresse à toutes les personnes qui souhaitent soutenir l'engagement et la réussite des personnes étudiantes. C'est pourquoi les auteurs soulignent avec justesse que la pédagogie ludique englobe de nombreuses autres perspectives et pratiques qui partagent le même espace conceptuel. La figure suivante présente une illustration de leur modèle intitulé Ludic pedagogy framework.

LE PLAISIR

LE PLAISIR FAVORISE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET IL S'APPUIE SUR...



Le modèle Lauricella et Edmunds (2022) s'articule autour de quatre éléments: le plaisir, le jeu (jouer), l'attitude ludique et la positivité ou l'optimisme. Il vise à soutenir la motivation intrinsèque des personnes étudiantes et c'est là qu'il peut sans doute avoir le plus d'impact. L'objectif premier est de transformer l'expérience d'apprentissage, qui dépend de motivations externes, en une expérience qui est auto-initiée et basée sur des récompenses personnelles inhérentes à l'expérience d'apprentissage en elle-même. Voici quelques précisions sur chacun des éléments du modèle.

Le plaisir

Pour Lauricella et Edmunds, le plaisir motive les personnes étudiantes à participer, à s'engager dans les éléments ludiques et

donc à s'investir dans une expérience d'apprentissage amusante. Le plaisir ajoute certes de l'excitation au processus d'apprentissage mais, selon les auteurs, le plaisir va bien au-delà pour inclure, par exemple, l'amusement, la curiosité, l'expérimentation, l'engagement et le rire. Le plaisir peut aussi se traduire par des liens entre les personnes étudiantes. Il peut aussi s'agir de la passion d'une personne enseignante pour la matière enseignée.

En s'appuyant sur McManus et Furnham (2010), les auteurs font remarquer que l'expérience du plaisir est intrinsèquement subjective. Ainsi, il importe de considérer que le plaisir est perçu différemment par chaque personne et qu'on ne peut pas forcer une personne étudiante ou un groupe à s'amuser. La personne enseignante ne peut donc que créer les conditions dans lesquelles les personnes étudiantes sont susceptibles d'éprouver du plaisir. Il peut s'agir de surprendre ou d'innover à l'aide d'une modalité pédagogique originale, inattendue ou différente.

Le jeu (jouer)

Afin d'illustrer la signification qu'ils accordent au jeu et à l'acte de jouer, Lauricella et Edmunds ont adopté la définition proposée par Van Vleet et Feeney (2015) "*Play is an activity that is carried out for the purpose of amusement and fun, that is approached with an enthusiastic and in-the-moment attitude, and that is highly-interactive*" (p. 632) (Jouer est une activité menée dans un but d'amusement et de plaisir, abordée avec une attitude enthousiaste et selon le moment présent, et qui est hautement interactive, traduction libre).

L'attitude ludique

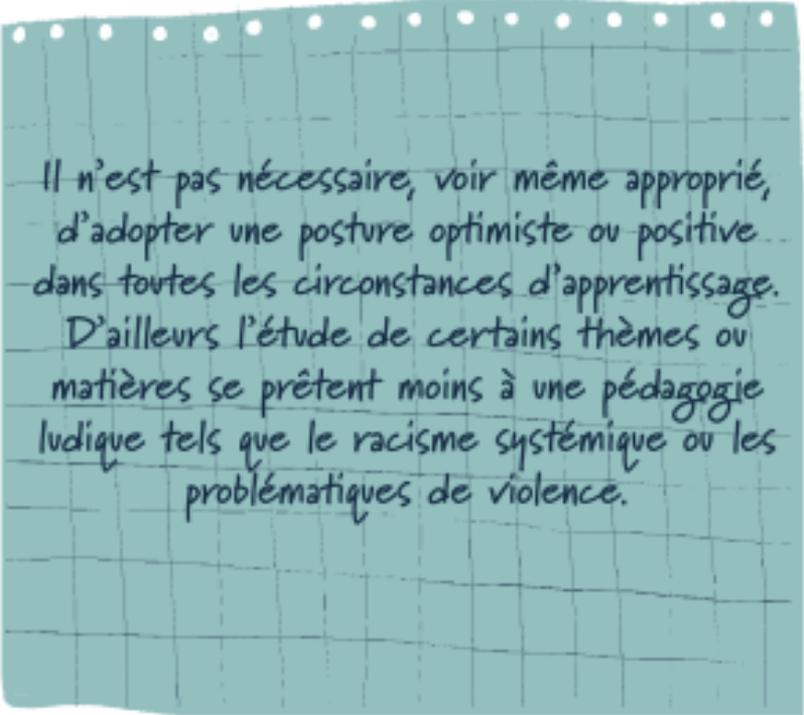
D'une part, l'attitude ludique de la personne enseignante permet de créer un environnement plus propice à l'apprentissage et au plaisir. D'autre part, les personnes étudiantes qui participent

avec enthousiasme aux activités ludiques proposées en classe seront plus mobilisées face à leurs apprentissages (Guitard et al., 2005). Bien qu'il soit difficile d'influencer directement l'attitude des personnes étudiantes, les personnes enseignantes qui adoptent une attitude ludique de manière authentique sont susceptibles d'encourager un état d'esprit similaire chez les personnes dans leur classe.

La positivité ou l'optimisme

La positivité (optimisme) est utilisée pour décrire une attitude positive ou une approche constructive face aux défis. Il s'agit d'un état d'esprit qui permet de prendre les choses du bon côté ou d'éprouver des émotions positives. En ce sens, la personne adopte un comportement positif et profite des expériences agréables vécues en classe. En particulier, cela signifie d'incarner la positivité dans sa manière d'être en classe, dans sa façon d'aborder son travail ou dans la manière de s'engager avec les autres dans des situations d'apprentissage.

♦ + À CONSIDÉRER ♦ +



Il n'est pas nécessaire, voir même approprié, d'adopter une posture optimiste ou positive dans toutes les circonstances d'apprentissage. D'ailleurs l'étude de certains thèmes ou matières se prêtent moins à une pédagogie ludique tels que le racisme systémique ou les problématiques de violence.

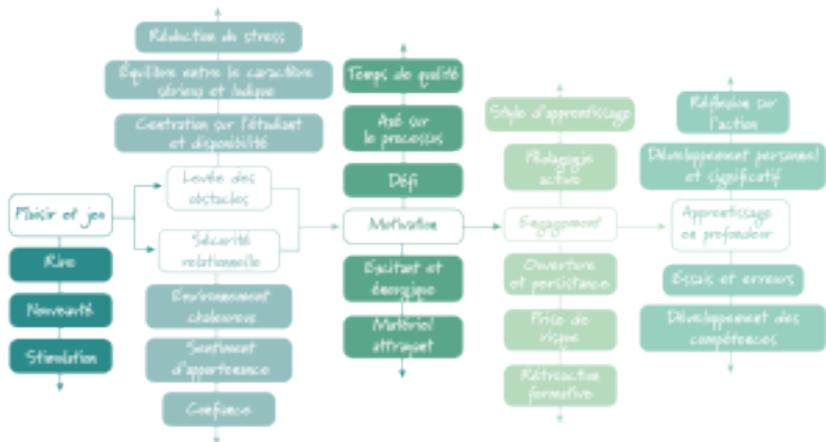
Une attitude positive peut être soutenue de différentes manières au sein d'un groupe classe. La plus évidente est lorsqu'une personne enseignante sert de modèle et qu'elle fasse elle-même preuve d'émotions positives en étant, par exemple, enthousiaste, accueillante ou engageante. Le fait de donner l'exemple d'une attitude positive à l'égard de l'apprentissage et de la classe contribuera grandement à aider les personnes étudiantes à faire de même.

Les quatre éléments du modèle de pédagogie ludique que sont le plaisir (motivation), jouer/le jeu (activité), l'attitude ludique (attitude) et la positivité (affect) sont étroitement liés et complémentaires. Ensemble, ces éléments peuvent créer un environnement qui rend l'apprentissage plus agréable.

LE MODÈLE DE FORBES (2021) : LE PLAYFUL LEARNING PROCESS

Le modèle du *Playful Learning Process* a été élaboré dans le cadre d'une étude phénoménologique menée par Lisa K. Forbes (2021) de l'Université du Colorado. L'étude visait à explorer le sens des expériences d'apprentissage par le jeu vécu par une cohorte étudiante inscrite à un cours de relation d'aide.

Son modèle permet une analyse systémique des conditions favorables à l'utilisation d'une pédagogie par le jeu (*playful pedagogy*) en contexte universitaire. Basé sur une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, le modèle illustre les conditions à prendre en compte pour optimiser la mise en œuvre d'une pédagogie par le jeu et favoriser les apprentissages chez les personnes étudiantes. Composé de six conditions, il tient compte : 1- de la posture de la personne enseignante (plaisir et jeu) 2- du climat relationnel (sécurité) 3- des obstacles à l'apprentissage 4- de la motivation 5- de l'engagement et 6- de l'apprentissage en profondeur.



(Adapté et traduit du modèle de Forbes, 2021)

Plus spécifiquement le modèle illustre que lorsque **le plaisir et**

le jeu sont intégrés à l'expérience d'apprentissage (même lorsque le jeu n'est pas directement lié au contenu du cours), ils créent de la joie, des rires, de l'excitation et de la nouveauté. Cela génère à la fois un sentiment de **sécurité relationnelle et une réduction des obstacles à l'apprentissage**. Le jeu contribue au sentiment de sécurité au sein du groupe par le rire, le sentiment de camaraderie et d'appartenance qu'il peut générer. Ce sentiment d'aisance avec les autres permet de créer un climat de confiance, un sentiment de communauté et un environnement de classe humaniste et chaleureux. De plus, l'utilisation du jeu et la sécurité relationnelle permettent de réduire les obstacles à l'apprentissage. Les personnes étudiantes ayant participé à l'étude ont indiqué que le jeu avait réduit leur niveau de stress, d'anxiété et de gêne, ce qui les a aidées à se sentir plus disposées et motivées à apprendre. La pédagogie par le jeu a favorisé l'enthousiasme face à l'apprentissage et le caractère attractif de la matière. Les personnes étudiantes se sentent plus aptes à faire face aux défis d'apprentissage et apprécient davantage le temps passé en classe. Avec une plus grande **motivation** pour apprendre et un climat d'apprentissage favorable, les personnes étudiantes ont déclaré qu'elles étaient plus enclines à apprendre et qu'elles se sentaient plus à l'aise en classe. Les résultats de l'étude indiquent également que les personnes étudiantes étaient plus à même de fournir des efforts, de prendre des risques et de s'ouvrir à des commentaires constructifs. Le dispositif ludique a contribué aux **apprentissages en profondeur**, et ceux-ci ont été perçus comme étant personnalisés et significatifs.

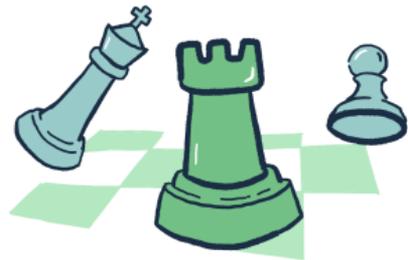
LA PÉDAGOGIE LUDIQUE SELON WHITTON



Whitton (2018, 2022) propose une conception plus générale de la pédagogie ludique qui regroupe une variété d'activités et d'approches ludiques. Celles-ci peuvent faire référence à des outils, à des techniques ou à des moyens de mise en relation (Whitton, 2018).

Les outils : Les outils sont des « objets, artefacts et outils technologiques (ne se limitant pas à la technologie numérique) qui témoignent de l'existence d'un environnement d'apprentissage ludique et qui peuvent être utilisés pour encourager la participation des personnes étudiantes aux activités » (p. 101).

Essentiellement, ces artefacts ludiques sont des objets qui représentent un jeu et qui placent les personnes participantes dans une



situation où les moyens de mise en interaction habituels ne s'appliquent pas nécessairement.

ATTENTION!!!

Attention: ces symboles ludiques ne sont pas universels, mais subjectifs et sujets à l'interprétation personnelle et

culturelle de chaque personne.

Les techniques : les techniques ludiques font référence à des modalités pédagogiques actives de nature plus ludique telles que l'utilisation du jeu de rôle, du **théâtre**, la simulation, la résolution de problèmes etc. Il s'agit également d'approches ludiques telles que l'utilisation de jeux traditionnels, d'activités brise-glace, des jeux d'évasion, d'approches créatives telles que le **bricolage**, le modelage et la création.

Les moyens de mise en relation sont des « stratégies ou des mécanismes qui ajoutent un caractère ludique à la situation d'apprentissage. Il s'agit d'éléments qui peuvent engager les personnes étudiantes de différentes manières sur le plan émotionnel, par exemple en stimulant la curiosité et l'émerveillement à l'aide du mystère ou de la magie, en créant des défis à l'aide de **badges et de compétitions**, en suscitant l'empathie par le biais d'une histoire et d'un périple avec un personnage, en suscitant l'inattendu par le biais de la surprise ou de l'utilisation du hasard, ou en suscitant le plaisir par le biais de l'**humour** ou de la fantaisie.

4.3. Avantages associés à la pédagogie par le jeu

La pédagogie par le jeu présente de nombreux avantages pédagogiques (James, 2023 ; Pellon et al., 2020). Par son caractère ludique, cette pédagogie incite les personnes étudiantes à s'engager en classe et suscite un intérêt face à un contenu ou à un apprentissage plus complexe. En effet, le jeu peut modifier la perception que les personnes étudiantes ont face à certains apprentissages. Ce changement de perception de l'apprentissage favorise la relation pédagogique avec les personnes étudiantes et confère aux personnes enseignantes une plus grande liberté d'action qui s'inscrit dans une perspective pédagogique innovante et originale.

À tous les niveaux d'enseignement, les jeux possèdent des propriétés éducatives sur lesquelles les personnes enseignantes peuvent s'appuyer. Ce sont ces propriétés qui font du jeu des situations d'apprentissage intéressantes au sein desquelles les personnes étudiantes pourront vivre des expériences enrichissantes (James et Nerantzi, 2019; Moseley et Whitton, 2014). Voici un aperçu de certains avantages associés à la pédagogie ludique (Brown, 2004) :



4.4. *Les obstacles associés à la pédagogie par le jeu*

Malgré tous ces avantages, la place des jeux en contexte universitaire suscite un certain scepticisme parmi le corps enseignant et les écrits sur la pédagogie ludique en enseignement supérieur sont encore peu nombreux.

En effet, les facteurs liés au temps de préparation, d'adaptation et d'application des éléments de contenu demeurent les obstacles les plus communs à l'utilisation de la pédagogie ludique. Comme mentionné dans le chapitre 1, il semble également que dans les milieux adultes, le jeu prend, à tort, une signification non productive semant le doute sur la rigueur et le sérieux de la méthode (Brown, 2009; James et Nerantzi, 2019). Les personnes chercheuses ont donc constaté que le jeu est sujet à une réelle incompréhension quant aux pouvoirs qu'il détient sur la qualité des apprentissages en contexte universitaire ou collégial.

Voici certains obstacles qui peuvent être associés à l'utilisation d'une pédagogie de nature plus ludique :

La disponibilité : L'éventail des activités et de jeux disponibles est certes impressionnant mais les jeux pouvant favoriser l'atteinte d'objectifs d'apprentissage spécifiques sont parfois limités, surtout en langue française.

Le temps : Concevoir une activité ludique ou un jeu est exigeant et demande un certain temps et des ressources (Par ex : argent,

technologies, nombre d'exemplaires) qui sont parfois difficilement accessibles.

Le transfert des apprentissages : Les apprentissages réalisés durant le jeu ne sont pas automatiquement transférés à d'autres contextes ; cela varie d'une personne étudiante à l'autre.

La stigmatisation : Certaines personnes étudiantes peuvent percevoir l'utilisation de jeux comme infantilisante ou stigmatisante. Cela peut être accentué si les jeux sont perçus comme trop simples ou adaptés à un public plus jeune.

Les barrières culturelles : Certains jeux peuvent être basés sur des références culturelles qui ne sont pas familières à toutes les personnes étudiantes, ce qui peut créer des barrières et nuire à l'expérience d'apprentissage (Whitton et Langan, 2019).

Les préférences d'apprentissage : Les personnes étudiantes ont des préférences d'apprentissage variés, et peuvent ne pas apprécier la pédagogie de nature plus ludique. Certaines personnes étudiantes peuvent préférer des méthodes plus traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

La compétition : Certains jeux peuvent introduire un niveau de compétition qui peut créer des tensions ou des sentiments négatifs parmi le groupe, en particulier si les personnes étudiantes ont des niveaux de compétence différents (Whitton et Langan, 2019).

SUITE À VENIR...



Références

Anderton, C. L. et King, E. M. (2016). *Promoting multicultural literacies through game-based embodiment: a case study of counselor education students and the role-playing game Oblivion*. On the Horizon.

Beames, S. et Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.

Bell, H., Limberg, D., Jacobson, L. et Super, J.T. (2014). Enhancing self-awareness through creative experiential-learning play-based activities. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 399-412

Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. The Penguin group.

Forbes, L. et Thomas, D. (2023). *Professors at play playbook. Real-world techniques from a more playful higher education classroom*. Carnegie Mellon University; ETC Press.

Forbes, L. (2021). The Process of Playful Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 57-73.

Hovington, S., Doré, G. et Blais, C. (2023). *Trousse d'activités ludiques*. Université Laval. Fabrique REL.

James, A. et Brookfield, S. (2014). *Engaging imagination. Helping students become creative and reflective thinkers*. Jossey-Bass.

James, A. et Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: Creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

Lafantaisie, V. et Dionne, J. (2022). *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative*. Presses de l'Université du Québec.

Lauricella, S. et Edmunds, T. K. (2022). Ludic Pedagogy: Taking a Serious Look at Fun in the COVID-19 Classroom and Beyond. *Educational Considerations*, 48(1), n1.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Norgard, R.T., Toft-Nielsen, C. et Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: Developing a signature pedagogy. *International journal of Play*, 6(3), 272-282.

Pellon, G., Raucent, B., Philipette, T., Mathelart, C., Alvarez, J et Renson, V. (2020). Les cahiers du LLL. No. 8. Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur.

Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107.

Swank, J.M. (2012). Using games to creatively enhance the counselor education curriculum. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(4), 397-409.

PARTIE V

CHAPITRE 5: LA PÉDAGOGIE PAR LE JEU: UN LEVIER POUR SE CENTRER SUR LE SAVOIR-ÊTRE



Dans plusieurs programmes universitaires ou du collégial, le savoir-être occupe une place importante dans la formation des personnes étudiantes. Considéré indispensable dans un monde en profonde mutation, le savoir-être se construit dans le cadre d'interactions partagées entre des personnes et s'acquiert par la formation (Renou, 2014). En effet, le savoir-être constitue la base sur laquelle se bâtit la relation avec l'Autre (Mandeville, 2002;

Renou, 2014) et personnalise la façon d'agir d'une personne (Lussier, 2012). C'est pourquoi les programmes insistent sur l'importance de développer, chez les personnes étudiantes, des attitudes relationnelles telles que l'empathie, l'écoute, le leadership et le dynamisme. Différentes études illustrent que la pédagogie ludique est un levier qui permet de soutenir le développement de plusieurs compétences liées au savoir-être. Ce chapitre traite des principes pédagogiques à considérer lors de la mise en œuvre d'une pédagogie ludique centrée sur le développement du savoir-être.

5.1. Le savoir-être. De quoi parle-t-on?

Plusieurs écrits mettent en évidence qu'une compétence correspond à un savoir-agir ou une disposition à agir (LeBoterf, 2002; Paquay et al., 2012; Perrenoud, 1997; Tardif, 2006). En particulier, Tardif (2006) souligne qu'une compétence est un savoir-agir complexe qui fait appel à un ensemble de ressources internes (connaissances, attitudes, habiletés) et externes (humaines, matérielles) pour résoudre des situations issues de la pratique professionnelle (p.22). Parmi ces ressources, on retrouve la trilogie des savoirs, soit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Il existe une diversité de définitions dans la littérature pour qualifier le savoir-être : soft skills, compétences humaines (Brasseur et Magnien, 2009), sociales et relationnelles (Thiberge, 2007) comportementales, de la vie, transversales, psycho-sociales etc. Dans une perspective pragmatiste et pour mieux refléter la panoplie des compétences visées dans les jeux proposés dans ce manuel, le savoir-être concerne tous les apprentissages liés aux émotions, intérêts, motivations, valeurs, attitudes, habiletés sociales (Potvin, 2015). Il concerne plus spécifiquement les habiletés nécessaires pour établir des relations professionnelles saines et productives dans son contexte professionnel (Bellier, 20024; Prigent et al. 2009). Le savoir-être se construit dans le cadre d'interactions, s'acquiert par l'introspection et se mobilise en

fonction d'un contexte ou d'une activité (Beauchamp, 2020 ; Renou, 2005). Ainsi, nul programme d'études en enseignement supérieur ne peut faire l'économie d'une formation au savoir-être considéré essentiel dans le monde du travail.

En particulier, les jeux ou les activités ludiques proposés dans ce manuel couvrent un large spectre de compétences attendues en termes de savoir-être. Elles sont liées à la dimension personnelle, sociale et cognitive de la personne.

	<p>Dimension personnelle : en référence à la connaissance de soi</p>	<p>Connaissance de soi Confiance Empathie Créativité Maîtrise de soi Image de soi</p>	<p>Ouverture d'esprit Capacité d'adaptation Gestion du stress Régulation émotionnelle Professionalisme</p>
	<p>Dimension sociale : en référence à la relation avec l'autre</p>	<p>Esprit d'équipe Sentiment d'appartenance Ouverture aux autres Coopération Leadership</p>	
	<p>Dimension cognitive : en référence à la capacité d'apprendre à apprendre</p>	<p>Créativité Résolution de problèmes Pensée critique Discernement</p>	

5.2. Comment faire pour favoriser le développement du savoir-être?

Pour favoriser le développement optimal du savoir-être, il doit faire l'objet d'interventions pédagogiques concrètes et variées, et ce, à de multiples reprises dans le parcours de formation (Beauchamp, 2023). Bien que les jeux puissent être utilisés pour une grande variété d'objectifs pédagogiques, ils sont particulièrement appropriés pour les objectifs d'ordre affectif ou cognitif de différents niveaux de complexité. Par exemple, des objectifs affectifs liés à la connaissance de soi et celle des autres, le développement des attitudes de collaboration et de respect de l'autre et la capacité à entrer en communication ne sont que quelques facettes illustrant l'étendue du potentiel des jeux. Ainsi, afin de favoriser des apprentissages significatifs lors de la mise en œuvre d'un jeu ou d'une activité ludique, les objectifs d'apprentissage devraient être bien définis. Pour ce faire, les taxonomies de l'apprentissage sont des outils qui aident à définir, articuler et évaluer les buts et les objectifs d'apprentissage. En particulier, l'utilisation d'une taxonomie des apprentissages permet à la personne enseignante de réfléchir aux questions suivantes :



Quelles compétences les personnes étudiantes doivent-elles développer ?

Quels changements espérez-vous voir chez les personnes étudiantes à la suite de l'expérience d'apprentissage ?

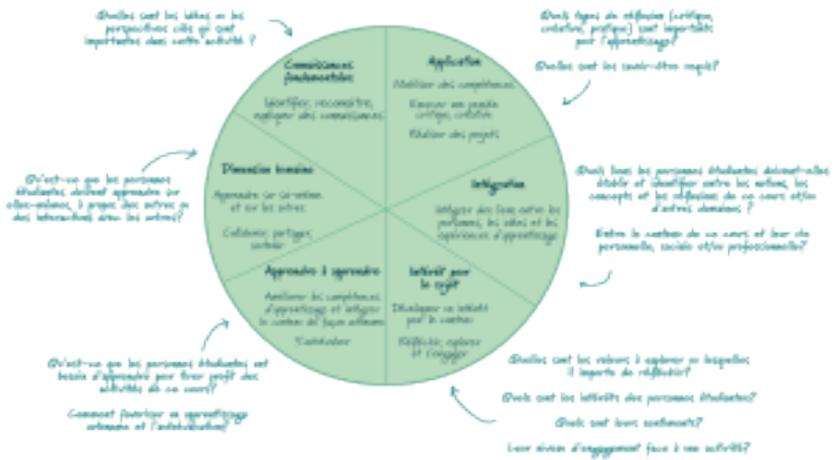
5.3. Des taxonomies du domaine affectif

La taxonomie des apprentissages du domaine affectif de Krathwohl (Krathwohl et al., 1964) est un modèle qui classe les comportements du domaine affectif de façon hiérarchique, chaque niveau supérieur désignant une progression du processus. Généralement bien connue des personnes enseignantes en enseignement supérieur, cette taxonomie fournit des repères essentiels pour communiquer clairement les objectifs d'apprentissage. Le tableau suivant fournit des repères quant aux actions des personnes enseignantes qui permettent de soutenir les apprentissages des personnes étudiantes lors de la mise en œuvre de jeux ou d'activités ludiques.

	Réception	Réponse	Vérification	Organisation	Consolidation
Personnes enseignantes	<p>Vivre en regard et solliciter les personnes étudiantes à l'importance des savoir-être vécus.</p> <p>Créer un climat propice au développement.</p> <p>Considérer les relations non-verbales des personnes étudiantes.</p>	<p>Mettre en place des activités favorisant la motivation des savoir-être.</p> <p>Créer un climat propice à l'apprentissage.</p> <p>Aider l'activité ludique.</p> <p>Partager ses perceptions, ses opinions.</p> <p>Offrir ses réflexions.</p>	<p>Mettre en place des activités qui sollicitent l'engagement individuel envers des valeurs.</p> <p>Créer un climat respectueux de l'opinion personnelle.</p>	<p>Mettre en place des activités qui permettent au personnel étudiant de prendre leur option de valeurs.</p> <p>Prendre en compte le besoin de tout des personnes étudiantes.</p>	<p>Prendre des activités et des situations qui permettent au personnel étudiant de consolider leurs valeurs au travail.</p>
Personnes étudiantes	<p>Rendre les activités relatives au savoir-être vécus.</p>	<p>Partager sa conception des savoir-être vécus.</p> <p>Participer au échange et au activités.</p> <p>Collaborer avec ses pairs.</p>	<p>Manifeste un intérêt pour l'activité.</p> <p>Expliciter sa perception au sujet de ses valeurs -échanger ses pairs.</p>	<p>Discuter de l'importance de savoir-être.</p> <p>S'efforcer des ses qualités personnelles et professionnelles.</p>	<p>Mettre des savoir-être en place avec les valeurs de la discipline enseignée.</p>

(Inspiré de Hovington et al., 2021)

La taxonomie de Fink (2005, 2012) quant à elle regroupe six niveaux d'apprentissage significatif. Les six catégories d'apprentissage significatif sont interreliées et font appel aux dimensions cognitives et affectives des apprentissages, c'est-à-dire les *connaissances fondamentales*, la *dimension humaine*, l'*application* des connaissances, la *métacognition* c'est-à-dire, *apprendre à apprendre*, l'*intégration* des liens entre les concepts appris et la vie personnelle et professionnelle, et l'intérêt (caring) porté aux valeurs, aux émotions et la motivation (Fink, 2005). Les apprentissages liés au savoir-être se situent davantage dans la dimension humaine et dans l'intérêt porté aux valeurs, aux émotions ou ce qui réfère au « caring ».



(Inspiré et traduit de Fink, 2012)

5.4. Les principes pédagogiques favorables au développement du savoir-être

La majorité des jeux et des activités ludiques présentés dans ce manuel s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages. En ce sens, la dimension sociale et plus spécifiquement les interactions sociales vécues dans le contexte de classe sont considérées comme une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ainsi, la construction du savoir-être, bien que personnelle, s'effectue dans le cadre social d'une activité ludique où les interactions avec les autres soutiennent la réflexion personnelle et collective (Kozanitis, 2005). Les activités permettent de susciter des discussions et des réflexions sur le savoir-être à développer dans sa pratique. Elles deviennent également des exemples d'activités que les personnes étudiantes pourraient réaliser dans le contexte de leur futur emploi. En effet, lorsque les jeux visent à représenter une réalité du monde professionnel, les personnes étudiantes apprennent à mobiliser un savoir-être par la pratique (Frenay et Bédard, 2004), mais aussi à acquérir des ressources tangibles, créatives et ludiques qu'ils pourront transférer dans leur pratique. Les activités vécues en contexte de classe leur permettent d'avoir

accès à des idées pour tenir compte de la dimension affective dans des actions professionnelles ultérieures (Lafortune, 2000).

La figure suivante illustre les principes pédagogiques favorables au développement du savoir-être :



RENDRE LES ÉTUDIANTS ACTIFS

Par leur nature expérientielle, les activités ludiques ou les jeux permettent d'apprendre autrement, en faisant, en observant et en réfléchissant. L'apprentissage expérientiel est présent quand les personnes étudiantes sont dans l'action, qu'elles observent des changements dans leurs connaissances, leurs attitudes ou leurs habiletés et qu'elles effectuent une réflexion consciente sur l'expérience vécue. Les activités ludiques permettent de mettre la personne étudiante en action pour l'amener à développer ses compétences (St-Pierre et al., 2014). Pour favoriser le développement du savoir-être il importe de placer les étudiants dans des situations d'apprentissage authentique où ils exercent

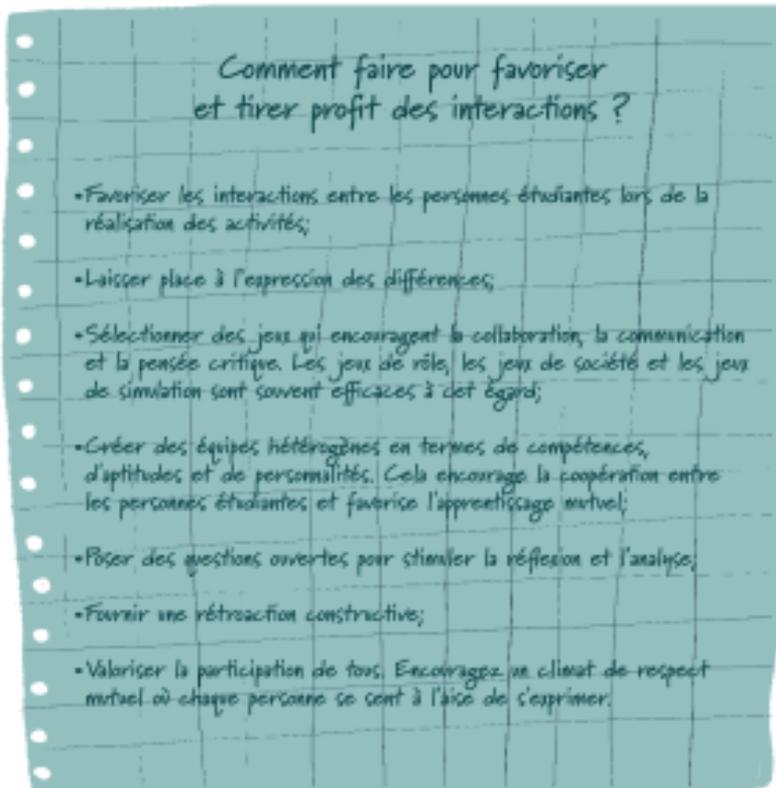
leur jugement sur les attitudes, valeurs, émotions. Ainsi, des activités qui amènent les personnes étudiantes à comparer ou confronter leurs idées, à expliquer, à modéliser ou à créer sont susceptibles de favoriser le développement de compétences liées au savoir-être (Hovington et al., 2020).

Comment faire pour favoriser l'apprentissage actif chez les personnes étudiantes?

- Inciter la personne étudiante à s'engager activement dans l'activité, à poser des questions, à expérimenter, à résoudre des problèmes, à être créative et à donner un sens à son apprentissage;
- Proposer des activités qui permettent aux personnes étudiantes de s'engager sur plusieurs plans, intellectuellement, émotionnellement, socialement et physiquement;
- Offrir la possibilité aux personnes étudiantes d'explorer et d'examiner leurs propres valeurs;
- Structurer le déroulement des activités, assurer la sécurité émotionnelle et faciliter le processus de réflexion.
- Reconnaître et encourager les occasions spontanées d'apprentissage.

FAVORISER ET TIRER PROFIT DES INTERACTIONS

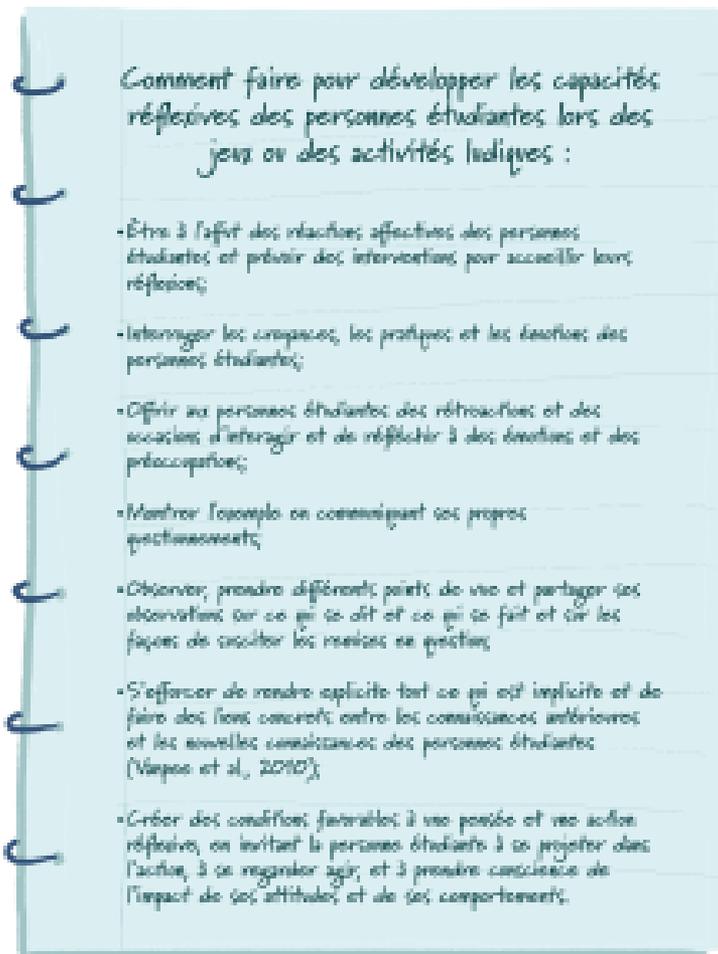
La dimension sociale et les interactions sociales vécues dans le contexte d'une activité ludique sont considérées comme une composante essentielle du processus de construction des apprentissages. Ces interactions sont susceptibles de créer des conflits sociocognitifs qui permettent de négocier le sens à donner à l'expérience vécue lors de l'activité (Ménard et St-Pierre, 2014). Par exemple, pendant ou à la suite de l'expérimentation d'une activité de nature ludique, les personnes étudiantes peuvent prendre conscience des similitudes et des différences entre leurs représentations et celles des autres et s'interroger sur leur propre expérience de jeu. Lors de la participation à une activité de groupe, les personnes étudiantes sont appelées à se faire confiance et à s'engager dans des activités collaboratives contribuant ainsi au climat d'apprentissage. En ce sens, les activités ludiques favorisent une activité cognitive et affective à travers des interactions entre les étudiants (St-Pierre et al., 2014).



FAVORISER LA RÉFLEXION

L'utilisation d'une pédagogie par le jeu permet de développer la capacité réflexive des personnes étudiantes (Frenay et Bédard, 2004). En effet, plusieurs jeux ou activités ludiques sont des occasions de créer des espaces de réflexion et de dialogue pour apprendre dans et sur l'action (Lafantaisie et Dionne, 2023). Elles permettent aux personnes étudiantes de prendre conscience d'émotions et de valeurs qui entrent en jeu dans différentes situations professionnelles (Beckers, 2007). Afin de miser sur la

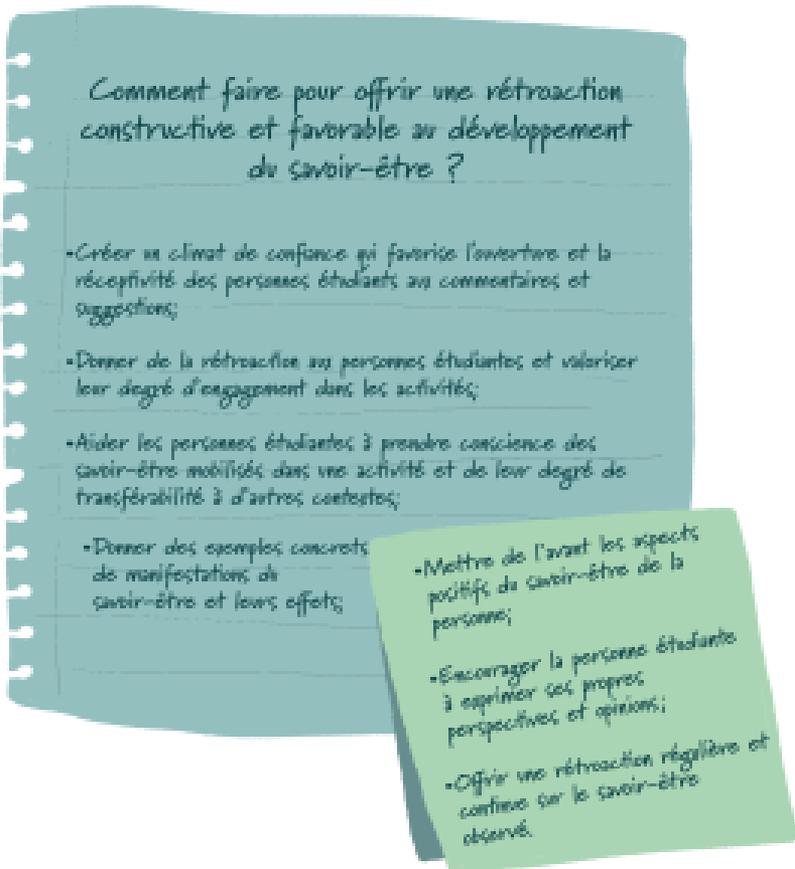
dimension affective des apprentissages, le retour réflexif sur l'expérience vécue est primordial (Sanchez, 2023). En effet, la réflexion sur l'action est une condition importante pour favoriser le transfert des apprentissages (St-Pierre et al., 2014). Pour stimuler la démarche réflexive de la personne étudiante, la personne enseignante peut nommer les émotions ou les valeurs en cause lors d'une activité ou d'un jeu contribuant ainsi à une meilleure compréhension ou à l'émergence d'un savoir-être (Vanpee et al., 2010)



OFFRIR UNE RÉTROACTION FORMATIVE

Les personnes enseignantes peuvent offrir une rétroaction formative en identifiant des points forts et à améliorer et en proposant des moyens précis pour réguler les apprentissages (St-Pierre et al., 2014). Cette rétroaction formative permet aux

personnes étudiantes de prendre conscience de l'importance de la dimension affective en contexte d'apprentissage afin qu'elles puissent mieux en tenir compte à leur tour en contexte professionnel. D'ailleurs, en contexte de jeux, l'appui de la personne enseignante et l'intérêt portés au développement du savoir-être contribuent à renforcer chez les personnes étudiantes, les attitudes à privilégier dans l'exercice du métier ou de la profession (Forbes, 2021; Leblanc, 2020).



5.5. Le rôle de la personne étudiante dans le développement de son savoir-être

SUITE À VENIR...



Références

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines*. Vuibert.

Brasseur M. et Magnien L. (2009), « Quel est le rôle de l'apprentissage dans la diffusion des pratiques exemplaires », *Revue internationale de psychosociologie*, 37(15), 27-355.

Fink, D.L (2003) Integrated course design. *Idea paper*. 42.

Fink, D.L (2003b) *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.

Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Les Presses de l'Université Laval.

Lafantaisie, V. et Dionne, J. (2022). *Pour une pratique réflexive de l'intervention psychoéducative*. Presses de l'Université du Québec.

Leblanc, L. (2020). Les attitudes professionnelles en psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.). *L'ABC de la psychoéducation* (p.105-126). Presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation*. Edition d'organisation.

Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif

pour l'étudiant. Dans D. Bédard et J-P. Bécharde (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.125-138). Presses Universitaires de France.

Mandeville, L. (2002). L'apprentissage expérientiel. Une approche qui fait une place à l'affectivité dans la formation en psychologie. Dans L. Lafortune, et P. Mongeau, (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p.137-155). Presses de l'Université du Québec.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels*. De Boeck.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.

Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer. Une approche psychoéducative*. Béliveau éditeur.

Renou, M. (2005). *Psychoéducation-une conception, une méthode*. Sciences et culture.

Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs, une analyse, une conception, une histoire*. Béliveau.

St-Pierre, L., Bédard, D., et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Chenelière Éducation.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Éducation.

Theurelle-Stein, D. et Barth, I. (2017). Les soft skills au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management et Avenir*, 95, 129-151

Thiberge B. (2007) *La question des compétences sociales et relationnelles, points de vue de praticiens. Questions contemporaines*. L'Harmattan.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimaliser la qualité pédagogique des stages d'externat. *Pédagogie Médicale*, 4, 253-266.

Vierset, V., Frenay, M. et Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser

pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques?
Revue Internationale de Pédagogie en Enseignement Supérieur, 31(2),
1-19.

PARTIE VI

CHAPITRE 6: RÉPERTOIRE DE JEUX ET D'ACTIVITÉS

6.1. Présentation des personnes collaboratrices





Maude Boulanger, Ph.D

Maude Boulanger est spécialiste en sciences de l'éducation pour le programme en enseignement de l'éducation physique et à la santé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Depuis 2021, elle occupe ce poste et elle est chargée de cours pour le même programme en enseignement depuis 2011.



Mélanie COUPAL

Mélanie Coupal est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Infirmière praticienne en soins de première ligne (IPSPL), elle détient une maîtrise en sciences cliniques, un DESS de 2e cycle en soins de première ligne et un DESS de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse particulièrement aux modalités d'évaluation des apprentissages, au développement du raisonnement clinique et de la métacognition ainsi qu'aux innovations pédagogiques.



Naomie FOURNIER DUBÉ, Ph.D

Naomie Fournier Dubé est professeure adjointe au département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche se concentrent sur l'évaluation des apprentissages et des compétences, le processus de développement et de validation d'outils d'évaluation, l'éducation préscolaire et la motricité globale.

SAVOIR PLACER
SES BILLES

Marie-Pierre Gauthier, psychologue, chargée de cours à l'Université de Québec à Trois-Rivières et au cégep de Shawinigan

LE POIDS DES
CONFIDENCES

Marie-Pierre Gauthier, psychologue, chargée de cours à l'Université de Québec à Trois-Rivières et au cégep de Shawinigan

Marie-Pierre GAUTHIER

Marie-Pierre Gauthier est détentrice d'une maîtrise en psychoéducation de l'UQTR. Elle est chargée de cours à l'UQTR depuis 2009 et au collégial depuis 2011. Elle a travaillé sur le terrain dans les domaines de la dépendance, de la santé mentale et de l'exclusion à titre d'intervenante, directrice clinique et directrice générale. Elle a aussi travaillé à l'élaboration du programme de technique en éducation spécialisée du Cégep de Shawinigan et à l'implantation et la coordination du département par la suite.

ATELIER D'IMPRO POUR
FAIRE FACE AUX IMPRÉVUS
DE LA CLASSE

Mathieu Robit, Ph. D.
André Gélinau, Ph. D.
Karine Lacroix, conseillère pédagogique
Cécile Lévesque, Ph. D.
Université de Sherbrooke

André GÉLINEAU

André Gélinau, dont la pratique professionnelle hybride côtoie l'éducation et le théâtre, est chargé de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Après avoir longtemps enseigné au secondaire et au collégial, il a occupé le poste de directeur artistique pour le Théâtre TGO et le Théâtre du Double signe. Membre du CEAD, plusieurs de ses pièces ont été produites dans la francophonie canadienne.

DÉCIDE



Audrey Groleau, Ph. D.
Université de Québec à Trois-Rivières

Audrey GROLEAU, Ph.D

Audrey Groleau est professeure titulaire de didactique des sciences et de la technologie à l'UQTR. Elle est aussi titulaire de la Chaire d'excellence en enseignement UQTR sur l'appropriation de questions technoscientifiques d'actualité. Elle contribue à la formation d'enseignants et d'enseignantes du primaire, du secondaire et en adaptation scolaire et de chercheurs et de chercheuses en éducation.



Catherine HUGHES

Originaire de Hamilton, en Ontario, Catherine Hughes a obtenu son baccalauréat en éducation de l'Université McGill en 2017. Par la suite, elle a complété sa maîtrise en enseignement et apprentissage à l'Université d'Ottawa en 2021. Présentement, elle poursuit ses études doctorales en éducation de la petite enfance à l'Université de Régina. Ses domaines de recherche sont axés sur l'éducation en plein air et les écoles en forêt.



Manon LACROIX

Manon Lacroix est professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Infirmière praticienne de soins de santé primaires, elle détient un baccalauréat de l'UQAT ainsi qu'une maîtrise en sciences infirmières de l'Université d'Ottawa. Au cours des 20 dernières années, elle a conjugué la pratique clinique et l'enseignement universitaire (UQAT) des sciences infirmières au premier et deuxième cycle. Elle s'intéresse plus particulièrement aux innovations pédagogiques.

Renée LACROIX

Renée Lacroix intervient principalement comme conseillère pédagogique à la formation continue à l'Université de Sherbrooke. Elle œuvre également à titre de chargée de cours et personne superviseure des stages dans différents programmes. Au sein de la Faculté d'éducation, elle pilote le perfectionnement des personnes enseignantes associées.



Christine LAVOIE

Christine est psychoéducatrice, chargée de cours à l'UQTR et superviseure professionnelle. À l'UQTR, elle a créé une classe à aménagement flexible et apprentissage collaboratif pour soutenir ses pratiques pédagogiques. Ayant toujours à cœur de maintenir ses connaissances à jour et de partager celles-ci, Christine Lavoie offre des formations, des conférences et est l'animatrice de la balado « la psychoed ».



Véronic LEMIRE

Éducatrice spécialisée durant 18 ans, Véronic Lemire enseigne maintenant en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep du Vieux Montréal depuis 2017. Une courte expérience à la coordination départementale de la formation continue lui a permis de développer un accompagnement bienveillant auprès des personnes étudiantes. Soucieuse d'offrir une expérience d'apprentissage stimulante et engageante à ses groupes, elle a poursuivi son développement professionnel à la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial avec sa recherche-action *Conjuguer accompagnement réflexif et pédagogies actives pour développer le savoir-être des stagiaires en éducation spécialisée*.



Christelle LISON, Ph.D

Christelle Lison est professeure titulaire spécialisée en pédagogie de l'enseignement supérieur. Ses travaux portent sur les programmes innovants en enseignement et le développement professionnel des acteurs qui y évoluent. Elle est notamment présidente de l'AIPU, rédactrice en chef de la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur et co-titulaire de la Chaire Smart Campus Smart Coursus.





Jessica MÉNARD, Ph.D

Chargée de cours au département de psychologie de l'UQTR, affiliée au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, co-gestionnaire du Loricorps. Elle est psychologue clinicienne et a exercé à l'international (jeunesse et adulte) au privé et au public, au Québec et en France. Son expertise se situe au niveau des attitudes et comportements alimentaires, des troubles d'usage de substances, de la e-Santé et de la e-Éducation à la santé.



Johana MONTHUY-BLANC, Ph.D

Professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Chercheure régulière au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, responsable et co-gestionnaire de l'unité de recherche transdisciplinaire Loricorps de l'UQTR. Son expertise se situe au niveau des troubles perceptuels relatifs aux troubles des conduites alimentaires et des perceptions du soi physique via la santé virtuelle au Canada en e-Santé et en e-Éducation à la santé.



Elizabeth OLIVIER, Ph.D

Elizabeth Olivier est professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur les pratiques de gestion de la classe en tant que facteur de protection de la motivation, de l'engagement et de l'adaptation des élèves avec et sans difficultés. Elle s'intéresse aussi à la santé psychologique des enseignant.e.s.



Matthieu PETIT, Ph.D

Matthieu Petit est professeur titulaire en développement de la formation pratique au sein de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Chercheur au sein du CRIFPE, ses travaux portent tout particulièrement sur l'utilisation du numérique en stage. Il est responsable de Sherpa+ (formationsherpa.com), une autoformation pour toutes les personnes amenées à superviser des stagiaires.



Anik B. PONTBRIAND

Enseignante en soins infirmiers depuis 2018 et infirmière clinicienne depuis 2015, Anick Pontbriand est une personne soucieuse de transmettre des connaissances selon les données probantes. Elle a le désir de rendre ses cours dynamiques et motivants pour les personnes étudiantes. La grande diversité d'approches pédagogiques qu'elle utilise anime la curiosité des personnes étudiantes et de ses collègues de travail.





Francesca SINOTTE

Francesca Sinotte est chargée de cours annualisée au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Les principaux cours donnés traitent de gestion de classe et d'enseignement auprès des élèves qui présentent des difficultés émotionnelles et comportementales. Elle détient un diplôme de 2e cycle de l'Université Laval en adaptation scolaire. Auparavant et pendant plus d'une dizaine d'années elle a enseigné dans les classes d'adaptation scolaire du primaire et du secondaire.



Sacha STOLOFF, Ph.D

Sacha Stoloff est spécialiste en psychopédagogie et professeure en enseignement de l'éducation physique et à la santé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche ciblent les déterminants et les stratégies d'un fonctionnement optimal en enseignement, l'identité professionnelle et l'intervention éducative en enseignement. Elle forme les futurs enseignants depuis 2009.





Charlaïne ST-JEAN, Ph.D

Charlaïne St-Jean est professeure à l'éducation préscolaire à l'Université du Québec à Rimouski. Après des études doctorales sur le développement du raisonnement spatial chez des enfants de 4 ans, elle concentre ses travaux de recherche sur l'éveil aux mathématiques, le sentiment d'autoefficacité et l'accompagnement des enseignants dans ce domaine. Dans le cadre de sa carrière, elle approfondit l'approche exploratoire spécifique à l'éducation préscolaire. Elle cherche à outiller les enseignants afin que les différentes activités ou moments puissent être une source de motivation, de plaisir et d'apprentissage dans les classes de maternelle et du primaire au Québec.



Marie-Josée St-PIERRE, Ph.D.

Professeure régulière au département d'ergothérapie de l'UQTR, affiliée au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, co-gestionnaire de l'unité de recherche Loricorps. Elle travaille dans le domaine de la e-Santé et la e-Éducation à la santé appliquée aux sciences de l'occupation auprès de populations étudiantes, sportives et cliniques.

6.2. Activités et jeux brise-glace

Les activités brise-glace, comme leur nom l'indique, aident à « briser la glace » de diverses manières. Ces activités ludiques sont conçues pour aider les personnes étudiantes à interagir, à se connaître et à créer un climat d'apprentissage positif. Elles aident les membres du groupe à faire connaissance et à entamer des conversations et à réduire les inhibitions ou les tensions entre les personnes. Les activités brise-glace peuvent aussi être utilisées comme transitions ou comme moments pour changer les idées et encourager la l'enthousiasme face à un contenu (Chlup et Collins, 2010).



Les activités brise-glace ne sont pas uniquement des activités ponctuelles à utiliser seulement le premier jour de classe. En fait, les activités brise-glace peuvent être utilisées au besoin à différents moments tout au long d'un cours notamment lorsque l'énergie du groupe est en baisse, lorsqu'il y a un manque de participation, ou après une pause pour recentrer un groupe.

L'idée d'utiliser des activités brise-glace n'est pas nouvelle. D'ailleurs certaines activités brise-glace qui visent à se présenter

au groupe ont tellement été utilisées que les personnes étudiantes les considèrent comme redondantes et clichées. Les activités brise-glace sont considérées meilleures si elles sont variées, si elles s'arriment au contenu d'un cours et ou aux particularités d'un groupe (Eggleston et Smith, 2004).

Leur contribution à la formation est multiple (Gryz, 2017) :

1. **Création d'un climat favorable aux apprentissages:** Les jeux brise-glace permettent de réduire les tensions et les appréhensions des personnes étudiantes, favorisant ainsi un climat de confiance et de collaboration propice à l'apprentissage.
2. **Interaction sociale :** Ces jeux encouragent les personnes étudiantes à interagir les unes avec les autres, ce qui favorise le développement de compétences sociales telles que la communication, le travail d'équipe et le sentiment de cohésion au sein du groupe.
3. **Renforcement des liens entre les personnes étudiantes :** En participant à des activités ludiques ensemble, les participants apprennent à se connaître et à développer des liens plus forts, ce qui peut favoriser la coopération et le soutien mutuel tout au long de la formation.
4. **Introduction de concepts clés de manière non menaçante :** Les jeux brise-glace peuvent être utilisés pour introduire des concepts clés de manière non menaçante, ce qui permet aux personnes étudiantes de s'engager dans le processus d'apprentissage de manière plus détendue.
5. **Stimulation de la créativité et de la réflexion :** Certaines activités de brise-glace sont conçues pour stimuler la créativité et la réflexion des personnes étudiantes, ce qui

peut les aider à aborder les défis de la formation avec un esprit plus ouvert et innovant.

Références:

Chlup, D. T. et Collins, T. E. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and reenergizers with adult learners. *Adult Learning*, 21(3-4), 34-39.

Eggleston, T. et Smith, G. (2004). Building Community in the Classroom through Ice-Breakers and Parting Ways. *Society for the Teaching of Psychology*.

Gryz, I. (2017). Getting familiar with new students-effective ice breakers. *Radomskie Studia Filologiczne*, 1(5), 65-76.

Activités brise-glace « éclair »

Parle-moi de ton collègue !

En groupe de deux, les personnes étudiantes répondent à des questions afin de mieux se connaître (ex. : Pourquoi est-ce que tu as choisi (nom de la discipline) ? Quelles sont tes expériences de travail en lien avec (nom de la discipline) ? Quelles sont les milieux de travail qui l'intéressent le plus? Lors du retour en grand groupe, les personnes étudiantes doivent présenter leur collègue de classe aux autres.

Questions pour mieux se connaître

Cette méthode fonctionne bien avec les personnes qui se connaissent bien, ainsi qu'avec celles qui ne se connaissent pas. De plus, elle permet souvent d'en apprendre davantage sur le vécu de la personne étudiante.

Exemple de questions :

- Quelle est l'origine de votre prénom ?
- Quel plat préféré cuisinez-vous régulièrement à la maison?
- Si vous pouviez voyager n'importe où dans le monde, où

iriez-vous ?

- Si l'argent n'existait pas et que vous pouviez avoir n'importe quel emploi dans le monde, que feriez-vous ?
- Quel est l'emoji que vous utilisez le plus ?

Qu'est-ce que tu garderais?

Avant le cours, les personnes étudiantes doivent prendre une photo d'un objet qu'ils tiennent dans leurs mains, un objet qu'ils garderont toujours et qui a une signification importante. En classe, les personnes étudiantes se placent en équipe et partagent leur photo aux autres membres. Elles doivent expliquer l'importance que l'objet revêt pour eux.

Une heure de plus

Poser la question : « Si on vous donnait une heure de temps « libre », comment est-ce que vous l'utiliserez ? ». Demander aux personnes étudiantes de répondre sur une feuille de papier. Faire des équipes d'environ 5-6 étudiants et leur demander de partager ensemble ce qu'ils feraient avec ce temps supplémentaire. Les encourager à cibler les similitudes dans leur réponse.

Les réponses sont souvent liées à de la relaxation, du temps pour son bien-être personnel, du temps passer avec des proches, etc. Cela peut être un excellent exercice pour amener la notion de l'importance de prendre soin de soi comme futur professionnel.

Image significative

Demander aux personnes étudiantes de chercher dans leur cellulaire, une photo qui leur apporte de la joie. Cela permet de

voir qu'est-ce qui est important pour les personnes étudiants (ex. : famille, amis, voyage, jardin, maison, etc.).

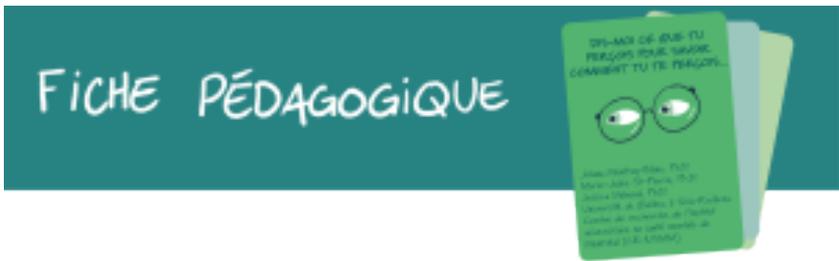
La vue de ma fenêtre

Demander aux personnes étudiantes de partager à leurs collègues leur lieu principal d'étude. Il leur est demandé de le décrire, de réfléchir aux raisons pour lesquelles c'est ou ce n'est pas un bon endroit d'étude et de décrire ce qu'ils feraient pour le changer s'elles le pouvaient.

Autobiographie en image

Individuellement, les personnes étudiantes sont invitées à faire leur propre autobiographie en utilisant six mots ou en utilisant six émojis. En équipe, les membres de l'équipe doivent associer l'autobiographie à la bonne personne. Lorsqu'une personne se fait attribuer une autobiographie, elle ne peut rien dire et doit accepter la biographie qu'on lui donne. Une fois que chaque autobiographie est distribuée, les personnes étudiantes reprennent leur autobiographie, si elles ne l'ont pas déjà, et elles expliquent pourquoi ces mots ou ces émojis sont représentatifs pour eux.

Dis-moi ce que tu perçois pour savoir comment tu te perçois...



Nom du jeu ou de l'activité: Dis-moi ce que tu perçois pour savoir comment tu te perçois...

Auteur(s) ou autrice(s) Johana Monthuy-Blanc, Ph.D., Marie-Josée St-Pierre, Ph. D. et Jessica Ménard, Ph. D.

Type de jeux

Nombre de personnes participantes

- Jeu brise-glace

- Illimité

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Confiance
- Image de soi
- Ouverture d'esprit

Intention(s) pédagogique(s)

- Au terme de l'apprentissage, cet exercice vise à sensibiliser la personne étudiante sur le « filtre perceptuel » par ses perceptions du soi physique (c-à-d., estime de soi, valeur physique perçue, apparence physique incluant l'image du corps, etc.) et la façon dont ces perceptions peuvent être influencées.

Objectif(s) d'apprentissage

- Définir la place du « filtre perceptuel » au quotidien via les perceptions du soi physique
- Identifier les sources d'influence du filtre perceptuel (émotions, motivation à socialiser, etc.)
- Permettre à la personne étudiante de comprendre ce que sont les perceptions du soi physique

Matériel nécessaire

- Images (présentation sur écran)
- Corde pour chaque personne participante
- Gourde

Organisation de l'espace et durée

- Situation interactive 1 : la personne enseignante est devant les personnes étudiantes et projette les images durant l'animation (durée : 15 minutes)
- Situation interactive 2 : la personne enseignante est devant les personnes étudiantes et avec sa corde/ceinture effectue la démonstration pour chaque consigne (durée : 25 minutes)

Déroulement

Situation interactive 1 – Consignes

1. Regardez l'image (voir annexe pour la série d'images)
2. À main levée, précisez ce que vous voyez.
3. Maintenez la main levée si **vous ne voyez pas** l'image, puis baissez-la main lorsque vous voyez apparaître l'image.
4. Levez la main si vous voyez une autre image.
5. Maintenez la main levée si **vous ne voyez pas** l'autre image, puis baissez la main lorsque vous voyez apparaître l'autre image.

Situation interactive 2 – Consignes

1. Estimer la circonférence de la bouteille d'eau en décrivant un cercle sur la table avec la corde/ceinture.
2. Estimer la circonférence d'une poubelle en décrivant un cercle sur la table avec la corde/ceinture.
3. Estimer la circonférence du tour de taille du présentateur en décrivant un cercle sur la table avec la corde/ceinture.
4. Estimer la circonférence de votre de taille en décrivant un cercle sur la table avec la corde/ceinture.
-

Adaptation(s) possible(s)

- Dans la situation interactive 2, on peut demander d'estimer d'autres objets ou autres parties du corps (poignet, mollet, etc.) en plus ou à la place du tour de taille dépendamment de l'aisance de la personne enseignante de l'atelier.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante
pendant l'activité

- Pour chaque image, rétroaction à donner:
 - **Image 1** : selon une vue d'ensemble, on peut voir soit le paysage ou le bébé en position fœtale
 - **Image 2** : Selon que l'on balaie visuellement l'écran de gauche à droite ou de droite à gauche, il sera possible de voir le lapin ou l'oiseau
 - **Image 3** : tourner l'image à 180° donne un résultat différent
 - **Image 4** : jeux d'ombre, en noir le joueur de saxophone et en blanc un visage féminin
 - À la fin, discuter du filtre perceptuel influençant nos perceptions (selon notre état affectif et cognitif, nos motivations)
- Pour chaque consigne :
 - **Bouteille d'eau.** Après vérification de la circonférence par la personne enseignante en insérant la bouteille dans le cercle formée par la corde questionner sur le « Trop grand », « trop petit », pourquoi selon vous ?
 - **Poubelle.** Après vérification de la circonférence par la personne enseignante en insérant la bouteille dans le cercle formée par la corde questionner sur le « Trop grand », « trop petit », pourquoi selon vous ?
 - **Tour de la taille de la personne enseignante :** Après avoir demandé aux personnes étudiantes volontaires de vérifier la circonférence formée par la corde, par la personne enseignante en entourant sa taille (ou une partie du corps choisie), questionner sur la différence de réussite entre la bouteille et la taille de la personne enseignante
 - **Tour de la taille des personnes apprenantes :** Après avoir demandé aux personnes étudiantes volontaires de vérifier la circonférence formée par la corde de leur taille (ou une partie du corps choisie), questionner sur la différence de réussite entre les trois situations (bouteille, poubelle, taille

de la personne enseignante et la taille des personnes étudiantes).

- Conclure sur l'effet du « filtre perceptuel » entre un objet et un sujet donnant lieu aux impacts négatifs ou positifs sur le fonctionnement de la personne relativement au corps-objet et au corps-sujet (relatés dans les écrits scientifiques).

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Qu'est-ce que le « filtre perceptuel » ?
- Quel est son rôle dans le quotidien ?
- Quel est son rôle dans la santé ?
- Comment vivez-vous vos perceptions du soi physique ?

Information(s) complémentaire(s)

Lexique:

- **Filtre perceptuel** : fait référence à ce qui influence nos perceptions face à soi, les autres et l'environnement et plus particulièrement au filtre perceptuel du soi physique qui influence les attitudes et comportements d'une personne



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution, Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.



Groupe de recherche transdisciplinaire [Loricorps](#), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et affiliée au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (CR-IUSMM)

Pour citer cette fiche:

Monthuy-B, J., St-Pierre, M-J. et Ménard, J. (2024). Fiche pédagogique. Dis moi ce que tu perçois pour savoir comment tu te perçois... Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

ANNEXE

Image 1 (paysage et bébé en position foetale)



Image 2 (lièvre et oiseau)

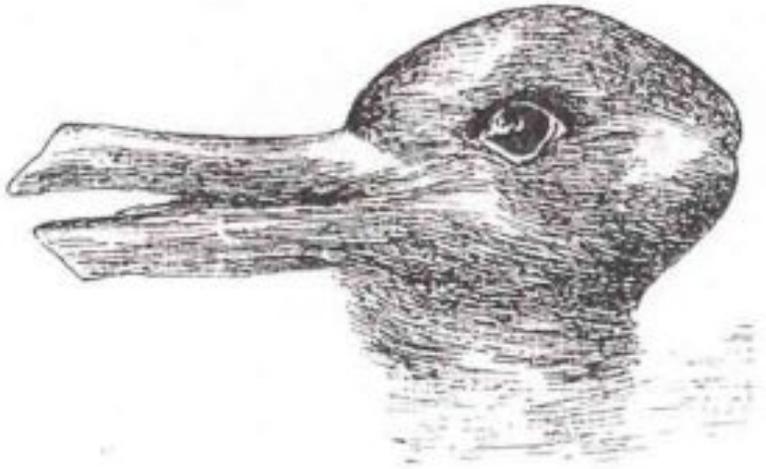


Image 3



Image 3 avec un tour de 180°



Image 4



6.3. Activités et jeux de types coopératifs/collaboratifs



QU'EST-CE QU'ON ENTEND PAR JEUX DE COOPÉRATION?

Les jeux de coopération (aussi appelés jeux coopératifs) constituent un moyen pédagogique ludique où les personnes étudiantes s'engagent activement et collectivement dans une activité afin d'atteindre un objectif personnel et contributif au bénéfice commun (Connac et Irigoyen, 2023; Delgado-García et al.,

2022; Fillette, 2013). Selon Connac (2022), les jeux de coopération s'appuient sur la pédagogie de la coopération, qui se définit comme « l'ensemble des situations où des élèves (ou des étudiants, des stagiaires, etc.) sont encouragés à agir et à apprendre avec, par et pour les autres, avec l'intention d'un bénéfice individuel » (p.56). Dans cette perspective, les jeux coopératifs permettent aux personnes étudiantes de s'engager physiquement et intellectuellement dans une activité afin d'atteindre un but, réaliser un défi ou consolider des apprentissages, et ce, sans qu'il y ait de personnes gagnantes ou perdantes (Connac, 2022). Les jeux de coopération s'inscrivent donc en contraste aux jeux de compétition, dans lesquels les personnes étudiantes ou les équipes travaillent les unes contre les autres pour remporter le jeu (Connac, 2022; Connac et Irigoyen, 2023).

QU'EST-CE QU'UN COMPORTEMENT COOPÉRATIF?

Connac (2022), présente trois déterminants pour qu'un comportement puisse être qualifié de coopératif :

 **Une action conjointe (ou combinée)** : Les personnes étudiantes se doivent de coordonner leurs actions auprès d'au moins une autre personne. La coopération ne peut être effectuée de manière individuelle. Autrement dit, la coopération intègre inévitablement le travail d'équipe.

 **Une intentionnalité** : Les personnes étudiantes coopèrent dans un but ou un objectif précis.

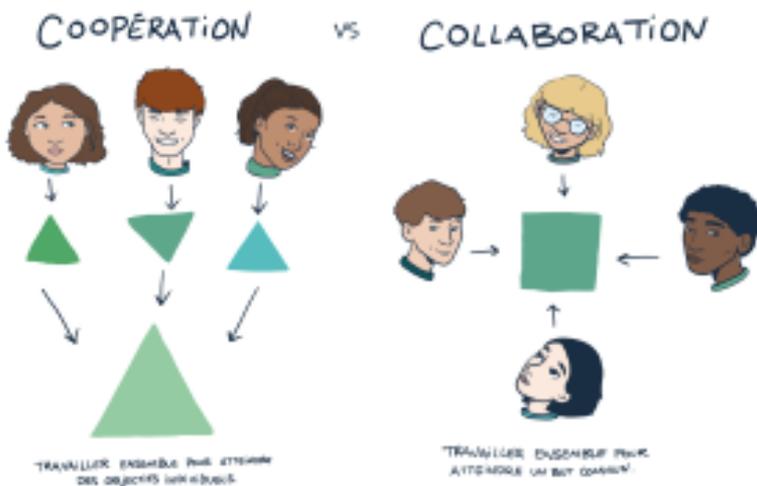
 **Un bénéfice individuel mutuel** : Le fait de s'engager dans une activité de

coopération doit permettre aux personnes étudiantes d'en retirer un avantage individuel, qui est toutefois partagé par les autres personnes étudiantes. Ce bénéfice se positionne quelque part entre l'acquisition d'un bien ou d'un avantage tangible et la quête de satisfaction liée au fait de coopérer.

Est-ce que « collaboration » est synonyme de « coopération »?

D'un point de vue conceptuel, la distinction entre les termes « collaboration » et « coopération » ne fait pas consensus. D'ailleurs, dans plusieurs cas, l'utilisation de ces deux termes est effectuée de manière interchangeable (Baudrit, 2007; Connac, 2022). Cependant, certains auteurs indiquent que des différences résident entre ces concepts et qu'il importe de les considérer (Connac, 2022; Connac et Irigoyen, 2023; Sawyer et Obeid, 2017). En effet, l'acte de collaborer requiert que l'ensemble des membres de l'équipe s'entendent sur les actions à réaliser afin d'atteindre l'objectif commun souhaité. Il est donc possible de parler de collaboration lorsque « des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun. [...] L'accent est donc mis sur l'échange entre égaux, sur la justification des idées émises par les uns et les autres au sein du groupe » (Baudrit, 2007, p. 117). La coopération, de son côté, fait davantage référence à l'interdépendance entre les membres de l'équipe qui prennent part à un but commun, mais dans l'optique d'atteindre leurs objectifs individuels (Baudrit, 2007; Connac, 2022; Sawyer et Obeid, 2017). La coopération exige donc que les actions entreprises par les personnes étudiantes s'effectuent dans un même espace socio-temporel, notamment en raison de la division des tâches généralement définie clairement dès le début (Baudrit, 2007;

Connac et Irigoyen, 2023). Succinctement, « une relation collaborative est tournée vers des buts communs alors qu'une relation coopérative vise plutôt des intérêts individuels » (Connac et Irigoyen, 2023, p. 4). Cela dit, que l'on parle de collaboration ou de coopération, le travail d'équipe et l'entraide s'avèrent essentiels et au centre des deux approches (Baudrit, 2007).



À CONSIDÉRER

Les activités proposées dans le cadre de cette REL peuvent faire appel à l'un ou l'autre des concepts.

OBJECTIFS DES JEUX DE COOPÉRATION

D'ordre général, les objectifs derrière l'utilisation de jeux de coopération touchent principalement à la création d'un climat de cohésion au sein du groupe et au développement du savoir-

être requis pour la pratique professionnelle (Delgado-García et al., 2022; Mendo-Lázaro et al., 2018). Plus particulièrement, les jeux de coopération représentent une occasion pour les personnes étudiantes de développer des compétences requises lors de l'entrée sur le marché du travail telles que le travail d'équipe et l'ouverture aux idées des autres (Baudrit, 2007; Mendo-Lázaro et al., 2018). En effet, ce type de jeux permet aux personnes étudiantes de développer leur esprit d'équipe, de favoriser leur engagement, d'adopter une posture de responsabilité partagée, de s'entraider et de se familiariser avec la diversité (Connac et Irigoyen, 2023; Mendo-Lázaro et al., 2018).

Dans un autre ordre d'idées, les jeux de coopération en enseignement supérieur peuvent être utilisés par la personne enseignante pour diversifier ses méthodes d'apprentissage et instaurer un climat de leadership partagé (Connac et Irigoyen, 2023). Ainsi, la personne enseignante n'est plus considérée comme étant l'unique responsable de la transmission des savoirs et de la réponse aux besoins et interrogations des personnes étudiantes (Connac, 2022).

LES AVANTAGES DES JEUX DE COOPÉRATION

Lorsqu'ils sont réalisés en contexte de classe, les jeux de coopération présentent plusieurs avantages. Ils peuvent être employés pour structurer et **favoriser l'appropriation de nouveaux apprentissages**. En effet, le travail coopératif permet de générer des conflits sociocognitifs chez les personnes étudiantes (Fillette, 2013; Sawson et al., 2019; Sawyer et Obeid, 2017). Par définition, un conflit sociocognitif réfère à un « état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 2001). Ainsi, recourir à des jeux de coopération dans le cadre de la

formation permet aux personnes étudiantes de confronter leur point de vue à ceux de leurs collègues, et ce, grâce aux **interactions** suscitées par les jeux de coopération. La confrontation d'idées et les **remises en question** de leurs perspectives sont d'ailleurs bénéfiques pour le développement de compétences liées au savoir-être telles que la **communication (ex. : organiser ses idées, oser s'affirmer, justifier et argumenter ses idées avec respect, etc.)** et la **reconnaissance des opinions d'autrui (ex. : écoute, empathie, bienveillance, etc.)**. De plus, cette confrontation d'idées offre la possibilité aux personnes étudiantes de **réexaminer leurs opinions** et leur conception initiale d'un concept ou d'une idée en vue d'effectuer de nouveaux apprentissages (Connac et Irigoyen, 2023; Fillette, 2013).

Les jeux de coopération sont également utilisés puisqu'ils favorisent la motivation intrinsèque des personnes étudiantes en plus d'améliorer le rendement scolaire (Connac et Irigoyen, 2023; Mendo-Lázaro et al., 2018). À cet effet, Sawyer et Obeid (2017) indiquent que plusieurs études démontrent que les personnes étudiantes qui travaillent en petits groupes (comme c'est le cas lors des jeux de coopération) seraient en mesure de développer davantage de connaissances et se verraient plus satisfaites de leurs cours que les personnes qui travaillent de manière individuelle.

LES INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DES JEUX COOPÉRATIFS



(Image inspiré du [Réseau Canopé](#))

Références

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115>

Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale D'éducation De Sèvres*, 90, 53–62. <https://doi.org/10.4000/ries.12745>

Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogiques coopératives. *Éducation Et Socialisation*, 67, 1-23. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>

Delgado-García, M., Conde Vélez, S. et Toscano Cruz, M. de la O. (2022). Cooperative learning at university: Opinion of students and application of the instrument Cooperative Learning Questionnaire (CLQ). *Innovations in Education & Teaching International*, 59(5), 564–573. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1080/14703297.2021.1932557>

Fillette, A. (2013). *On gagne ou on perd tous ensemble: le jeu coopératif, un support pour développer le savoir-être et le savoir-faire en ULIS* [mémoire, Institut Universitaire de Formation des Maîtres]. Collection LILLE-ESPE. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/LILLE-ESPE/dumas-00994462v1>

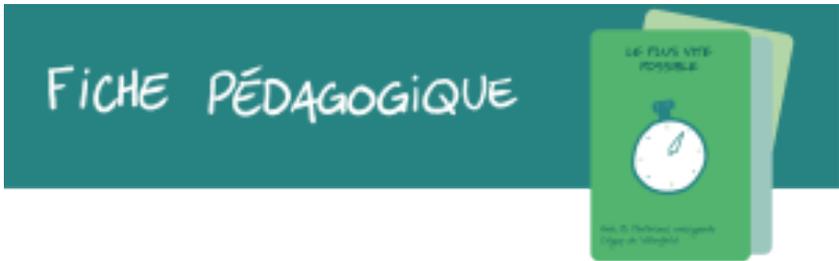
Lafortune, L. et Deaudelin, D. (2001). *Accompagnement socioconstructivisme : pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Mendo-Lázaro, S., León-Del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, M.-I. et Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: the variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536–1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>

Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N. et Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 39–50. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/1469787417731201>

Paul-Cavallier, P. (2008). *Jeux de coopération pour les formateurs*. Éditions D'Organisation.

Le plus vite possible



Nom du jeu ou de l'activité: Le plus vite possible

Auteur(s) ou autrice(s) Anik B. Pontbriand, enseignante

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu coopératif/ collaboratif • Rallye intellectuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux à quatre personnes étudiantes par équipe

Savoir-être visés

- Esprit d'équipe
- Leadership

Intention(s) pédagogique(s)

- Permettre aux personnes étudiantes de mobiliser et de valider les connaissances acquises.
- Permettre aux personnes étudiantes de faire preuve de leadership dans une équipe de travail.

Objectif(s) d'apprentissage

- La personne étudiante sera en mesure de différencier les caractéristiques propres à chaque type d'anesthésie utilisé en contexte opératoire.

Matériel nécessaire

- Feuilles de papier avec l'identifiant de chaque type d'anesthésie

Exemples de phrases :

- Pas besoin de faire les surveillances de bloc moteur et bloc sensitif
 - J'ai un bloc moteur pendant environ 4 heures
 - Est une dose unique d'un agent anesthésiant
 - Vous devez respecter un délai spécifique en lien avec la dose d'héparine S/C
 - Je procure un bloc sensitif pendant la durée de la perfusion
 - Anesthésiant injecté dans le liquide cébrospinal
 - Je suis administré par voie intraveineuse
 - C'est le patient qui contrôle les doses de morphine
 - Mode d'anesthésie privilégiée pour pratiquer des chirurgies de longues durées
 - Je dois avoir le lit de la tête élevé à 30 degrés en tout temps
 - Etc.
- Cartons avec les caractéristiques des différentes anesthésies :



- Chronomètre

- Planifier des exercices pour les personnes étudiantes qui attendent leur tour pendant les activités de rallye des autres équipes

Organisation de l'espace et durée

Durée:

- Environ cinq minutes par équipe. La durée totale du rallye dépend du nombre de personnes étudiantes dans la classe.

Déroulement

- Les personnes étudiantes de la classe sont divisées en équipe de 2 à 4 personnes
- Des affiches, indiquant le type d'anesthésie, sont installées à différents endroits dans le local.
- Une enveloppe est remise à l'équipe. Cette enveloppe comprend divers petits cartons indiquant des caractéristiques propres à chaque anesthésie vue en classe.
- Dès qu'un membre de l'équipe ouvre l'enveloppe, la personne enseignante démarre le chronomètre.
- Les personnes étudiantes doivent parcourir le local pour disposer les cartons aux bons endroits, selon leurs apprentissages.
- Lorsque l'équipe a terminé de placer l'ensemble des cartons, la personne enseignante arrête le chronomètre et procède à la correction. Plusieurs options pour la correction sont possibles. Dans ce cas-ci, la personne enseignante peut retirer les cartons ne figurant pas aux bons endroits. Elle remet les cartons aux personnes étudiantes et redémarre le chronomètre.
- La fin du rallye se termine lorsque l'ensemble des cartons sont disposés aux bons endroits.

Adaptation(s) possible(s)

- L'activité peut facilement être adaptée pour différentes notions, et ce, en dehors du domaine des soins infirmiers. Il pourrait y avoir une adaptation de repérage de fautes d'orthographe dans le cadre d'un cours de français, la résolution de problème en mathématique, etc.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Pendant l'activité, la personne enseignante peut guider les personnes à trouver l'association entre les caractéristiques et le type d'anesthésie. Elle peut poser des questions sans donner la réponse.
- Après l'activité, la personne enseignante revient sur les éléments de chaque type d'anesthésie pour s'assurer de la compréhension de chaque personne étudiante.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Dans quelles situations cliniques seraient-ils opportuns de surveiller le bloc moteur ou le bloc sensitif ?
- Que ferais-tu, comme infirmière, si un patient présente une hypotension artérielle combinée à une perfusion d'épidurale ?
- Peux-tu m'expliquer ce que tu comprends de la différence entre une anesthésie par voie rachidienne ou par voie péridurale ?
- Quels sont les signes et symptômes d'un patient qui présente une dépression respiratoire ?



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

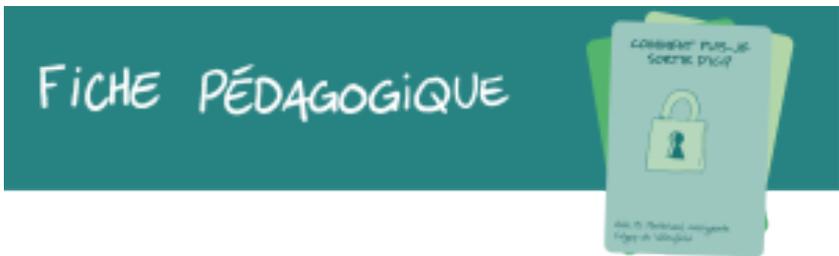


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Pontbriand, A. B. (2024). Fiche pédagogique. Le plus vite possible. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Comment puis-je sortir d'ici?



Nom du jeu ou de l'activité: Comment puis-je sortir d'ici?

Auteur(s) ou autrice(s) Anik B. Pontbriand, enseignante

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu coopératif/ collaboratif • Jeu d'évasion numérique 	<ul style="list-style-type: none"> • Idéalement, deux à quatre personnes par équipe

Savoir-être visés

- Esprit d'équipe
- Leadership

Intention(s) pédagogique(s)

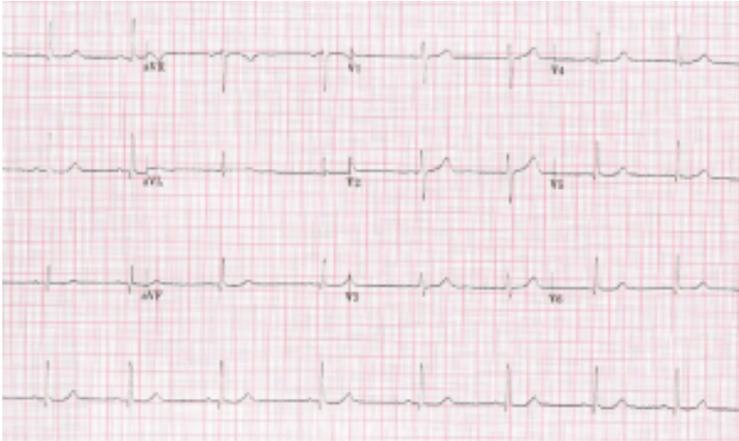
- Permettre aux personnes étudiantes de mobiliser et de valider les connaissances acquises.
- Permettre aux personnes étudiantes de faire preuve de leadership dans une équipe de travail.

Objectif(s) d'apprentissage

- La personne étudiante sera en mesure de différencier les arythmies en analysant un électrocardiogramme (ECG).
- La personne étudiante sera en mesure de faire valoir son point de vue et d'être à l'écoute des idées des autres.

Matériel nécessaire

- Ordinateur ou tablette électronique
- Différentes images d'ECG:



- Un jeu d'évasion créé à l'aide d'un outil numérique (utilisation de Genial.ly dans ce contexte-ci)
- Un ordinateur ou tablette électronique par équipe.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Demander aux personnes étudiantes de se placer en équipe de deux à quatre personnes. Un ordinateur ou une tablette électroniques par équipe.

Durée:

- Environ 15 minutes.

Déroulement

- Les personnes étudiantes doivent ouvrir le jeu d'évasion sur Genial.ly, celui-ci aura été préalablement remis de façon électronique par la personne enseignante. Les personnes étudiantes doivent parcourir le jeu d'évasion. Pour y arriver, ces personnes doivent se diriger aux différentes images d'ECG lorsque demandé dans le jeu. Certains codes seront disponibles lorsque les personnes étudiantes identifient l'arythmie présente sur l'ECG. À la fin du jeu, un code pour ouvrir un cadenas est demandé pour réussir l'activité.
 - Lien vers le jeu d'évasion : [Jeu d'évasion sur Genial.ly](#)

Adaptation(s) possible(s)

- L'activité peut facilement être adaptée pour différentes notions, et ce, en dehors du domaine des soins infirmiers. Il pourrait y avoir une adaptation de repérage de fautes d'orthographe dans le cadre d'un cours de français, la résolution de problème en mathématiques, etc.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Tout au long de l'activité, la personne enseignante circule à travers les équipes pour les soutenir dans leurs apprentissages, les pister en cas de besoin et pour les aider à différencier les notions. Elle peut également poser des questions pour approfondir certaines connaissances et favoriser le développement de connaissances conditionnelles.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Dans quelles situations cliniques seraient-ils opportuns d'effectuer un ECG ?
- Que ferais-tu, comme infirmière, si un patient présente une fibrillation de novo sur un ECG que tu viens d'effectuer ?
- Peux-tu m'expliquer ce que tu vois lorsque tu regardes le rythme cardiaque qui figure sur l'ECG ?
- Un patient qui présente ce type d'ECG, que crois-tu qu'il va avoir comme signes et symptômes ?

Information(s) complémentaire(s)

- Idée originale, mais il est possible que ce jeu existe depuis fort longtemps avec différentes variantes.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

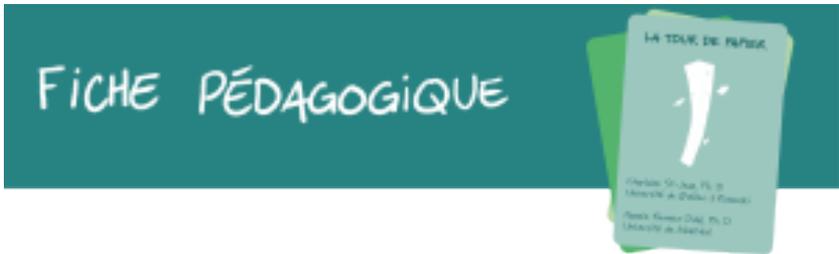


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Pontbriand, A. B. (2024). Fiche pédagogique. Comment puis-je sortir d'ici?. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

La tour de papier



Nom du jeu ou de l'activité: La tour de papier

Auteur(s) ou autrice(s) Charlaine St-Jean, Ph. D. et Naomie Fournier Dubé, Ph. D.

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
--------------	-----------------------------------

• Jeu coopératif/
collaboratif

• Entre deux et quatre personnes

Savoir-être visés

- Esprit d'équipe
- Confiance
- Ouverture aux autres
- Coopération
- Leadership

Intention(s) pédagogique(s)

- Amener les personnes étudiantes à collaborer et à échanger avec les membres de leur équipe en conformité avec les orientations éducatives, et ce, afin de construire une tour de papier supportant un objet et mesurant plus d'un mètre.

Objectif(s) d'apprentissage

- À la fin de l'activité, les personnes étudiantes auront construit, en équipe, une tour qui mesure minimalement un mètre en utilisant uniquement des feuilles de papier.

Matériel nécessaire

- Un mètre
- Feuilles de papier
- Un petit toutou ou objet de votre choix

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Regrouper les personnes étudiantes en dyades (ou en équipe de 4).
- Distribuer les feuilles de papier.

Durée:

- Le temps estimé dans une classe universitaire est de 20 minutes.
- Le temps estimé dans une classe du primaire est de 40 minutes (2^e année) et de 30 minutes (5^e année).

Déroulement

- Donner le défi aux personnes étudiantes : construire une tour avec seulement des feuilles de papier d'une hauteur minimale de 1 mètre qui fait tenir le petit toutou ou un objet au sommet.
- Inviter les personnes étudiantes à construire la tour de papier en collaboration et selon les stratégies de leur choix.
- Les personnes étudiantes devront faire des essais, et varier les stratégies afin de faire tenir l'objet au sommet de la tour de papier.
- Lorsque la tour de papier semble mesurer 1 mètre, les personnes étudiantes peuvent valider la hauteur. Selon la gestion de la personne enseignante, les personnes étudiantes peuvent y déposer l'objet ou attendre que l'ensemble des équipes ait terminé la construction de la tour de papier (selon le temps) avant d'y déposer le toutou. Selon l'intention de l'activité, il peut y avoir un temps minimal à respecter avant que la tour de papier s'effondre.

Adaptation(s) possible(s)

- En milieu scolaire, l'activité peut être modifiée pour répondre aux différents besoins des élèves.

Pour faciliter la tâche:

- Diminuer la hauteur minimale de la tour de papier (préscolaire);
- Modeler une stratégie pour plier le papier;
- Avec l'élève, observer différentes stratégies et l'aider à plier le papier.

Pour enrichir la tâche

- Inviter les élèves à construire davantage d'étages à la tour;
- Inviter les élèves à utiliser le moins de feuilles possible.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Inviter les personnes étudiantes à construire la tour de papier en collaboration et selon les stratégies de leur choix.
- Circuler, observer et questionner les personnes étudiantes sur leur stratégie.
 - Comment avez-vous trouvé une façon de rendre les feuilles plus rigides ?
 - Pensez-vous qu'il sera facile d'atteindre le 1 mètre ?
 - Si oui, pourquoi ? Si non, avez-vous une autre idée ?
- Demander aux personnes étudiantes de commenter les essais et les erreurs.
- Demander aux personnes étudiantes de justifier leur stratégie et ce qu'elles ont découvert à propos de la création de la tour de papier.

Observations possibles pendant que les personnes étudiantes font des essais et des erreurs:

- Persistent-elles à reprendre toujours la même stratégie ?
- Essaient-elles plus d'une stratégie lors de la fabrication de la tour de papier ?
- Ajoutent-elles des contraintes ?

Interventions possibles:

- Demander de trouver une nouvelle façon de construire la tour de papier;
- Vérifier s'il s'agit des idées de plusieurs membres de l'équipe;
- Demander de justifier les contraintes.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

Voici quelques pistes réflexives lors de l'objectivation :

- Lorsque toutes les équipes ont terminé la construction des tours, les regrouper.
- Demander à chaque équipe de présenter les stratégies qui ont été mises à l'essai et de déterminer celle qui leur a permis de construire la tour de papier qui respecte les contraintes.
- Demander aux personnes étudiantes d'observer les tours de papier et de les comparer.
- Demander aux personnes étudiantes de justifier leur raisonnement lorsqu'elles se comparent. Laisser les personnes étudiantes contester les stratégies des autres équipes et leur donner la chance de justifier les choix.

Voici quelques pistes réflexives en amont de l'activité :

- En dehors du travail d'équipe, quelle compétence peut être développée par cette activité ?
- Comment est-ce que je peux évaluer des élèves lors de cette activité ?

Information(s) complémentaire(s)

- Cette activité a été mainte fois réalisée dans des classes à l'éducation préscolaire et au primaire. Les contraintes ont été ajustées selon les élèves et les différentes réalités dans les classes. Voici quelques spécificités :

Éducation préscolaire:

- Deux compétences sont davantage ciblées (même si l'activité sollicite le développement global)
 1. Accroître son développement physique et moteur (motricité)
 2. Découvrir le monde qui l'entoure (stratégies)



St-Jean, C., Fournier Dubé, N. et Dupuis Brouillette, M. (2023). L'éveil aux mathématiques dans le quotidien de la classe : l'apprécier Dans et Par le jeu. *Revue préscolaire*. 14(2), 24-29.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

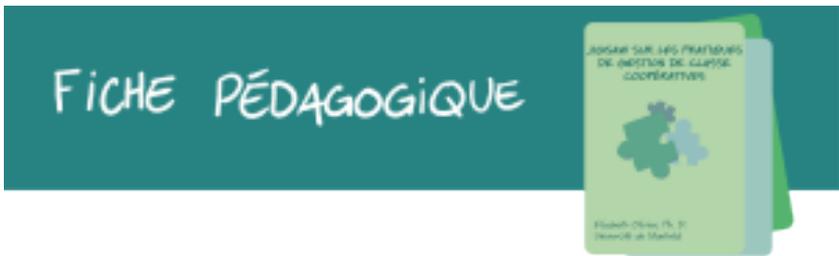
St-Jean, C. et Fournier Dubé, N. (2024). Fiche pédagogique. La tour de papier. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

ANNEXE – EXEMPLE DE TOURS





Jigsaw sur les pratiques de gestion de classe coopératives



Nom du jeu ou de l'activité: Jigsaw sur les pratiques de gestion de classe coopératives

Auteur(s) ou autrice(s) Élisabeth Olivier, Ph. D.

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> Autre: Jeu de discussion 	<ul style="list-style-type: none"> 15-30 personnes étudiantes en enseignement.

Savoir-être visés

- Coopération

Intention(s) pédagogique(s)

- Expérimenter une activité de type « Jigsaw » pouvant être utilisée pour mettre en place le travail coopératif en classe (stratégie de gestion de classe).

Objectif(s) d'apprentissage

- Produire des fiches résumés sur divers exemples de pratiques de gestion de classe inclusive.
- Tenter d'adopter la perspective des élèves et de comprendre les avantages des pratiques de gestion de classe basées sur la coopération.

Matériel nécessaire

- Manuel de cours (personnes étudiantes)
- Carte mentale en ligne (ex. MIRO) (personnes étudiantes)
- Feuilles de papier avec les thèmes à distribuer (personne enseignante)

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Classe universitaire avec des bureaux pouvant être regroupés en équipe.

Durée:

- 1h à 1h30, selon la taille du groupe et le nombre de pratiques de gestion de classe à résumer.

Déroulement

L'activité se déroule en trois étapes.

Étape préliminaire:

- Avant le cours, les personnes étudiantes ont lu des chapitres différents (généralement, un chapitre au choix sur une possibilité de trois).

Étape 1

- Les personnes étudiantes ayant lu le même chapitre sont regroupées par la personne enseignante en équipe de 2 à 4 et reçoivent quelques pratiques de gestion de classe à résumer sur une fiche MIRO.

Étape 2

- Les personnes étudiantes des équipes sont réorientées avec d'autres personnes étudiantes ayant lu le même chapitre, mais devant résumer des pratiques différentes. À tour de rôle, les personnes étudiantes expliquent les pratiques qu'ils ont dû résumer de telle sorte que toute l'équipe soit à l'aise de résumer toutes les pratiques.

Étape 3

- Les personnes étudiantes sont réorientées en équipe avec d'autres personnes étudiantes, cette fois, ayant lu des chapitres différents. À tour de rôle, les personnes étudiantes expliquent les pratiques qu'elles ont résumées, de façon à ce que toutes aient un portrait global des pratiques de gestion de classe envisageables.

Adaptation(s) possible(s)

- Le nombre de pratiques à résumer et le temps alloué peuvent être adaptés selon le nombre de personnes étudiantes.
- La personne enseignante prend généralement soin de composer des équipes hétérogènes, regroupant des personnes étudiantes ayant des forces et des difficultés complémentaires.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Pendant l'activité, la personne enseignante circule pour s'assurer de la bonne marche et du rythme. Au besoin, elle peut apporter des précisions sur les pratiques de gestion de classe qui auraient été moins bien comprises par certaines équipes.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- - Comment vous êtes-vous sentis durant l'activité ?
 - Quel est votre niveau d'engagement comparativement à un cours où c'est moi qui vous enseigne la matière ?
 - Quel est votre niveau de compréhension ou d'appropriation des concepts comparativement à un cours où c'est moi qui vous enseigne la matière ?
À la fin de l'activité, la personne enseignante pose généralement les questions suivantes :
 - Comment pensez-vous que vos élèves réagiraient si vous leur proposiez une activité similaire ?



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Olivier, E. (2024). Fiche pédagogique. Jigsaw sur les pratiques de gestion de classe coopératives. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur ; un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Les étiquettes au travail



Nom du jeu ou de l'activité: Les étiquettes au travail

Auteur(s) ou autrice(s) Stéphanie Hovington, D.Ed. et Janie Lépine, doctorante en psychoéducation

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu collaboratif 	<ul style="list-style-type: none"> • Illimité

Savoir-être visés

- Esprit d'équipe
- Sentiment d'appartenance
- Confiance
- Image de soi
- Ouverture aux autres
- Ouverture d'esprit

Intention(s) pédagogique(s)

- Mettre en évidence des préjugés favorables ou défavorables dans un groupe ou dans un milieu de travail.
- Cette activité a été conçue pour des classes nombreuses. Elle crée un espace partagé d'interaction, invite à l'engagement avec les autres personnes présentes dans la salle.

Objectif(s) d'apprentissage

- Créer une équipe de travail en prenant en compte ses préjugés favorables ou défavorables face à une personne.
- Recevoir les réactions des autres face à une caractéristique favorable ou défavorable de notre personnalité (simulée) au travail.

Matériel nécessaire

- Étiquettes portant l'un des qualificatifs énumérés dans la liste (voir annexe).
 - En nombre suffisant pour les personnes présentes dans le groupe.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Grande classe ou espace permettant à l'ensemble du groupe de bouger et de se regrouper.

Durée:

- 20-30 minutes
 - Il est recommandé d'effectuer ce type d'activité lorsque le groupe a vécu quelques séances de cours ensemble.

Déroulement

- La personne enseignante établit le contexte du jeu : *« vous avez une chose en commun, vous arrivez dans votre nouveau milieu de travail et vous devez choisir deux personnes avec qui vous serez en équipe pour la journée d'intégration du personnel. Vous vous retrouvez donc à la grande salle de rencontre et il est temps de choisir les trois membres de votre groupe. Peut-être avez-vous le goût de vous placer en équipe avec d'autres ou encore de vous asseoir seul à une table. Évidemment, tout dépend de l'étiquette que l'autre porte... »*
 - La personne enseignante explique aux personnes étudiantes que chacun et chacune portera, à son dos, une étiquette sur laquelle est inscrit un qualificatif (exemples : collègue snob, supérieur autoritaire, etc.). Elle précise également que, durant le jeu, personne ne doit savoir ce qui est écrit sur sa propre étiquette.
 - Le but du jeu est de trouver un ou deux partenaires de travail, l'unique critère de sélection étant l'étiquette. Autrement dit, chaque personne étudiante doit agir comme si chaque membre du groupe lui était inconnu et choisir ses partenaires uniquement en fonction de ce que leur étiquette lui inspire. Enfin, on précise que la personne étudiante est libre de refuser l'invitation d'autres jeunes si leurs étiquettes ne lui plaisent pas. On peut également choisir de demeurer en solitaire.
 - La personne enseignante place, au dos de chacun et de chacune, une étiquette portant un qualificatif. Elle explique aux personnes étudiantes que, lorsque leur choix sera fait, ils et elles devront s'asseoir seuls ou bien avec leurs partenaires.
 - La personne enseignante donne le signal aux personnes étudiantes de se lever et de circuler à l'intérieur des limites de la classe. Elle arrête le jeu après une dizaine de minutes ou lorsque toutes les personnes sont assises. Chaque personne conserve son étiquette.
 - La personne enseignante demande de retirer les étiquettes selon le procédé suivant:

Personne étudiante seule

1. La personne enseignante pose la question suivante : « Qui a décidé dès le début de demeurer seule ? »
2. Les personnes étudiantes en cause lèvent la main et la personne enseignante demande à chacun et à chacune si sa décision résulte d'un libre choix ou est due au fait que personne ne voulait se joindre à son équipe. Après chaque réponse individuelle, il ou elle enlève l'étiquette et la présente au groupe.
3. La personne enseignante pose la question suivante : « Qui part seule parce que personne ne voulait être avec elle ? »
4. On répète l'étape 2.
5. La personne enseignante pose la question suivante : « Qui est seule parce qu'elle a refusé l'invitation d'autres personnes ? Pourquoi as-tu refusé ? »
6. On répète l'étape 2.

Équipes de trois

- La personne enseignante pose la question suivante : « *Quelles sont les équipes dont une personne étudiante est plus ou moins satisfaite de l'étiquette de son partenaire ?* »
- Les équipes en cause lèvent la main et la personne enseignante pose aux deux membres la question suivante : « *Pourquoi as-tu choisi ton partenaire si tu es plus ou moins satisfait(e) de son étiquette ?* »
- La personne enseignante pose la question suivante : « *Quels sont ceux et celles qui sont en équipe et qui sont très satisfaits de l'étiquette de l'autre ?* »

Retour

- La personne enseignante propose un retour sur l'expérience de chacun et de chacune durant le jeu. Il ou

elle pose la question suivante : « *De façon générale, quelle a été la réaction des autres joueurs et joueuses à votre étiquette ?* »

- La personne enseignante recueille les réponses possibles. Elle explique que, comme le jeu l'a démontré, lorsqu'on attribue un préjugé ou une étiquette à un individu ou à un groupe, on adopte la plupart du temps une attitude d'indifférence ou de rejet envers ces personnes.

Adaptation(s) possible(s)

- La thématique du regroupement pourrait être différente en fonction de la thématique à exploiter.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante circule entre les équipes afin de soutenir les personnes étudiantes, au besoin.
- À la suite de l'activité : La personne enseignante peut poser les questions suivantes :
 - *Pouvez-vous faire un lien entre votre expérience vécue lors de cette activité et ce que vous observez dans la pratique professionnelle ou dans votre milieu de travail?*
 - *Dans quel contexte pourriez-vous utiliser cette activité à nouveau ?*
- Les personnes étudiantes identifient diverses possibilités de réinvestissement de l'activité (par ex : des situations de travail ou des situations de vie personnelle pertinentes).

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Les pistes de réflexion sont regroupées selon les quatre étapes d'une démarche réflexive :

Prendre conscience

- Qu'est-ce qui t'as interpellé dans cette activité de connaissance de soi?
- Quelles réactions affectives agréables ou désagréables as-tu ressenties lors de l'activité ?
- Est-ce que tu as participé à cette activité comme le souhaitais ? Oui ou non? Pourquoi ?

Expliquer, analyser

- J'ai apprécié participer à cette activité car...
- Je n'ai pas apprécié participer à cette activité car...
- Mon meilleur moment pendant cette activité...
- Comment expliquer certaines réactions observées lors de l'activité ?

Faire des liens théorie-pratique

- Est-ce que l'activité m'a permis de mieux comprendre un volet du savoir-être auquel j'avais déjà réfléchi dans le cadre de mes cours ? Si oui, comment suis-je capable de le voir sous un jour différent aujourd'hui ?
- Est-ce que l'activité m'a amené à changer ma perception de certaines attitudes ou du savoir-être ?
- Quelle est la contribution de cette activité sur le développement de mon savoir-être ? (Valeurs personnelles et professionnelles, rôles, rapport aux collègues)

Réinvestir son savoir-être dans différentes contextes

- Comment puis-je utiliser ce que j'ai appris dans ma future pratique ?
- Quelles stratégies puis-je mettre en place pour mieux me connaître ou mieux connaître mes collègues ?
- À la suite de l'activité d'aujourd'hui, qu'est-ce que j'aimerais approfondir davantage ?

Information(s) complémentaire(s)

- Jeu inspiré du document :
 - Gouvernement du Québec. (1998) Acti-jeunes. *Guide à l'intention des élèves et du personnel scolaire*. Ministère de l'Éducation



Les personnes étudiantes peuvent reproduire cette activité sous un autre thème afin de sensibiliser des jeunes aux préjugés favorables ou défavorables qui peuvent influencer les dynamiques interpersonnelles.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Hovington, S. et Lépine, J. (2024). Fiche pédagogique. Les étiquettes au travail. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

ANNEXE – ÉTIQUETTES

Ces étiquettes sont associées à notre contexte d'enseignement au programme de psychoéducation. Les étiquettes devront être adaptées en fonction du contexte de la discipline enseignée.

1. Une collègue snob
2. Un directeur sympathique
3. Une intervenante qui réagit comme un enfant
4. Une collègue franche et directe
5. Une employée plus âgée et plaigarde
6. Un collègue effronté
7. Un éducateur spécialisé peu collaborant
8. Une enseignante gentille
9. Un travailleur social niaiseux
10. Une psychoéducatrice timide
11. Une agente de bureau manipulatrice
12. Un collègue débrouillard
13. Une direction des ressources humaines qui est drôle
14. Un délégué syndical batailleur
15. Une collègue désabusée qui prendra sa retraite
16. Un psychologue anxieux
17. Une orthophoniste qui critique la direction
18. Une psychoéducatrice hautaine
19. Une chercheure condescendante

20. Une collègue attentionnée
21. Une direction adjointe désorganisée
22. Un représentant de l'Ordre qui est hyperactif
23. Une infirmière agréable
24. Une orthopédagogue déprimée
25. Une ergothérapeute intelligente
26. Un psychoéducateur agréable
27. Un psychoéducateur hypocrite
28. Une travailleuse sociale nonchalante
29. Une éducatrice à l'enfance qui n'a plus rien à apprendre
30. Une psychoéducatrice qui sait tout

Les grandes dames de la profession infirmière à la rescousse d'un département contaminé



Nom du jeu ou de l'activité: Les grandes dames de la profession infirmière à la rescousse d'un département contaminé

Auteur(s) ou autrice(s) Manon Lacroix, M. Sc. et Mélanie Coupal, M. Sc, IPSL.

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu coopératif/ collaboratif • Jeu de prise de décisions • Jeu pédagogique d'évasion (espace room) 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe restreint
Savoir-être visés	
<ul style="list-style-type: none"> • Esprit d'équipe • Confiance • Maîtrise de soi • Coopération • Leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture d'esprit • Capacité d'adaptation • Jugement clinique

Intention(s) pédagogique(s)

- Dans le contexte d'un jeu d'évasion pédagogique (JÉP), les personnes étudiantes participent à une mission collaborative lors de laquelle elles doivent, dans un temps limité, rassembler des indices (et/ou des objets) et accomplir diverses tâches afin de résoudre une ou plusieurs énigmes.
- Les intentions pédagogiques du JÉP sont de favoriser une participation active et de stimuler la motivation des personnes étudiantes, tout en offrant une expérience d'apprentissage plaisante générant ainsi une influence positive sur le processus d'apprentissage.

Objectif(s) d'apprentissage

- Offrir une occasion d'apprentissage collaboratif, basée sur une situation clinique authentique liée à la profession ciblée. À partir de cette situation clinique authentique, le jeu d'évasion vise à promouvoir le développement des compétences de collaboration, de communication et de résolution de problèmes tout en intégrant des notions théoriques et ce, dans un contexte immersif et interactif.
 - Réaliser une collecte de données subjectives et objectives relatives à la condition de santé de la personne ;
 - Repérer les manifestations cliniques du ou des problèmes de santé de la personne;
 - Exécuter l'examen physique de l'adulte selon les techniques appropriées à la situation de santé;

À titre d'exemple, voici les objectifs pédagogiques contextualisés à un JÉP réalisé auprès de personnes étudiantes en sciences infirmières: Être en mesure de donner un rapport au médecin selon la méthode SBAR (Situation, Background, Assessment, Recommendation).

Matériel nécessaire

- Guide du déroulement (horaire, rôles de chacun, etc.)
- Scénarisation (mise en situation, instructions pour chaque épreuve, indices, etc),
- Matériel requis pour le jeu (ex. : coffre, cadenas, images, thermomètre, médication, mannequin, table, etc.)
- Questionnaire de retour (debriefing)

Organisation de l'espace et durée

Planification:

- La planification d'un JÉP nécessite une approche rigoureuse afin de garantir un déroulement pédagogique efficace. Le jeu doit avoir lieu à un moment propice, permettant ainsi à la personne étudiante de mettre en pratique et de consolider ses apprentissages. Par conséquent, l'organisation d'un JÉP à la fin d'un bloc d'apprentissage, comme au milieu ou à la fin de la session, semble être particulièrement opportune pour maximiser son impact pédagogique.

Espace:

- L'espace requis est directement influencé par la taille du groupe et le matériel nécessaire à la mise en œuvre du scénario. L'organisation de la pièce doit être soigneusement planifiée pour permettre une circulation fluide et une interaction optimale entre les personnes participantes.

Durée:

- La durée d'un JÉP, c'est-à-dire le temps alloué à la résolution de l'énigme, varie généralement entre 20 et 120 minutes. La durée est étroitement influencée par le nombre de personnes participantes, les objectifs d'apprentissage et le degré de complexité du scénario. À ce temps doit être ajoutée une période de préparation en amont au jeu (instructions, explication du déroulement, etc.) et de retour en groupe (discussions, échanges, questions, rétroaction, etc.).

Déroulement

Voici le déroulement d'un JÉP réalisé auprès de personnes étudiantes en sciences infirmières. 10 minutes ont été allouées à l'accueil et aux consignes, 45 minutes ont été allouées au JÉP, suivi de 15 minutes pour la période de retour sur le jeu (*debriefing*).

- Accueil des personnes étudiantes (par la personne enseignante ou tierce personne);
- Instructions et consignes (par la personne enseignante, tierce personne ou audio-visuel)
- Remise d'outils aux personnes étudiantes, s'il y a lieu (ex. : grille sommaire de l'examen clinique)
- Début du JÉP :

Étape 1

- Mise en situation
- Épreuve (mission) : Rencontre avec les grandes dames de la profession infirmière
- Lorsque la mission est réussie (ou au son de l'alarme), passage vers l'étape 2

Étape 2

- Mise en situation
- Épreuve (mission) : Questionnaire
- Lorsque la mission est réussie (ou au son de l'alarme), passage vers l'étape 3

Étape 3

- Mise en situation
- Épreuve (mission) : Prise des signes vitaux
- Lorsque la mission est réussie (ou au son de l'alarme), passage vers l'étape 4

Étape 4

- Mise en situation
- Épreuve (mission) : Examen physique
- Lorsque la mission est réussie (ou au son de l'alarme), passage vers l'étape 5

Étape 5

- Mise en situation
 - Épreuve (mission) : Rapport au médecin
 - Lorsque la mission est réussie (ou au son de l'alarme), fin de l'activité
-
- Retour sur le jeu (*debriefing*)

Adaptation(s) possible(s)

De multiples adaptations peuvent être apportées au niveau théorique et/ou pratique qui seront influencés, entre autres, par le contexte de formation, les objectifs du cours, l'environnement physique et le nombre d'étudiants.

Contextes de formation:

- Le JÉP peut être utilisé dans une multitude de contextes de formation et de disciplines comme en sciences infirmières, en médecine, en pharmacie, en physiothérapie, et bien d'autres. Son potentiel s'étend au-delà des frontières disciplinaires, pouvant ainsi être intégré dans des contextes de formation interdisciplinaire. Le JÉP peut également permettre de dynamiser les apprentissages en physiopathologie et pharmacologie.

Objectifs:

- Les objectifs du jeu d'évasion pédagogique (JÉP) peuvent prendre diverses formes, visant particulièrement, mais non exclusivement, le développement et/ou la consolidation de :
 - Connaissances spécifiques;
 - Compétences procédurales;
 - Compétences cognitives et comportementales, telles que les habiletés relationnelles et communicationnelles;
 - Compétences collaboratives.
- Par ailleurs, le JÉP peut avoir pour objectif de susciter la motivation, d'accroître l'engagement et d'optimiser la satisfaction des personnes étudiantes.

Modalités d'évaluation:

- Bien que le JÉP soit parfois employé à des fins sommatives, nous préconisons vivement son utilisation à des fins formatives. Bien que l'attribution de points de participation puisse être envisagée, nous recommandons de le faire avec précaution afin de ne pas compromettre les apprentissages et l'aspect ludique du jeu.

Nombre de personnes participantes:

- Le nombre de personnes participantes peut varier, mais afin de favoriser l'immersion, la collaboration, l'engagement actif de chaque personne étudiante et assurer un déroulement propice à l'apprentissage, il est recommandé de former de petits groupes, idéalement composés de 2 à 6 personnes étudiantes par salle. La littérature mentionne la possibilité d'avoir des groupes composés de plus de 6 personnes étudiantes, mais cela peut entraîner certains inconvénients pédagogiques. Parmi ces inconvénients, on peut citer une durée de jeu prolongée, des missions non accomplies dans les délais prévus, des difficultés de communication au sein du groupe, ainsi que la participation moins active de certaines personnes étudiantes.

Formule d'enseignement:

- Le recours au JÉP se prête aussi bien en mode présentiel qu'en mode virtuel.

Outils pédagogique:

- Divers outils peuvent soutenir le déroulement et favoriser les chances de succès du JÉP. Parmi ceux-ci, on retrouve l'utilisation de photos, de vidéos, de boîtes avec cadenas, de jeux tels que sudoku, mots croisés, mots cachés, charades, et bien d'autres. Les possibilités sont pratiquement illimitées, offrant une grande flexibilité pour la conception du jeu. Lorsque le JÉP se déroule virtuellement, un grand nombre d'outils numériques sont également disponibles, notamment les codes-barres (ex. : les codes QR), les cadenas virtuels, des sudokus, les chronomètres, les questionnaires (ex. : Google Forms), etc. Certains logiciels sont couramment utilisés pour concevoir le JÉP tels que Genially, Canva, WordPress et bien d'autres (voir section « informations complémentaires » pour ressources à cet effet).

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante
pendant l'activité

La personne enseignante occupe une position centrale dans le JÉP, assumant un rôle vital avant, pendant et après le jeu. Voici, pour chaque étape du JÉP, les objectifs, les responsabilités de la personne enseignante, ainsi que des recommandations pour l'adaptation en formule virtuelle.

Avant le jeu

- **Objectif** : Énoncer les instructions.
- **Rôles de la personne enseignante** : Communiquer clairement les règles du jeu, les modalités de collaboration, ainsi que toute autre information pertinente, telle que l'autorisation ou non de l'utilisation du téléphone portable, ordinateur, etc.
- **Adaptation en formule virtuelle** : présentation audio-visuelle à l'aide de Microsoft Word, PowerPoint, Canva, Genially ou autres.

Pendant le jeu

- **Objectif** : Résoudre l'énigme
- **Rôles de la personne enseignante** : La personne enseignante peut jouer plusieurs rôles dépendamment du scénario prévu, tels que surveillant, modérateur, guide, animateur, facilitateur et fournisseur d'indices. De façon générale, elle guide la progression des personnes étudiantes vers la résolution de l'énigme. La personne enseignante observe, que ce soit dans la même pièce ou à distance avec un support audio-visuel, la progression des personnes étudiantes et le respect des règles. Elle intervient auprès des personnes étudiantes en leur offrant une guidance uniquement lorsque c'est nécessaire afin de ne pas interférer avec leur autonomie. Elle peut également fournir un nombre limité d'indices car c'est ce qui est prévu par le scénario ou à la demande des personnes participantes.
- **Adaptation en formule virtuelle** : Utilisation de logiciels tels que Genially avec des indices pré déterminés ou fournies à la demande.

Après le jeu (debriefing)

- **Objectif** : Réaliser un retour sur l'expérience afin de bonifier et consolider les apprentissages, favoriser la réflexion, l'auto-évaluation et le développement d'habiletés de métacognition.
- **Rôles de la personne enseignante** : À l'aide d'un questionnaire, elle intervient auprès du groupe pour :
 1. Animer une période d'échange quant à l'expérience vécue pendant le jeu ;
 2. Répondre aux questions et préoccupations ;
 3. Discuter des énigmes ainsi que des connaissances et des compétences qui ont été requises pour les résoudre ;
 4. Établir des liens entre le jeu et les objectifs d'apprentissage tout en décontextualisant afin d'élargir les apprentissages ;
 5. Formuler une rétroaction en lien avec les objectifs d'apprentissage ;
 6. Offrir aux personnes étudiantes l'opportunité de réfléchir individuellement à leur processus d'apprentissage et de formuler des objectifs pour les étapes à venir.
- **Adaptation en formule virtuelle** : Si séance virtuelle synchrone, aucune adaptation requise. Si séance virtuelle asynchrone, intégrer les thèmes mentionnés sous forme de questions ouvertes à développement (via Google Forms, Moodle, Microsoft Word, etc.). Ensuite, une rétroaction individualisée permettra d'enrichir l'expérience d'apprentissage.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

Formuler des questions à portée réflexive. La formulation des questions doit être influencée par les objectifs d'apprentissage de la séance.

1. Description

- Que s'est-il passé lors de votre activité de simulation ?
- Comment s'est déroulée votre activité de simulation ? *(Ne portez aucun jugement pour le moment à cette étape, faites seulement décrire la situation.)*

2. Les ressentis

- Comment vous êtes-vous senti pendant le jeu ?
- Si vous avez vécu des difficultés pendant le jeu, comment avez-vous réagi ? *(Ne portez aucun jugement et ne tentez pas d'analyser à cette étape, soyez seulement descriptif.)*

3. L'évaluation

- Quels sont les points forts et ceux à améliorer ?
- Sur une échelle de 0-10, comment évaluez-vous cette expérience ? *(Ne considérez pas seulement vos interventions, mais l'ensemble de l'expérience)*

4. L'analyse

- Quel sens donnez-vous à cette expérience ?
- Quelle sera l'influence de cette expérience dans le développement de vos compétences infirmières ?

5. Plan d'action

- Comment allez-vous agir lors de situation similaire ?
- Que feriez-vous de différent ?
- Quelles mesures allez-vous mettre de l'avant à

la suite des apprentissages réalisés lors de cette expérience ?

6. **Conclusion**

- Est-ce qu'il y a d'autres éléments à souligner en lien avec votre expérience qui n'ont pas été décrits ?

Information(s) com

Sites de références soutenant la création et la réalisation d'un JÉP :

- **En apprendre davantage sur les JÉP :**
 - [https://campus.recit.qc.ca/course/view.php?id=254#:~:text=Les%20jeux%20d'%C3%A9vasion%](https://campus.recit.qc.ca/course/view.php?id=254#:~:text=Les%20jeux%20d'%C3%A9vasion%20virtuel%20en%20fran%25ais%20pour%20les%20enseignants%20du%20primaire%20et%20du%20secondaire%20et%20du%20coll%25e8ge)
 - <https://scape.enepe.fr/>
 - <https://www.cquesne-escapegame.com/les-escape-games-p>
 - <https://www.breakoutedu.com/>
 - <https://escapecards.fr/>
- **Recension de JÉP en français :**
 - <https://sites.google.com/maotechno.com/jeuxevasion/accueil>
- **Logiciel de scénarisation :**
 - Miro
 - Mindmeister
 - Visio
 - Lucidchart
- **Cadenas virtuel :**
 - <https://ladigitale.dev/digitools/coffre/>
 - <https://scape.enepe.fr/lockee.html>
 - <https://lockee.fr/>
- **Recension de ressources numériques :**
 - https://docs.google.com/document/d/1OICAdhNFMX_gUem
- **JÉP Virtuel :**
 - Genially: <https://genial.ly/templates/gamification/escape-ro>

Collaboratrices-conceptrices : Nathalie Pelletier, éducatrice spécialisée au primaire, école Filteau à Québec, Nathalie Roy, enseignante retraitée

au primaire, Christiane Deschênes-Gagnon, enseignante 6ième année école Filteau à Québec, Perry-Anne Gagnon responsable du laboratoire UQAT et Isabelle Picard responsable du laboratoire UQAT.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution, Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Lacroix, M. et Coupal, M. (2024). Les grandes dames de la profession infirmière à la rescousse d'un département contaminé. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Références

Adams, V., Burger, S., Crawford, K. et Setter, R. (2018). Can You Escape? Creating an Escape Room to Facilitate Active Learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(2), E1. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000433>

Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.010>

Franco, P. F. et DeLuca, D. A. (2019). Learning Through Action: Creating and Implementing a Strategy Game to Foster Innovative Thinking in Higher Education. *Simulation & Gaming*, 50(1), 3-94. <https://doi.org/10.1177/1046878118820892>

Makri, A., Vlachopoulos, D. et Martina, R. A. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/su13084587>

Quek, L. H., Tan, A. J. Q., Sim, M. J. J., Ignacio, J., Harder, N.,

Lamb, A., Chua, W. L., Lau, S. T. et Liaw, S. Y. (2024). Educational escape rooms for healthcare students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 132, 106004. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106004>

Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J. et van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Widad, A. et Abdellah, G. (2022). Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review. *Journal of Professional Nursing*, 42, 209-218. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>

ANNEXE

AJOUTER LIEN VERS DOCUMENT WORD

6.4. Jeux d'improvisation



Rédigé par Matthieu Petit, André Gélineau, Renée Lacroix, Christelle Lison

QU'EST-CE QUE L'IMPROVISATION ?

En quoi l'improvisation constitue une méthode pédagogique à considérer dans le cadre de la formation initiale (ou continue) en enseignement ?

La racine latine du mot improvisation est « improvisus », qui signifie « l'imprévu ». En rhétorique, une personne qui improvise ne doit pas lire à partir d'un texte pré-écrit, mais parler librement. Or, avec ou sans notes, une oratrice ou un orateur qui renonce aux préparations générales altère sa capacité d'improvisation.

Pour Shem-Tov (2011), l'improvisation s'avère une activité créative et ludique, un processus spontané. L'improvisation est façonnée par la flexibilité, ainsi que par des relations transformatrices et égalitaires entre les personnes participantes.

L'improvisation est un mot fréquemment utilisé dans le métier de l'enseignement. Schonmann (2005) définit l'improvisation en classe comme un processus dialectique entre spontanéité et maîtrise de soi. Ce processus est un mouvement entre le planifié et le chaotique, et c'est ainsi que se construit le savoir en classe. Pour faire écho à cet ouvrage sur la pédagogie par le jeu, soulignons que Schonmann (2005) s'intéresse au « *playing culture* », en opposition à la culture écrite, mettant l'accent sur le corps et le mouvement, le faire et l'exécution, et non sur les idées ou les mots, d'abord abstraits. L'improvisation dans la « *playing culture* » est caractérisée par la tension entre le permanent et l'instable.

Shem-Tov (2011) souligne que si l'enseignement est une « affaire sérieuse », cela ne contredit pas la nécessité de l'improvisation pour la vitalité et le plaisir de cette activité importante. Elle se questionne toutefois sur la force du mythe comme quoi l'improvisation ne peut représenter une véritable méthode pédagogique. Ce mythe constitue encore un certain obstacle pour en faire un moteur d'apprentissage fort et une méthode utilisée à sa juste valeur dans la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Azéma (2019) déboulonne ce mythe en insistant sur le fait qu'improviser ne signifie pas faire sans préparation. Il suggère entre autres que de bonnes improvisations en classe reposent sur un rapport de confiance en soi-même. Cette aisance en classe se développe entre autres par une préparation du contenu, de l'espace de travail et du matériel.

Holdus et al. (2016) suggèrent que l'improvisation réussie en classe repose sur des répertoires d'exemples et de méthodes pédagogiques (récits, images, figures, activités, gestes, etc.) pour expliquer, introduire ou démontrer un concept, une théorie, une façon de travailler ou un problème. Ces répertoires s'appuient sur des expériences personnelles et des connaissances obtenues à partir de différentes sources, d'où l'importance pour la personne

enseignante d'acquérir une culture pédagogique, didactique et disciplinaire, ainsi que la propension à identifier les moments où le besoin d'improvisation se fait sentir pour donner des réponses adéquates.

Le personnel enseignant novice exprime souvent son désarroi quand il se retrouve dans des situations imprévues (Holdus et al., 2016). Une personne enseignante expérimentée identifie les imprévus comme de possibles moments clés d'apprentissage de l'élève alors que celle en formation initiale est davantage prise par surprise et n'en profite pas. Dans l'enseignement-improvisation, le « *timing* » est crucial dans la prise de décision. La personne enseignante doit être attentive à chaque instant et apporter des changements structurels si nécessaire. Si les élèves rencontrent des difficultés à comprendre quelque chose, elle a la possibilité de changer de méthode ou d'étoffer la situation afin d'approfondir le sujet ou de passer à une nouvelle séquence. L'enseignante ou l'enseignant doit prendre des décisions rapides et chaque décision influence la séquence globale et les personnes impliquées.

Azéma (2019) considère que pour les personnes enseignantes novices, il n'y a pas de construction de soi ni de développement professionnel sans improvisation en classe. Pour lui, l'improvisation devrait être considérée dans la planification d'un novice.

Relativement à la planification, même Schön (1994) évoquait une esquisse autour de laquelle l'enseignant brode des variations. En ce sens, pourquoi faudrait-il éviter l'improvisation comme méthode pédagogique pour la formation du personnel enseignant plutôt que d'encourager et encadrer celle-ci ?

**EN QUOI DES ATELIERS D'IMPROVISATION
THÉÂTRALE PEUVENT AIDER DE FUTURES
PERSONNES ENSEIGNANTES À DÉVELOPPER**

LEUR GESTION DE CLASSE ?

Les personnes étudiantes de tous les programmes de formation en enseignement doivent développer leur compétence relative à la gestion de classe. Cela doit se faire en prévision des stages (surtout lorsqu'il y a une prise en charge de groupes-classes), mais aussi en amont de l'insertion professionnelle.

La gestion de classe peut être définie comme un ensemble des actions préventives et démocratiques posées avant et durant l'action pour créer et maintenir des conditions propices à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des élèves (Archambault et Chouinard, 2016; Nault et Lacourse, 2016). Étant au cœur de la complexité de la tâche en début de carrière, le développement de la compétence en gestion de classe représente un enjeu important pour les stagiaires, pour celles et ceux qui les accompagnent en stage, ainsi que pour tout le milieu de l'éducation qui s'efforce à faciliter l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant.

Enseigner n'est pas improviser, bien au contraire ! Toutefois, différentes recherches soulignent que des ateliers d'improvisation théâtrale peuvent contribuer à la formation du personnel enseignant à l'égard de la gestion des imprévus en enseignement (commentaires, gestes, bruits, questions, incidents...). En plus de représenter des occasions de transfert quant aux savoirs des cours de gestion de classe, ces ateliers répondent au besoin des stagiaires de se former à gérer l'imprévisibilité qui peut survenir en classe, dans les corridors de l'école ou lors d'une activité hors des murs de l'école.

Il y a un parallèle à faire entre la complexité de la profession enseignante quant à la gestion des imprévus durant l'action, et le déroulement d'une improvisation théâtrale (Sawyer, 2003), à l'image de ce qui se fait à la Ligue National d'Improvisation (la LNI). D'ailleurs, les six composantes de la complexité de Doyle (2006) s'appliquent autant à la gestion de classe qu'à l'improvisation :

multi-dimensionnalité, immédiateté, imprévisibilité, simultanéité, notoriété (par son caractère public) et historicité (par les ajustements à effectuer en considération des événements précédents).

Dans les cours de gestion de classe, on prépare les étudiantes et les étudiants à gérer une imprévisibilité absente (respect de sa planification, selon un savoir-appliquer) ou modérée (selon des imprévus connus, selon un savoir-adapter), mais on ne les prépare pas à une imprévisibilité élevée (avec des imprévus inédits) qui nécessite un savoir-improviser (Pelletier, 2020). Selon lui, ce savoir-improviser compte trois aspects :

- 1 Hyperperception (écoute, vision périphérique, observation, chevauchement);
- 2 Action rapide sur les événements (rythme, utilisation des potentialités);
- 3 Qualité de la communication (contact visuel, mobilité, éléments prosodiques, langage non verbal).

Les improvisatrices et les improvisateurs (tout comme le personnel enseignant) réagissent dans l'urgence et construisent leurs répliques à partir de données souvent imprévisibles générées par les personnes qui les entourent. D'ailleurs, Archambault et Chouinard (2016) identifient cinq stratégies de gestion de classe à la portée des stagiaires qui s'appliquent bien à l'improvisation théâtrale :

- 1 Réagir promptement pour faire cesser un comportement perturbateur;
- 2 Éviter de se concentrer sur une activité, lorsque plusieurs activités sont en cours;
- 3 S'exercer à repérer les signes d'ennui;
- 4 Balayer fréquemment et régulièrement notre environnement du regard;
- 5 Être attentif à la possibilité pour chaque personne qui nous entoure de donner du sens à l'activité en cours.

Dans la littérature, il existe plusieurs répertoires d'habiletés en gestion de classe (Kounin, 1970; Mackin et Kaplan de Vries, 1992; Lobman, 2005; Pelletier et Jutras, 2008, Archambault et Chouinard, 2016 ; Nault et Lacourse, 2016). Pour développer celles-ci, des études empiriques ont mis en valeur le potentiel des exercices d'improvisation théâtrale (Mackin et Kaplan de Vries, 1992; Lobman, 2005; Pelletier et Jutras, 2008; Gagnon, 2010). Il existe de nombreux manuels techniques avec de tels exercices (Gravel et Lavergne, 1987; Johnstone, 1992; Spolin, 1999; Bergren, Cox et Detmar, 2002; Tournier, 2003; Lobman et Lundquist, 2008).

Les ateliers de la fiche pédagogique de cette section sur l'improvisation s'inspirent d'une modalité pédagogique tirée des travaux de Pelletier (2020), dont la thèse s'intitule « Production d'un scénario pédagogique de formation composé d'exercices d'improvisation visant le développement de la compétence en gestion de classe dans la phase de contrôle durant l'action chez des stagiaires en enseignement secondaire ». D'ailleurs, Pelletier et

Jutras (2008) ont mené des expériences d'improvisation théâtrale auprès d'enseignantes et d'enseignants qui ont pu développer des habiletés utiles pour la gestion des imprévus, dont la rapidité d'exécution et la vigilance.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer ce texte:

Petit, M., Gélinau, A., Lacroix, R. et Lison, C. (2024). L'improvisation: une méthode pédagogique à considérer dans le cadre de la formation initiale en enseignement. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Références

Archambault, J. et Chouinard, C. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. (4e éd.). Gaëtan Morin.

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité? Quels enjeux? *Activités*, 16 (1), 1–44.

Bergren, M., Cox, M. et Detmar, J. (2002). *Improvise this! How to think on your feet so you don't fall on your face*. Hyperion.

Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. Dans C. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issue* (p. 97-125). Lawrence Erlbaum Association.

Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: de*

l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Gravel, R. et Lavergne, J. (1987). *Impro : réflexions et analyses.* Leméac.

Johnston, S. (1992). Images : A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and teacher education*, 8 (2), 123-136.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms.* Holt, Rinehart and Winston.

Lobman, C. (2005). Improvisation : A postmodern playground for early childhood teachers. Dans S. Ryan et S. Grieshaber (dir.), *Putting Postmodern Theories into Practice.* JAI Press.

Lobman, C. et Lundquist, M. (2008). *Unscripted Learning. Using improv Activities Across the K-8 Curriculum.* Teachers College Press.

Mackin, K.J. et Kaplan deVries, D. (1992). *The Northern New England Social Action Theater. Literacy Theater Staff Training Project : An Evaluation.* Evaluation Report. Nashua Adult Learning Center.

Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2e éd.). CEC.

Pelletier J.-P. (2020). Mise au point d'exercices visant le développement d'habiletés interactives chez des stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 397-416.

Pelletier, J.-P. et Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43 (2), 187-212.

Sawyer, R.K. (2003). *Group Creativity. Music, Theater, Collaboration.* Lawrence Erlbaum.

Shem-Tov, N. (2011) Improvisational Teaching as Mode of Knowing, *The Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 103-113.

Schonmann, S. (2005). Theatrical Representations of Teaching as Performance. Dans J. Brophy et S. Pinnegar (dir.), *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and*

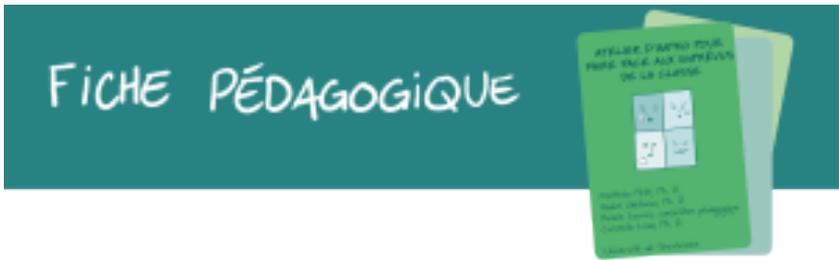
Representation (Advances in Research on Teaching, Vol. 11) (p. 283-311). Emerald Group Publishing Limited.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater. A handbook of teaching and directing techniques*. Northwestern University Press.

Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Éditions de l'eau vive.

Ateliers d'impro pour savoir faire face aux imprévus de la classe



Nom du jeu ou de l'activité: Ateliers d'impro pour savoir faire face aux imprévus de la classe

Auteur(s) ou autrice(s) Matthieu Petit, Ph. D., André Gélineau, Renée Lacroix, conseillère pédagogique, et Cristelle Lison, Ph. D.

Type de jeux

- Jeu d'improvisation

Nombre de personnes participantes

- Entre 12 et 14 personnes (groupe restreint)

Savoir-être visés

- Confiance
- Créativité
- Coopération
- Leadership
- Capacité d'adaptation

Intention(s) pédagogique(s)

- Mieux préparer les personnes étudiantes en enseignement à faire face aux imprévus – cognitifs, comportementaux ou organisationnels (Pelletier, 2020) – qui complexifient leur gestion de classe en stage afin qu'ils mettent en place un climat d'apprentissage qui corresponde davantage à ce qui a été planifié, au profit du développement de compétences de leurs élèves.

Objectif(s) d'apprentissage

- Identifier des composantes de la complexité des situations de gestion de classe (multi-dimensionnalité, immédiateté, imprévisibilité, simultanéité, notoriété et historicité).
- Mettre en œuvre des aspects du savoir-improviser qui relève de la gestion de classe (hyperperception, action rapide sur les événements et qualité de la communication).
- Utiliser des stratégies de gestion de classe dans un contexte ludique, soit celui de l'improvisation théâtrale (réagir promptement, éviter de se concentrer sur une seule activité, repérer les signes d'ennui, balayer l'environnement du regard, être attentif pour la création de sens).

Matériel nécessaire

- Si l'improvisation théâtrale se déroule habituellement sur une « patinoire » en guise de scène (inspirée de celle du hockey) et que les improvisatrices et les improvisateurs portent des vêtements amples (incluant le traditionnel chandail de hockey), rien de tout cela est nécessaire pour ces ateliers.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Il peut s'agir d'un espace libre dans un grand local, une salle de classe

Durée:

- Le moment idéal pour ces ateliers, d'une durée d'une heure ou deux, est en fin de journée, ou en début de soirée.

Ces ateliers permettent à des personnes étudiantes volontaires de se réunir dans un contexte ludique, culturel, formateur et exempt d'évaluation.

Déroulement

- La proposition de cette fiche relève d'ateliers d'improvisation théâtrale proposés à des personnes étudiantes en enseignement, de plusieurs programmes. Il s'agit d'une activité non-créditée, optionnelle et complémentaire. Le nombre d'ateliers est à établir selon l'intérêt et la disponibilité des personnes étudiantes.
- Le calendrier doit idéalement s'arrimer à ceux des stages des différents programmes. Par exemple, grâce à la collaboration des équipes des stages, les ateliers sont proposés à des moments qui conviennent aux étudiantes et aux étudiants qui se préparent pour leur deuxième stage (qui compte habituellement une première véritable prise en charge d'un ou de quelques groupes d'élèves).
- Lors des exercices d'improvisation, les personnes participantes sont placées de façon intensive dans des situations imprévisibles et peuvent alors développer des habiletés de contrôle durant l'action. Il s'agit principalement d'exercices simples, qui ne simulent pas des situations de classe, et qui les amènent à être en état de veille et à répondre en une fraction de seconde. Ces ateliers ne se déroulent pas nécessairement devant un public. Il ne s'agit pas de donner un spectacle, mais d'incorporer des habiletés de contrôle durant l'action et de déclencher une activation de stratégies connues de gestion de classe interactive. Puisque les personnes étudiantes ne sont pas en contexte de stage, elles évitent le jugement des personnes formatrices (et des élèves) sur leurs compétences professionnelles pour se concentrer uniquement sur leurs habiletés interactives.
- Le déroulement classique d'un atelier est composé d'une période de réchauffement (physique et vocal), de quelques ateliers et d'un court « match » de quelques improvisations lors desquelles deux équipes s'affrontent.
- Les thèmes des improvisations comportent les éléments suivants :
 1. Improvisation mixte (les équipes ensemble) ou comparée (une équipe à la fois)
 2. Titre (« La chute », « Passage à vide », « Voyage spatial », etc.)

3. Nombre de joueuse(s) et joueur(s) (de « 1 » à « toute l'équipe »)
 4. Catégorie (habituellement, la catégorie est « libre », mais elle peut aussi être « chantée », « mimée », « au ralenti », « en accéléré », « à la manière de... », etc.)
 5. Durée (habituellement autour de 2-4 minutes, mais il peut aussi s'agir d'une brève (de 30 secondes, par exemple) ou d'une longue improvisation (de 5 minutes ou plus).
- Quant aux exercices, on peut facilement en trouver sur Internet, mais en voici deux exemples :
 - Histoire collective : Le groupe raconte une histoire en se limitant à une seule phrase par personne. Celle qui débute indique ensuite d'un geste celle qui prend le relais et ainsi de suite. L'histoire doit avoir du sens et la dernière personne du groupe doit conclure.
 - Assis-debout : En silence, tout le monde est assis sauf une personne. Lorsqu'elle s'assoit, une seule personne doit se lever. Si deux personnes se lèvent, on recommence. Le groupe doit miser sur le non-verbal pour communiquer.

Adaptation(s) possible(s)

- Si ces ateliers relèvent de la formation en enseignement, leur pertinence demeure pour les différents programmes de métiers relationnels comportant des stages.
- Une adaptation possible relève d'une utilisation de la vidéo à des fins d'analyse des improvisations réalisées lors des ateliers, au service d'un meilleur arrimage théorie-pratique. Dans le projet ayant inspiré cette fiche, nous avons utilisé un logiciel d'annotation vidéo en ligne permettant aux personnes étudiantes d'analyser leur performance en atelier, préalablement captée par des caméras amovibles. Il s'agissait du logiciel, VideoAnt, disponible gratuitement en ligne (ant.umn.edu). Réunissant en ligne les communautés de pratique (ou les équipes) formées lors des ateliers, cette démarche réflexive et collaborative ne se fait pas au profit du talent en improvisation des personnes étudiantes, mais bien au regard du développement de leur compétence en gestion de classe, notamment en ce qui concerne les imprévus. Il s'agit d'un dispositif numérique permettant aux personnes étudiantes de réinvestir et de conserver des traces de leur expérience à la fois théâtrale et réflexive.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Nous proposons que la rétroaction se fasse en fin d'atelier, non seulement par la personne enseignante, mais par l'ensemble des pairs considérant qu'il s'agit d'une évaluation formative. Celle-ci peut se faire à l'aide d'une grille (avec une section pour les commentaires) permettant d'identifier les composantes de la complexité des situations de gestion de classe (multi-dimensionnalité, immédiateté, imprévisibilité, simultanéité, notoriété et historicité), les aspects du savoir-improviser (hyperperception, action rapide sur les événements et qualité de la communication) et les stratégies de gestion de classe mise en œuvre lors des improvisations (réagir promptement, éviter de se concentrer sur une seule activité, repérer les signes d'ennui, balayer l'environnement du regard, être attentif pour la création de sens). Cette grille peut aussi servir pour l'autoévaluation.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Shem-Tov (2011) soutient que l'improvisation permet de recréer le rapport de la réalité intérieure de la personne participante (sentiments, émotions, pensées) à la réalité extérieure (les autres personnes et l'environnement physique, politique, social, culturel). Selon lui, il y a différentes conditions pour que les personnes étudiantes s'engagent favorablement dans des ateliers d'improvisation.
- Voici des questions destinées à un journal réflexif relevant de ces conditions :
 - Lors de l'atelier, considérez-vous que vous étiez en ouverture pour accepter les propositions de vos partenaires de scène (idées, sentiments, actions) ? Donnez un exemple.
 - Lors d'improvisations, avez-vous réussi à créer un système cohérent et consistant pour établir une situation dramatique claire, avec un fil conducteur ? Donnez un exemple lors duquel, vous avez su éviter les idées préconçues et en accepter de nouvelles. Racontez brièvement l'histoire d'une improvisation à laquelle vous avez participé.
 - Est-ce que les informations que vous apportiez étaient complètes et précises pour bonifier la situation dramatique (espace-temps, relation-personnage) ? Si oui, expliquez comment vous avez su éviter les éléments non spécifiques, évasifs et superficiels.
 - Penser et agir positivement en plus de ne pas rejeter les idées du partenaire n'est pas toujours aisé en improvisation. Considérant que chaque idée, image ou acte devrait être accepté, avez-vous su faire preuve d'empathie, d'entraide ou de confiance mutuelle lors de l'atelier ? Donnez un exemple et identifiez les pairs impliqués.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Petit, M., Gélinau, A., Lacroix, R. et Lison, C. (2024). Fiche pédagogique. Ateliers d'impro pour savoir faire face aux imprévus de la classe. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

6.5. Jeux de rôle

QU'EST-CE QU'ON ENTEND PAR JEU DE RÔLE?

Le jeu de rôle est utilisé dès l'enfance, et ce, de façon spontanée, voire innée (Chamberland et Provost, 1996). Qu'il s'agisse d'incarner le personnage de son film préféré ou de faire semblant, le fait de *jouer à être quelqu'un d'autre*

contribue au développement des enfants et à leur compréhension du monde qui les entoure. En contexte de formation en enseignement supérieur, le jeu de rôle peut être utilisé pour mieux comprendre la réalité sociale et professionnelle et faciliter la consolidation des apprentissages.



Toutefois, comment définir le jeu de rôle comme outil pédagogique? Comment celui-ci peut-il se déployer? Quel est son apport en enseignement supérieur?

Le jeu de rôle est une stratégie pédagogique offrant la possibilité aux personnes étudiantes d'adopter le rôle d'un personnage lors d'une situation hypothétique ou fictive qui est utile à leur future profession (Chamberland et Provost, 1996; Marchand et al., 2012; Proust et Boutros, 2008). Selon le dictionnaire Larousse, le jeu de rôle se définit comme « un jeu de simulation qui permet à chaque participant d'incarner un personnage de son invention et de le faire évoluer dans un univers imaginaire. Il peut être défini comme une fiction interactive dans laquelle chaque joueur intervient pour ajouter sa propre histoire » (« Jeux de rôle »,

s. d.). Chamberland et ses collaborateurs, de leur côté, définissent le jeu de rôle comme étant l'« interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements » (1995, p. 71). Le jeu de rôle se distingue du jeu théâtral en raison de l'absence de scénarios ou de répliques prédéterminées et détaillées (Chamberland et Provost, 1996).

OBJECTIFS DU JEU DE RÔLE

Le caractère hypothétique et fictif du jeu de rôle représente une occasion de fournir un environnement sécuritaire et contrôlé où les erreurs sont perçues comme des occasions d'apprentissage. En effet, à la différence d'un contexte réel où les comportements et décisions des personnes étudiantes peuvent avoir un impact sur autrui, le jeu de rôle permet « d'exercer des habiletés de communication ou d'essayer différentes façons d'intervenir et d'en percevoir les effets, le tout dans un contexte protégé et non préjudiciable » (Girard et al., 2005, p. 179).

Le jeu de rôle peut être utilisé pour faciliter le développement d'attitudes ou de comportements essentiels à la pratique professionnelle et pour mieux comprendre les motivations ou réactions sous-jacentes aux comportements des personnes (Girard, 2005). À cet effet, Chamberland et Provost (1996) décrivent quatre catégories d'objectifs liées à l'utilisation du jeu de rôle :



Acquisition d'habiletés techniques et de méthodes : Le jeu de rôle peut avoir comme objectif de mettre en pratique des techniques apprises ou des méthodes enseignées par la personne enseignante. La situation hypothétique visera ainsi à ce que les personnes étudiantes se pratiquent à suivre les étapes ou

les procédures associées à une technique ou une méthode donnée. Par exemple, dans un cours portant sur la relation d'aide, le jeu de rôle pourrait être utilisé afin d'aider les personnes étudiantes à appliquer concrètement les principes théoriques ou les procédures des diverses techniques d'intervention enseignées, telles que la reformulation, le reflet ou les questions ouvertes.



Développement d'attitudes : Le jeu de rôle peut également viser à ce que les personnes étudiantes développent une meilleure connaissance de soi et de l'Autre, et ce, grâce au processus réflexif et à l'engagement affectif qui sont nécessaires pour s'immerger dans la situation fictive. D'une part, la réflexion, qui est au cœur même de cette catégorie d'objectifs, permet à la personne étudiante de mieux comprendre la façon dont ses comportements et ses attitudes sont perçus par les autres (connaissance de soi). D'autre part, la personne étudiante doit réfléchir à la situation en intériorisant la posture et la vision de la personne qu'elle incarne. Cette réflexion permet ainsi à la personne étudiante de développer sa capacité à se mettre à la place d'autrui (connaissance de l'Autre).



Compréhension des faits et des principes : Le jeu de rôle peut aussi permettre une compréhension plus profonde d'un problème ou d'une situation, agissant ainsi comme moyen de communication. Par le vécu de la

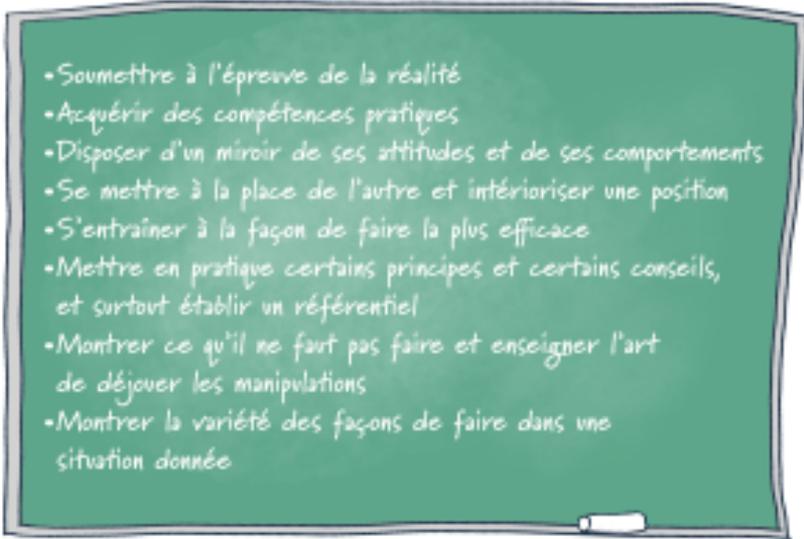
situation hypothétique, les personnes étudiantes seront en mesure de mieux comprendre un problème ou une situation donnée. Cet angle descriptif permet, par exemple, de reconstituer des événements ou des situations afin de faciliter la compréhension de faits ne pouvant être relatés et saisis d'une autre façon. Cette catégorie d'objectifs requiert toutefois une préparation davantage rigoureuse afin d'être en mesure de bien représenter la situation désirée.



Expression et créativité : Grâce au caractère flexible et souple du jeu de rôle, la personne étudiante, qui adopte un rôle actif lors de la simulation, développe sa créativité et a la possibilité d'exprimer son senti. En effet, par l'absence de répliques données à l'avance, la personne étudiante est dans l'obligation de prendre des initiatives et d'être créative pour susciter le dialogue. Certaines situations hypothétiques peuvent également exiger des personnes étudiantes, une expression de soi, basée sur leurs valeurs et leurs idéologies.



De leur côté, Proust et Boutros (2008) distinguent neuf usages au jeu de rôle :



LES DIFFÉRENTS RÔLES

Lors d'une séance de jeu, différents rôles peuvent être expérimentés. Il est conseillé pour les personnes étudiantes d'expérimenter l'ensemble de ces rôles au cours d'une ou plusieurs séances dans le but de maximiser les bénéfices associés à cette modalité pédagogique (Girard et al., 2005).

La personne aidante

Lors du déroulement du jeu, la personne assumant le rôle de la personne aidante est celle qui adopte la posture conforme aux codes sociaux de la profession. Ainsi, la personne étudiante qui



joue ce rôle a l'occasion d'expérimenter les techniques enseignées ou de pratiquer certaines habiletés. Elle doit également être en mesure de poser un regard réflexif et critique sur son vécu intérieur lors des interactions auprès de la personne aidée. La personne aidante est donc activement impliquée lors de la période de jeu de rôle.



La personne aidée

La personne aidée est celle qui bénéficie des services ou du soutien de la personne aidante. Ainsi, la personne étudiante qui se positionne dans ce rôle doit penser et interagir comme le ferait une personne aidée, en prenant en compte ses caractéristiques et son

contexte de vie. Une description des caractéristiques de la personne aidée de même que quelques répliques sont généralement offertes pour guider la personne qui joue ce rôle afin de débiter le jeu de rôle de façon efficace et en concordance avec l'intention pédagogique (Ward, 2015).



La personne observatrice

La personne observatrice joue un rôle important et essentiel à l'atteinte des objectifs pédagogiques. Lors du déroulement du jeu de rôle, celle-ci demeure silencieuse. Cependant, elle doit demeurer attentive aux interactions entre la personne aidante et la personne

aidée. Notamment, il est possible pour la personne observatrice de consigner ses observations à l'écart en fonction des centrations

d'observation spécifiques données au préalable par la personne enseignante (Girard et al., 2005). La personne observatrice adopte ainsi un rôle secondaire mais actif lors du déroulement du jeu. Lorsque le contexte le permet, il peut être intéressant de désigner plusieurs personnes observatrices afin de permettre un retour plus exhaustif à la fin du jeu de rôle comprenant une plus grande variété d'observations.

De plus, selon l'objectif d'apprentissage souhaité par la personne enseignante, les rôles attribués peuvent être 1) spontanés (libres) ou 2) scénarisés (Girard et al., 2005; Ward, 2015).



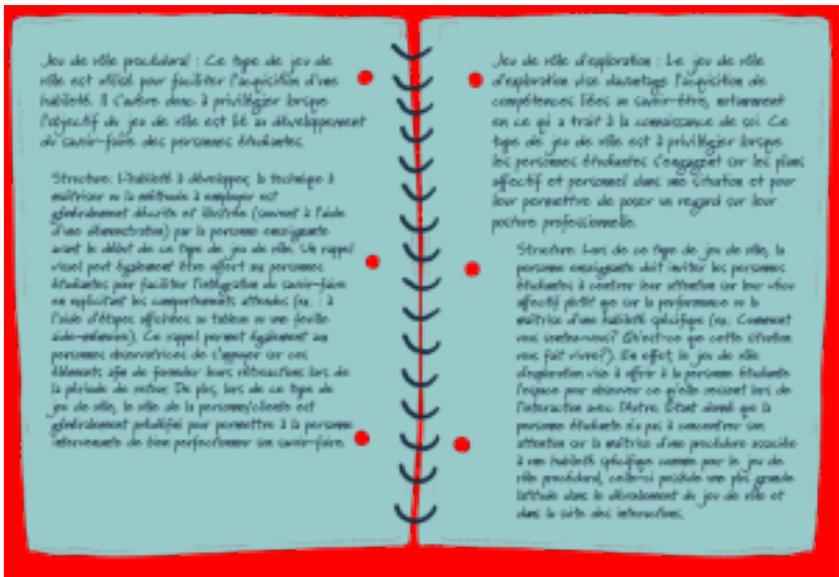
Rôles spontanés (libres): Bien que certaines consignes de bases soient offertes aux personnes étudiantes afin de leur permettre de bien intégrer leur personnage, aucune réplique préétablie n'est indiquée ou imposée. Les rôles spontanés offrent ainsi une plus grande liberté aux personnes étudiantes, permettant d'agir selon la conception qu'elles se font de cette personne et de réagir intuitivement aux interventions de la personne aidante.



Rôles scénarisés : Les rôles scénarisés sont les rôles où les personnes étudiantes ont recours à un scénario indiquant clairement les répliques à échanger, les réactions à manifester ou les actions à entreprendre lors des échanges. La scénarisation des rôles est généralement davantage présente pour le rôle de la personne aidée dans le but de faciliter le déroulement du jeu de rôle et offrir des rétroactions à la personne aidante (Girard et al., 2005).

LES TYPES DE JEU DE RÔLE

Le jeu de rôle peut prendre diverses formes, et ce, en fonction des objectifs d'apprentissages visés et des compétences à mobiliser. Girard et ses collaborateurs (2005) distinguent deux types de jeu de rôle : le jeu de rôle procédural et le jeu de rôle d'exploration. Il est à noter que ces deux types de jeu de rôle peuvent être utilisés lors d'une même situation hypothétique. Cependant, l'un d'eux est généralement prédominant.



Jeu de rôle procédural : Ce type de jeu de rôle est utilisé pour faciliter l'acquisition d'une habileté. Il s'avère donc à privilégier lorsque l'objectif du jeu de rôle est lié au développement du savoir-faire des personnes étudiantes.

- **Structure :** L'habileté à développer, la technique à maîtriser ou la

méthode à employer est généralement décrite et illustrée (souvent à l'aide d'une démonstration) par la personne enseignante avant le début de ce type de jeu de rôle. Un rappel visuel peut également être offert aux personnes étudiantes pour faciliter l'intégration du savoir-faire en explicitant les comportements attendus (ex. : à l'aide d'étapes affichées au tableau ou une feuille aide-mémoire). Ce rappel permet également aux personnes observatrices de s'appuyer sur ces éléments afin de formuler leurs rétroactions lors de la période de retour. De plus, lors de ce type de jeu de rôle, le rôle de la personne/cliente est généralement prédéfini pour permettre à la personne intervenante de bien perfectionner son savoir-faire.

Jeu de rôle d'exploration : Le jeu de rôle d'exploration vise davantage l'acquisition de compétences liées au savoir-être, notamment en ce qui a trait à la connaissance de soi. Ce type de jeu de rôle est à privilégier lorsque les personnes étudiantes s'engagent sur les plans

affectif et personnel dans une situation et pour leur permettre de poser un regard sur leur posture professionnelle.

- **Structure:** Lors de ce type de jeu de rôle, la personne enseignante doit inviter les personnes étudiantes à centrer leur attention sur leur vécu affectif plutôt que sur la performance ou la maîtrise d'une habileté spécifique (ex.: Comment vous sentez-vous? Qu'est-ce que cette situation vous fait vivre?). En effet, le jeu de rôle d'exploration vise à offrir à la personne étudiante l'espace pour observer ce qu'elle ressent lors de l'interaction avec l'Autre. Étant donné que la personne étudiante n'a pas à concentrer son attention sur la maîtrise d'une procédure associée à une habileté spécifique comme pour le jeu de rôle procédural, celle-ci possède une plus grande latitude dans le déroulement du jeu de rôle et dans la suite des interactions.

LE DÉROULEMENT TYPE

Plusieurs auteurs proposent un déroulement du jeu de rôle

en trois temps : 1) avant le jeu de rôle (aussi appelée étape de la préparation), 2) pendant le jeu de rôle (aussi appelée réalisation) et 3) après le jeu de rôle (étape du retour) (Girard et al., 2005; Lavallière et al., 2018; Marchand et al., 2023). Il est important de considérer que le déroulement présenté ci-dessous est un amalgame de ce que suggèrent ces différents auteurs. Le déroulement peut toutefois varier selon les objectifs visés et selon les préférences de la personne enseignante.



Avant : Avant de débiter le jeu de rôle à proprement dit, il est recommandé que la personne enseignante amorce l'exercice en présentant les notions théoriques liées aux habiletés qui seront développées et appliquées lors du jeu de rôle (Lavallière et al., 2018). Il s'agit également d'un moment pour la personne enseignante de présenter les intentions pédagogiques de même que les règles de fonctionnement nécessaires au bon déroulement du jeu de rôle (Patin, 2005).



Pendant : La personne enseignante annonce le début du jeu de rôle. Les personnes aidée et aidante amorcent dès lors leurs interactions. La personne détenant le rôle de la personne aidée tente de diriger la situation mise en scène en se référant à ses savoirs théoriques et expérientiels (Patin, 2005). De leur côté, les personnes observatrices s'assurent de demeurer attentives à la dynamique interactionnelle tout en consignnant à l'écrit les faits observés, les techniques utilisées, les bons coups et les opportunités d'amélioration. La personne enseignante peut, elle aussi, prendre des notes de ses observations afin d'enrichir les rétroactions à la fin de l'exercice. Finalement, lorsque la

personne enseignante considère que les objectifs pédagogiques ont été atteints, celle-ci peut annoncer la fin du jeu de rôle. D'ordre général, un jeu de rôle ayant en moyenne une durée de cinq à quinze minutes s'avère généralement suffisant pour permettre aux personnes étudiantes d'en retirer des bénéfices (Girard et al., 2005). Cela dit, la durée requise peut varier selon la situation hypothétique et les objectifs pédagogiques.



Après : Une fois le jeu de rôle terminé, la personne enseignante a tout intérêt à prévoir un moment pour effectuer un retour collectif ou en sous-groupe. La période de retour permet aux personnes aidante, aidée et observatrice de s'exprimer et d'analyser l'exercice réalisé (Marchand et al., 2023). Ainsi, les personnes observatrices ont l'occasion de partager leurs observations réalisées pendant le jeu de rôle et de formuler des commentaires constructifs (ex. : bons coups et opportunités d'amélioration). Ensuite, les personnes jouant le rôle de la personne aidée et de la personne aidante ont l'occasion de partager leurs perceptions et d'émettre des commentaires sur l'expérience vécue (Girard et al., 2005). Lors du retour, la personne enseignante peut, elle aussi, effectuer des rétroactions ou ajouter des questions de relance et de réflexion dans le but de faciliter les échanges et les prises de conscience. Ce retour

permet à la personne enseignante d'effectuer des liens avec les notions théoriques enseignées au préalable. Cette étape du jeu de rôle s'avère donc essentielle pour soutenir les apprentissages effectués lors de l'expérimentation et soutenir le transfert des connaissances vers la pratique (Girard et al., 2005; Marchand et al., 2012).

LES AVANTAGES AU JEU DE RÔLE



L'utilisation du jeu de rôle comme stratégie pédagogique comporte plusieurs bénéfices. Notamment, ce type d'activité

ludique représente une occasion pour les personnes étudiantes de développer leur empathie et leurs capacités d'introspection. Comme le mentionnent Chamberland et Provost (1996, p. 81), « [l]es mises en situation sont habituellement organisées autour d'un problème et amènent les participants à se percevoir par rapport à celui-ci et à comprendre la position, les sentiments et les attitudes des autres ». Cet avantage lié au jeu de rôle revêt un caractère intéressant compte tenu de la complexité d'enseigner ce type d'habiletés relationnelles. Le jeu de rôle procure également un contexte additionnel de formation pratique où les personnes étudiantes peuvent rapidement mettre en application certaines notions théoriques complexes (Chamberland et Provost, 1996; Marchand et al., 2023). En effet, la formation en enseignement supérieur peut parfois être perçue par certaines personnes comme étant davantage théorique et s'éloignant parfois de la réalité professionnelle (Marchand et al., 2012). Le jeu de rôle peut ainsi combler cet écart en plaçant les personnes étudiantes en action. De plus, le jeu de rôle permet aux personnes étudiantes d'être davantage outillées à interagir auprès d'une clientèle variée lors de leur future pratique professionnelle (Lavallière et al., 2018). Le fait d'obtenir des rétroactions immédiatement après le jeu de rôle favorise également leurs apprentissages et suscite leur motivation de même que leur engagement (Stevens, 2015).

Le jeu de rôle comporte également des avantages pour la personne enseignante. En effet, cette stratégie pédagogique est simple d'utilisation et permet à la personne enseignante d'évaluer certains objectifs pédagogiques qui ne pourraient être évalués autrement (Chamberland et Provost, 1996). En effet, l'évaluation de certains apprentissages déterminants exige que les personnes étudiantes adoptent un rôle actif de sorte à s'immerger dans des situations s'apparentant davantage aux contextes sociaux et professionnels réels (Proust et Boutros, 2008).

LIMITES OU ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER :

SUITE À VENIR...



Références

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.

Chamberland, G. et Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Presses de l'Université du Québec.

Girard, G., Clavet, D. et Boulé Richard. (2005). Planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage. *Pédagogie Médicale*, 6(3), 178–185. <https://doi.org/10.1051/pmed:2005022>

Jeux de rôle. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/jeux_de_rôle/88861

Lavallière, M., Couture, S. et Lefebvre, F. (2018). Le jeu de rôle en pédagogie universitaire : un exemple d'utilisation. *Le Tableau*, 7(2). https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/vol7no1_jeux_de_role_2018_02_16_vf.pdf

Marchand, P., Adihou, A., Lajoie, C., Maheux, J.F. et Bisson, C. (2012). *Les jeux de rôles en formation initiale : Mettre les compétences professionnelles en action dans la formation didactique [communication orale]*. 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Trois-Rivières, Québec. https://www.researchgate.net/publication/321832813_Les_jeux_de_roles_en_formation_initiale_Mettre_les_co

mpetences_professionnelles_en_action_dans_la_formation_didactique

Marchand, P., Martin, V., Thibault, M. et Bisson, C. (2023). Postures et gestes de personnes formatrices exploitant les jeux de rôles comme dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques : analyse de récits de pratiques. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, 1(28), 19-53. <https://doi.org/10.4000/adsc.1610>

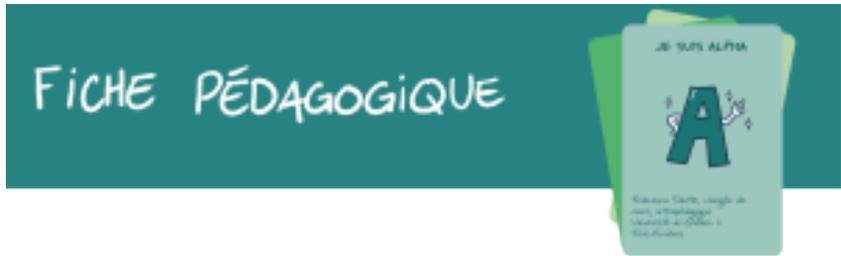
Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68, 163-178. <https://doi.org/10.3917/cips.067.0163>

Proust, F. et Boutros, F. (2008). *Jeux de rôle pour les formateurs : avec 40 jeux prêts à l'emploi pour toutes les formations*. Éditions D'Organisation.

Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>

Ward, J. (2015). *Jeu pédagogique et apprentissage coopératif: étude franco-anglophone des pratiques de formation de travailleurs sociaux* [communication orale]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. <https://hal.science/hal-01217046/>

Je suis ALPHA



NOM DU JEU : Je suis ALPHA

Nom du jeu ou de l'activité: Je suis ALPHA

Auteur(s) ou autrice(s) Francesca Sinotte, chargée de cours et orthopédagogue

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> • Illimité

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Esprit d'équipe
- Sentiment d'appartenance
- Confiance
- Empathie
- Ouverture d'esprit
- Maîtrise de soi
- Image de soi
- Coopération
- Leadership
- Capacité d'adaptation

Intention(s) pédagogique(s)

- Amener les personnes étudiantes à jouer le rôle d'une personne enseignante afin de développer des habiletés à maintenir un climat d'apprentissage et à intervenir auprès d'élèves qui présentent des comportements perturbateurs.

Objectif(s) d'apprentissage

- La personne étudiante formulera des directives Alpha.
- La personne étudiante sera capable d'utiliser des interventions discrètes de proximité d'un sous-groupe d'élèves.
- La personne étudiante sera capable d'utiliser une suite d'interventions graduées.

Matériel nécessaire

- Liste des comportements à adopter par les élèves
- Liste de propositions de notions à enseigner.

Comportements à adopter : à imprimer et à mettre dans une enveloppe. Distribuez une enveloppe à chaque équipe. Il est possible d'ajouter des comportements perturbateurs.

Pendant les explications, je fais du bruit avec mon crayon sur le bureau	Pendant les explications, je fais du bruit avec mon crayon sur le bureau
Pendant les explications, je dessine sur le bureau.	Pendant les explications, je dessine sur le bureau.
Pendant les explications, je m'assois sur mes genoux, puis je change de position, puis je me rassois sur mes genoux. Bref, je bouge sans arrêt.	Pendant les explications, je m'assois sur mes genoux, puis je change de position, puis je me rassois sur mes genoux. Bref, je bouge sans arrêt.
Pendant les explications, je chuchote dans l'oreille d'un ami	Pendant les explications, je chuchote dans l'oreille d'un ami
Pendant les explications, je dis à haute voix que « c'est plate ! »	Pendant les explications, je dis à haute voix que « c'est plate ! »

Propositions de notions à enseigner:

Vous enseignez une stratégie de lecture.	Vous enseignez l'écriture des nombres.
Vous enseignez les différents sens de la fraction.	Vous enseignez la rime.
Vous enseignez le plan de la structure d'un texte narratif.	Vous enseignez la soustraction.
Vous enseignez la phrase de base.	Vous enseignez les formes géométriques.
Vous enseignez l'adverbe.	Vous enseignez les solides géométriques.
Vous enseignez l'accord dans le groupe du nom.	

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Un grand local
- Formation d'îlots de 4 tables reproduisant une classe pour une équipe de 5 personnes.

Déroulement

Gestion des comportements d'indiscipline

- À tour de rôle une personne étudiante joue le rôle de la personne enseignante et les 4 autres jouent le rôle d'un élève.

Jeu de rôle et mise en situation

Proximité – directrice alpha – rappel verbal – répétition du rappel

1. Vous vous placez en équipe de 5
2. Vous choisissez une personne qui jouera en premier le rôle de la personne enseignante. Les autres jouent le rôle des élèves.
3. La personne qui joue le rôle de l'enseignante choisit un contenu à enseigner sur la feuille et se retire des autres (dans un corridor ou autre) une minute pour se préparer.
4. Un des élèves pige un billet dans l'enveloppe et lit le comportement qu'il devra adopter. La personne qui joue le rôle de l'enseignant(e) ne doit pas connaître à l'avance ni l'élève ni le comportement pigé.
5. La personne qui joue le rôle de l'enseignant(e) doit enseigner et choisir une intervention adéquate selon le comportement émis par un élève. L'élève ne doit pas être trop rapide pour émettre le comportement.
6. Par la suite, vous vous assurez que chaque personne étudiante joue le rôle de la personne enseignante.
7. Après chacune des prestations, vous discutez de l'intervention utilisée par la personne enseignante.

Adaptation(s) possible(s)

- Lors du cours suivant, il pourrait être intéressant que des personnes étudiantes jouent le rôle de la personne enseignante devant tout le groupe, en ajoutant des élèves qui manifestent un comportement perturbateur à différents moments.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante du cours circule d'un îlot à l'autre pour écouter, analyser, modéliser si nécessaire et ajuster les propos de la personne qui un rôle de personne enseignante

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- À la suite de chaque intervention, les personnes étudiantes doivent poser un regard critique sur leur propre performance. Elles doivent identifier les émotions ressenties en plus d'identifier les forces manifestées et les défis à relever.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Sinotte, F. (2024). Fiche pédagogique. Je suis ALPHA. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Les débats



Nom du jeu ou de l'activité: Les débats

Auteur(s) ou autrice(s) Sacha Stoloff, Ph. D. et Maude Boulanger, Ph. D.

Type de jeux

- Jeu de rôle

Nombre de personnes participantes

- Six personnes participantes

Savoir-être visés

- Confiance
- Créativité
- Maîtrise de soi
- Coopération
- Communication

Intention(s) pédagogique(s)

- Amener les personnes étudiantes à devenir expertes d'un sujet cible, grâce à des documents de références comme des articles scientifiques, ministériels ou de statistiques Nationale, etc. De là, extraire l'information pertinente et l'organiser de manière créative pour bâtir un argumentaire percutant selon un parti-pris prédéterminé. Enfin, communiquer un argumentaire solide tout en adoptant une posture professionnelle en situation de débat.

Objectif(s) d'apprentissage

- Communiquer efficacement selon un effet anticipé. Ici, les effets varient entre informer, persuader, défendre, convaincre, surprendre, et dissuader.
- Être en maîtrise de soi en situation émotive de convictions opposées, et auto-réguler son mode de communication.
- Coopérer avec les membres de son équipe en situation de préparation au débat (écoute active, partage des tâches, entraide...) tout autant qu'en situation de débat (tour de parole, compléter l'information d'un pair...).

Matériel nécessaire

- Quatre tables et quatre chaises
- Un chronomètre pour le maître du temps

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Les équipes sont placées en V, dont l'ouverture est vers l'auditoire. Les personnes participantes sont donc face à face.

Durée:

- La durée pour un débat à 4 vs 4 est de 20 minutes. Considérer 4 débats par cours de trois heures.

Déroulement

Préparation au débat

- Pour l'organisation de l'activité : le sujet du débat, le parti-pris et les équipes sont imposés aux personnes étudiantes par la personne enseignante.
- Pour déterminer le sujet : la personne enseignante identifie les enjeux actuels de la profession qui causent des conflits, des divergences d'opinion ou qui est sujet d'intérêt en ce moment. Par exemple en enseignement : la collaboration, l'inclusion, l'intégration du numérique, etc.
- Pour chaque sujet : 4 sous-thèmes sont prédéterminés. Par exemple pour le sujet de l'inclusion : la formation des personnes enseignantes, les moyens, le vécu des élèves, le vécu des personnes enseignantes. Ces sous-thèmes font discorde dans la littérature.
- Pour le parti-pris : chaque sujet va être débattu par une équipe A qui présente une perspective optimiste, constructive, centrée sur les bénéfices, les avantages et les portées ; et l'équipe B qui présente une perspective pessimiste, centrée sur les pénibilités, les inconvénients, les défis, et les barrières.
- Pour soutenir la qualité des débats : la personne enseignante prévoit dans le plan de cours un atelier de 3 heures sur la recherche documentaire, la sélection d'articles scientifiques, l'analyse de texte, l'extraction des résultats intéressants et l'organisation des idées.

Consignes pour le débat

- Vous êtes préparé.es et expert.es de votre sujet. Vous avez

Déroulement du débat

- Équipe A avec 4 membres (A1, A2, A3 et A4) contre équipe B (B1, B2, B3 et B4)
- La personne enseignante prend le rôle de présidente de session, et présente le sujet à l'auditoire : par exemple « Le débat porte sur l'inclusion. Un thème complexe qui cause des divergences d'opinion. Qu'en dit la littérature ? »
- Le maître du temps débute le chronomètre au signal de la présidente de session et donne la parole à la 1^e personne.
 - A1 présente ses arguments sur le premier sous-thème durant 1 minute. À la suite de la minute, si A1 n'a pas terminé, la personne étudiante est coupée par la personne présidente de session.
 - B1 présente ses arguments sur le premier sous-thème durant 1 minute. Elle sera coupée si elle n'a pas terminé son argumentaire dans les délais.
 - Les #1 ont le même sous-thèmes, mais des versions opposées de par les résultats de recherche différenciées.
 - À la suite de leur minute, il y a 1 minute de débat ouvert où tous les membres de chacune des équipes peuvent participer. Cette minute est plus spontanée, adaptative, en réponse aux propos présentés. Chaque personne doit lever la main pour informer par la personne présidente de session de sa volonté d'argumenter. La personne présidente de session est responsable du tour de

propos, ou ajoute des citations (1 membre par équipe est désigné). Le but est de terminer avec un discours percutant et rassembleur.

Évaluation par les pairs

- Chaque équipe de l'auditoire observe le débat et évalue la qualité de la prestation en termes de rigueur des propos, cohésion d'équipe, et qualité de la communication.

Dépôt de documents

- Afin d'avoir accès au contenu de chaque débat, chaque équipe dépose un PowerPoint qui présente les idées et les auteurs de référence. L'organisation demandée de ce support est la suivante :
 - Une diapositive titre
 - Une diapositive par sous-thème, combinant le/les auteurs à chaque propos.
 - Une diapositive de références aux normes APA.
- La personne enseignante combine les diapositives des deux équipes du même thème afin de les rendre disponibles à l'ensemble du groupe.

Adaptation(s) possible(s)

- Ici, les objets représentent les confidences des clients. On pourrait aussi dire qu'ils représentent les tâches, demandes et commandes de la clientèle, de l'employeur, des collègues, etc. La discussion sera tout de même orientée sur la façon de se préserver, mais les moyens pourraient être différents (par ex : s'affirmer face à l'employeur, etc.)

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante prend le rôle de personne présidente de session et assure le respect des interventions, du temps, et les tours de parole. Elle n'intervient pas sur le contenu durant les débats.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Quels sont les discours ayant le plus d'impact ?
- Quels sont les comportements communicationnels qui sont les plus convaincants ?
- Face à des idées opposées, quels sont vos déclencheurs émotionnels et comment maîtriser ses émotions ?
- Que reprenez-vous et quelle est votre prise de position face à chacun des thèmes ?



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Stoloff, S. et Boulanger, M. (2024). Fiche pédagogique. Les débats. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Le jeu des couronnes



Nom du jeu ou de l'activité: Le jeu des couronnes

Auteur(s) ou autrice(s) Sacha Stoloff, Ph. D.

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> • Sept personnes participantes

Savoir-être visés

- Maîtrise de soi
- Ouverture aux autres
- Ouverture d'esprit

Intention(s) pédagogique(s)

- Faire vivre, dans le cadre d'une situation fictive et contrôlée, l'organisation d'un événement social durant laquelle chaque membre du comité se comporte avec l'autre selon l'inscription sur sa couronne. Ce jeu de rôle permet ainsi de créer de manière artificielle les différentes dynamiques sociales dans un groupe et d'exemplifier l'effet que certains comportements et certaines réactions peuvent avoir.

Objectif(s) d'apprentissage

- Prendre conscience de l'effet Pygmalion dans le rapport à autrui.

Matériel nécessaire

- 5 couronnes papiers avec 5 inscriptions différentes selon les comportements qui souhaitent être mis de l'avant. Ces inscriptions doivent être contrastées.

Exemple :

- Vous me détestez
- Vous me ridiculisez
- Vous m'ignorez
- Vous m'encouragez
- Vous me respectez

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Les membres du comité (rôles des personnes étudiantes volontaires) sont placés en demi-cercle, face au groupe, avec une chaise chacun.

Durée:

- 30 minutes.

Déroulement

Consignes à tout le groupe

- Remercier les personnes volontaires d'accepter de participer.
- Informer que cette activité est un jeu à des fins pédagogiques et vise un apprentissage cible. Nous sommes dans une situation fictive, mais les comportements relationnels qui en découlent sont des comportements réels.

Consignes aux volontaires

- Pour les volontaires, être dos au public. Les informer de regarder le mur, droit devant jusqu'à la prochaine consigne. Ne pas regarder la personne à côté. Les informer que la personne enseignante va placer une couronne sur leur tête, et de garder le regard vers l'avant.

Consignes à l'auditoire

- L'auditoire est informé que les couronnes vont être posées sur la tête des personnes volontaires, qui seront placées dos au groupe. Une fois les couronnes posées, les personnes volontaires vont se retourner et laisser un temps à chacune de lire l'inscription sur la couronne.
- Très important : cette lecture doit se faire de tête, sans aucun mouvement des lèvres, de sorte que chaque personne volontaire ne devine pas l'inscription sur leur couronne. Il est permis de réagir, certes, mais sans donner aucun indice sur les inscriptions des couronnes.

important que les volontaires sachent que le placement est à leur choix. À l'inverse, les couronnes sont distribuées au hasard selon l'ordre d'apparition sur la table, sans choix préétablis par la personne enseignante.

- Demander à une personne étudiante dans la salle de venir vous assister pour la pose des couronnes. De là, l'étudiant.e assistant.e prend la 1^e couronne, la tend à la personne enseignante, qui à son tour, la place sur la 1^e personne du demi-cercle. Une fois la couronne posée, le ou la volontaire doit garder le regard droit devant. L'étudiant.e assistant.e prend ensuite la 2^e couronne, la tend à la personne enseignante, qui la place sur la tête de la 2^e personne du demi-cercle, et ce, jusqu'à ce que les 5 volontaires aient leur couronne.

Lecture des couronnes

- Une fois les 5 couronnes posées, les personnes volontaires se retournent. Sans mouvement des lèvres, elles lisent les couronnes des autres personnes volontaires et prennent connaissance des inscriptions.
- Une fois que chaque personne volontaire a pris connaissance de toutes les couronnes, elles se retournent vers l'auditoire dans la salle. Encore une fois, la lecture des inscriptions sur les couronnes doit se faire de tête, sans mouvement de lèvres ni chuchotements.

Consignes sur la rencontre fictive

- Les volontaires prennent place : assis sur leur chaise formant un demi-cercle face à l'auditoire

Mise en scène de la rencontre du comité social

- Laisser les membres du comité interagir. Prévoir que les interactions verbales vont être variées et qu'ils/elles vont « discuter, commenter, convaincre, écouter, regarder », tout autant que « rassurer, encourager, approuver, féliciter », et malheureusement, « rabaisser, se moquer, dénigrer, intimider, ignorer ».
- Noter mentalement les réactions à chacune de ces interactions. Prévoir qu'ils vont « écouter, regarder », tout autant que « rire, éprouver de la fierté, être en confiance, partager des idées et faire avancer le projet d'organisation », ou encore « se sentir envahi, submergé, être gêné », et malheureusement « se sentir exclu, ignorant, inintéressant, abusé, mal traité ».
- Noter mentalement les comportements. Certains se rapprochent, d'autres s'écartent ou s'isolent.

Arrêt de la mise en scène et questionnement de la personne enseignante

- Une fois que les réactions et les comportements ont suffisamment été observés, arrêter d'un ton sec et rassurant les discussions des membres du comité social. Leur demander de rester sur place, sans toucher à leur couronne, et sans nommer les inscriptions des couronnes.
- En commençant à une extrémité du demi-cercle, le plus éloigné possible de la personne qui a la couronne « Vous m'ignorez », poser les trois questions suivantes à chaque membre du comité (2-3 minutes par personne), tour à tour :
:

Ne tardez pas trop, juste le temps que le groupe se rende compte que la personne a encore été ignorée, puis revenez rapidement vers cette personne en lui disant que le jeu est fini et que vous n'allez pas l'ignorer. Selon la qualité de votre relation, vous pouvez même ajouter qu'à l'inverse de sa couronne, c'est une personne que vous appréciez beaucoup. De là, posez les trois questions. Puis, passer aux personnes suivantes.

Retour

- Débuter par rappeler le vécu des membres du comité.
- Questionner le groupe sur leurs observations : le positionnement initial, puis le changement de positionnement des membres selon la progression des interactions sociales.
- La morale : nos comportements peuvent avoir un gros impact sur la dynamique d'un groupe et sur le vécu d'une personne. C'est une grande responsabilité pour laquelle il faut faire preuve de maturité et de bienveillance, puisque nous pouvons améliorer ou dégrader la réputation d'une personne. Nos comportements sont guidés par les inscriptions mentales que nous attribuons aux personnes qui nous entourent, assurons-nous d'avoir pleine conscience de ce que nous apposons sur « la couronne invisible » afin d'être sincère, tout en étant capable de dépasser les irritants et d'entrevoir les forces de chacun.

Remercier et rassurer

- Remercier chaleureusement les personnes volontaires

leur personne.

Rangement des couronnes

Adaptation(s) possible(s)

- Les adaptations possibles portent sur:
 - Les inscriptions sur la couronne
 - Le thème de l'évènement
 - La durée prédéfinie
 - La morale de l'activité
 - Compléter l'activité avec un contenu théorique ou des lectures. Par exemple : l'effet Pygmalion, les dynamiques sociales, le sentiment d'appartenance, les forces de caractère, etc.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Pendant l'activité, la personne enseignante n'intervient pas, de façon à laisser la dynamique interpersonnelle naturelle se mettre en place.
- Toutefois, si les réactions ou les comportements dépassent la limite acceptable, alors la personne enseignante intervient pour réajuster les comportements, et au besoin, arrêter l'activité.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- *L'impact des comportements et des réactions des autres sur moi*
 - Quelles sont les comportements et réactions qui m'affectent positivement ? Négativement ?
 - Quelles sont mes valeurs ? En quoi elles me permettent de comprendre, justifier et relativiser l'effet que ces comportements et ces réactions ont sur moi ?
- *Les comportements et les réactions que j'adopte envers les autres*
 - Quelles sont les comportements et réactions que j'adopte envers ceux que j'estime beaucoup ? Envers ceux qui m'irrite?
 - En identifiant une personne qui m'irrite, quelles sont ses forces ou ses attributs ? Quel type de projet idéal nous permettrait de mettre à profit nos forces distinctives ?

Information(s) complémentaire(s)

- Cette activité est très émotive. Avoir un bon rapport avec le groupe.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

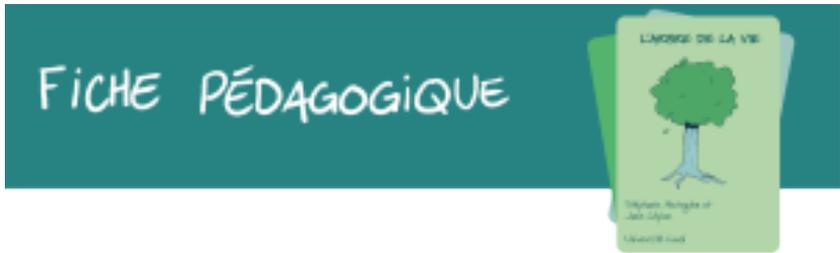
Pour citer cette fiche:

Stoloff, S. (2024). Fiche pédagogique. Le jeu des couronnes. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

6.6. Jeux créatifs



L'arbre de la vie



Nom du jeu ou de l'activité: L'arbre de la vie

Auteur(s) ou autrice(s) Stéphanie Hovington, D.Ed. et Janie Lépine, doctorante en psychoéducation

Type de jeux

Nombre de personnes participantes

- Jeu créatif
- Activité individuelle

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Sentiment d'appartenance
- Confiance
- Créativité
- Image de soi
- Ouverture aux autres

Intention(s) pédagogique(s)

- Utiliser la métaphore de l'arbre pour amener les personnes étudiantes à réfléchir à leur parcours identitaire.

Objectif(s) d'apprentissage

- Illustrer à l'aide de la métaphore de l'arbre les aspects saillants de son identité personnelle et sociale.
- Partager avec d'autres personnes étudiantes des aspects significatifs de son parcours identitaire.
- Reconnaître des forces et des compétences chez ses collègues.

Matériel nécessaire

- Grandes feuilles blanches
- Marqueurs

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Un local de classe avec tables de travail permettant à plusieurs personnes d'être regroupées et suffisamment d'espace pour circuler lors de la consultation des affiches.
- Tableaux ou espaces sur les murs pour afficher les dessins des personnes participantes.

Durée:

- 45-60minutes

Déroulement

- La personne enseignante explique que *l'Arbre de la vie* est un exercice basé sur l'idée d'utiliser l'arbre comme métaphore pour raconter des histoires sur sa propre vie. Les personnes étudiantes sont invitées à penser à un arbre, à ses racines, son tronc, ses branches, ses feuilles, etc., et à imaginer que chaque partie de l'arbre représente un aspect significatif de leur trajectoire de vie (Ncube, 2006).

Partie 1

- La personne enseignante remet une feuille 11X17 et des marqueurs à chaque personne étudiante. Bien que chaque personne étudiante réalise l'activité individuellement, il est préférable de prévoir des tables où les personnes étudiantes peuvent être regroupées et discuter librement lors de l'activité. De plus, afin de créer une atmosphère de détente et un climat favorable à la réflexion, il est aussi possible de prévoir une musique douce lors de la réalisation de l'activité.
- Chaque personne étudiante est invitée à réaliser son dessin d'un arbre en fonction des consignes suivantes :
 - **Racines** : les racines de l'arbre permettent aux personnes étudiantes de réfléchir et d'inscrire sur leur arbre d'où elles viennent (village, ville, pays), leur histoire familiale (origines, nom de famille, ancêtres, famille élargie), les noms des personnes qui leur ont le plus appris dans la vie, leur endroit préféré à la maison, un endroit où elles se sentent à l'aise.
 - **Le sol** : le sol est l'endroit où les personnes étudiantes peuvent écrire où elles vivent actuellement et les activités auxquelles elles participent dans leur vie quotidienne.
 - **Tronc** : le tronc de l'arbre est l'occasion pour les personnes étudiantes d'écrire leurs compétences et leurs capacités et ce qu'elles aiment faire.
 - **Branches** : les branches de l'arbre sont l'endroit

- où les personnes participantes inscrivent leurs espoirs, leurs rêves et leurs souhaits pour orienter leur vie.
- **Feuilles** : les feuilles de l'arbre représentent des personnes importantes dans leur vie, qu'elles soient vivantes ou décédées.
 - **Fruits** : les fruits de l'arbre représentent les cadeaux que les personnes étudiantes ont reçus, pas nécessairement des cadeaux matériels; des cadeaux d'attention, d'amour, des actes de bonté.
- Lorsque les personnes étudiantes ont terminé leurs dessins, la personne enseignante leur demande de se placer en équipes de deux et de décrire leur arbre à un ou une collègue.
 - Le but de cette partie est de reconnaître une trajectoire vie différente de la sienne. Les personnes étudiantes sont invitées à partager des compétences, des capacités, des espoirs et des rêves identifiés dans leur métaphore de l'arbre (Ncube, 2006).

Partie 2 (optionnelle)

- À la deuxième partie, la personne enseignante invite les personnes étudiantes à coller leur arbre sur le mur afin de créer une forêt d'arbres la Forêt de Vie! Ensuite, la personne enseignante demande à chaque personne étudiante de choisir un ou plusieurs arbres et d'écrire des mots d'encouragement, de soutien et d'appréciation. Les personnes étudiantes se déplacent d'un arbre à l'autre pour lire les arbres des autres et écrire ce qu'ils apprécient chez leur collègue.
- Enfin, chaque personne étudiante reprend son affiche et consulte les commentaires laissés par les collègues.

Adaptation(s) possible(s)

- D'autres images peuvent être utilisées pour illustrer un parcours ou des étapes importantes d'un processus de changement.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Pendant l'activité la personne enseignante peut circuler entre les personnes étudiantes et commenter certaines représentations des arbres réalisés. Par exemple, certaines personnes choisiront un pommier, d'autres une épinette !
- À la suite de l'activité : La personne enseignante peut poser les questions suivantes :
 - Est-ce que certaines personnes souhaitent partager au groupe certains aspects de leur métaphore ?
 - Est-ce que certaines parties de votre arbre sont plus garnies que d'autres ?
 - Est-ce que vous avez identifié des éléments communs à votre trajectoire identitaire dans celle réalisée par votre collègue ?
 - Quelle est la pertinence de réaliser une activité de ce type en contexte de formation ?
 - Quelles sont les possibilités de réinvestissement de ce type d'activité créative ?

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Les pistes de réflexion sont regroupées selon les quatre étapes d'une démarche réflexive :

Prendre conscience

- Qu'est-ce qui t'as interpellé dans cette activité de connaissance de soi?
- Quelles réactions affectives agréables ou désagréables as-tu ressenties lors de l'activité?
- Est-ce que tu as participé à cette activité comme le souhaitais ? Oui ou non? Pourquoi ?

Expliquer, analyser

- J'ai apprécié participer à cette activité car...
- Je n'ai pas apprécié participer à cette activité car...
- Mon meilleur moment pendant cette activité...
- Comment expliquer certaines réactions observées lors de l'activité ?

Faire des liens théorie-pratique

- Est-ce que l'activité m'a permis de mieux comprendre un volet du savoir-être auquel j'avais déjà réfléchi dans le cadre de mes cours ? Si oui, comment suis-je capable de le voir sous un jour différent aujourd'hui ?
- Est-ce que l'activité m'a amené à changer ma perception de certaines attitudes ou du savoir-être ?
- Quelle est la contribution de cette activité sur le développement de mon savoir-être ? (Valeurs personnelles et professionnelles, rôles, rapport aux collègues)

Réinvestir son savoir-être dans différentes contextes

- Comment puis-je utiliser ce que j'ai appris dans ma future pratique ?
- Quelles stratégies puis-je mettre en place pour mieux me connaître ou mieux connaître mes collègues ?
- À la suite de l'activité d'aujourd'hui, qu'est-ce que j'aimerais approfondir davantage ?

Information(s) complémentaire(s)

- Activité inspirée du texte suivant :
 - Ncube, N. (2006). The Tree of Life Project: Using narrative ideas in work with vulnerable children in Southern Africa. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 1, 3-16.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Hovington, S. et Lépine, J. (2024). Fiche pédagogique. L'arbre de la vie. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

6.7. Jeux de réflexion et de prise de décisions



Rédigé par Audrey Groleau, Ph.D.

ENSEIGNER À L'AIDE DE JEUX POUR RÉFLÉCHIR, DISCUTER, SE POSITIONNER ET DÉCIDER

♦ À CONSIDÉRER ♦

Certaines des idées qui figurent dans ce texte ont été évoquées dans l'article [Jeu de société, enseignement et recherche en didactique : c'est du sérieux!](#) publié dans le *Magazine de l'Acfas*. Le présent texte est plus développé et porte davantage sur la pédagogie universitaire que sur la didactique.

Si les autres chapitres de cet ouvrage abordent des jeux qui visent à permettre aux membres d'un groupe de se connaître, de

démarrer leurs activités communes, de collaborer, d'exercer leur penser créative, de simuler diverses situations, d'exercer divers rôles, d'improviser et de réaliser des remue-méninges, celui-ci porte sur des jeux qui cherchent à amener les personnes apprenantes à mener des réflexions, à discuter, à se positionner, voire à décider. Le but premier n'est ainsi pas de s'approprier des concepts, bien que cela puisse bien sûr faire partie des apprentissages au final réalisés. Il s'agit plutôt d'examiner des enjeux, des problèmes, les rôles, capacités et incapacités de divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux, des arguments, des avantages et des inconvénients, des intérêts et des pistes de solution, souvent dans l'idée de se construire une opinion, de se positionner ou de prendre une décision.

Dans ce qui suit, je cerne les contextes dans lesquels il est pertinent d'employer des jeux de réflexion, de discussion, de prise de position ou de décision. Par la suite, je détaille trois types de jeux qui sont souvent utilisés en classe pour atteindre ces buts :

- 1 les jeux prenant la forme de débats, qui permettent de recenser, d'explicitier, d'analyser et de confronter des arguments;
- 2 des jeux de discussion pour construire une prise de position commune, qui offrent souvent une vision d'ensemble d'une question complexe avant d'amener les joueurs et les joueuses à se construire un point de vue éclairé;
- 3 des jeux qui permettent d'expérimenter un processus de prise de décision. Dans ce dernier cas, il s'agit de simuler une situation complexe, d'amener les personnes à prendre des décisions dans le feu de l'action, puis de mener une réflexion sur le processus réalisé, ses résultats et des pistes d'amélioration.

DANS QUELS CONTEXTES EMPLOYER DES JEUX DE RÉFLEXION, DE DISCUSSION, DE PRISE DE POSITION OU DE DÉCISION?

Les jeux de réflexion, de discussion, de prise de position ou de décision sont employés dans divers contextes, mais leurs thèmes ont souvent en commun d'être des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006), c'est-à-dire des objets d'enseignement et d'apprentissage qui font l'objet de débats, habituellement à la fois dans les savoirs experts, dans la société, dans les médias et dans les établissements d'enseignement. Il peut s'agir des modalités entourant le développement et la commercialisation de l'intelligence artificielle, des démarches entourant la création d'un statut spécifique de réfugié climatique ou encore des manières de densifier les quartiers centraux d'une ville pour éviter l'étalement urbain, pour ne nommer quelques exemples. Ces objets d'enseignement et d'apprentissage ont en commun d'être complexes et associés à diverses disciplines (Maingain et Dufour, sous la direction de Fourez, 2002). Le plus souvent, ils sont associés à des risques et à des incertitudes, et nécessitent que des décisions soient prises alors même que les informations utiles à cette prise de décision ne sont pas connues (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Plus concrètement, en salle de classe, on s'en servira quand on souhaite familiariser les personnes apprenantes avec des méthodes de discussion autour de thèmes controversés, avec des démarches de construction d'opinion, mais aussi avec des outils d'aide à la prise de position ou de décision. Des démarches semblables sont aussi enseignées et apprises dans diverses juridictions (au Québec, en France, aux États-Unis...), ce qui explique sans doute au moins en partie pourquoi il existe autant d'outils et de jeux à cet égard. On peut aussi chercher à enseigner aux personnes apprenantes l'argumentation (ou l'analyse de divers

arguments) en jeu dans une situation complexe, souvent associée à des dilemmes éthiques (Sadler, 2011). Plus encore, on peut s'appuyer sur de tels jeux pour examiner les rôles, capacités, incapacités et intérêts de divers groupes d'actrices et d'acteurs sociaux dans la gestion de questions socialement vives (Groleau, 2017).

De manière générale, les jeux présentés dans ce texte permettent de travailler, avec les personnes apprenantes, chacun des éléments nommés ci-haut. On pourra décliner le déroulement des jeux de diverses manières pour mettre davantage l'accent sur les buts associés à l'activité, que ce soit l'appropriation d'une démarche (de construction d'opinion, de prise de décision, etc.), la construction d'une argumentation, l'analyse d'arguments ou l'examen de rôles, de capacités, d'incapacités et d'intérêts. Il est aussi bien sûr possible d'orienter les activités réalisées en amont ou en aval d'une séance de jeu de manière à atteindre divers objectifs pédagogiques.

TROIS TYPES DE JEUX POUR RÉFLÉCHIR, DISCUTER, SE POSITIONNER ET DÉCIDER

Dans ce qui suit, je présente une typologie de jeux pour réfléchir, discuter, se positionner et décider que j'ai construite à partir d'expériences pratiques et de recherches réalisées dans ma discipline, la didactique des sciences et de la technologie. C'est que les questions socialement vives occupent une place importante dans les domaines technoscientifiques, ce qui teinte bien sûr leur enseignement.

Veillez noter que cette typologie ne se veut pas nécessairement exhaustive, d'une part, et que les contours des catégories sont poreux, en ce sens que certains jeux peuvent se situer à cheval sur deux catégories, d'autre part.

DES JEUX PRENANT LA FORME DE DÉBATS

Les jeux prenant la forme de débats sont employés depuis au moins vingt-cinq ans dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences et de la technologie. Leur usage a beaucoup été documenté dans le champ des questions socialement vives, en particulier dans le contexte francophone. Au début des années 2000, Virginie Albe, une didacticienne des sciences française, s'est intéressée au jeu de rôle prenant la forme d'un procès fictif (2005, 2006). Diverses déclinaisons de ce jeu de rôle existent, mais la plus connue adopte la mise en situation suivante : une personne vit des problèmes de santé importants. Elle considère que l'origine de ses problèmes est l'usage d'un téléphone cellulaire utilisé dans le cadre de son travail rémunéré. Elle poursuit son employeur. Les personnes apprenantes sont invitées à jouer le rôle d'avocats et d'avocates pour les deux parties. L'enseignante personnifie le jury, alors qu'une autre personne anime la séance. Des dossiers documentaires sont fournis aux élèves pour soutenir la construction de leurs arguments, puis le débat a lieu.

Bader (2003) a quant à elle construit ce qu'elle appelle une vignette, c'est-à-dire un débat fictif entre deux personnes chercheuses, autour des changements climatiques. La vignette a d'abord été produite comme instrument méthodologique pour amener des élèves du secondaire à s'exprimer autour d'un désaccord entre personnes scientifiques qui présentent des postures épistémologiques différentes. Ainsi, ici, ce ne sont d'abord pas les personnes apprenantes qui débattent. C'est plutôt qu'on retrouve un débat dans une mise en situation qui leur est soumise. Cela dit, des questions posées aux élèves – ce qui cause et explique le désaccord et la présence ou l'absence de savoirs suffisants pour trancher – les amènent à discuter, voire à eux-mêmes débattre.

Les débats, qu'ils prennent la forme d'un jeu de rôles ou d'autres formes, ont pour avantages de faire émerger divers arguments et de favoriser la prise de position. Ils permettent aussi,

comme le montre bien Bader (2003), de mettre en évidence diverses postures épistémologiques, et entre autres celles que les personnes apprenantes peuvent entretenir. Cela dit, et comme le fait bien voir Albe (2006), les débats se limitent trop souvent à des positions polarisées (de type « pour ou contre ») sans facilement permettre d'envisager toutes les autres possibilités que celles proposées dans le débat. Plus encore, il n'est pas rare que les personnes apprenantes présentent un fort désir de gagner le débat – plutôt que de se construire un point de vue éclairé et nuancé – et se centrent sur certains arguments, souvent des arguments à teneur scientifique, qu'elles considèrent comme décisifs pour « prouver » la supériorité de leur point de vue et ainsi « gagner le débat ». Dans de tels cas, des arguments pertinents pourraient être minés, voire complètement évacués du débat.

Diverses versions modifiées ont été proposées de manière à contourner ou amoindrir certaines de ces difficultés, dont la controverse constructive, une approche pédagogique bien expliquée en français par Boisvert (2019). L'enseignant ou l'enseignante présente une problématique aux élèves, étudiants ou étudiantes, qui sont ensuite scindés en équipes de quatre personnes. Chaque équipe est de nouveau séparée en deux dyades. Un point de vue est assigné à chaque dyade, qui doit formuler le plus d'arguments possible pour soutenir « son » point de vue. Les dyades échangent leur liste d'arguments, puis cherchent à compléter et à approfondir les arguments de l'autre équipe de deux personnes. L'équipe complète cherche ensuite à se construire un point de vue commun – qui peut être plus nuancé que les deux points de vue de départ – et à le synthétiser. Ce qui est intéressant ici est que le travail est collaboratif plutôt que compétitif.

DES JEUX DE DISCUSSION POUR CONSTRUIRE UNE PRISE DE POSITION COMMUNE

De tels jeux de discussion existent depuis plusieurs années, mais ils nous semblent avoir été introduits plus récemment en enseignement. Personnellement, j'ai pris connaissance de leur existence par l'entremise de l'ouvrage *Aux sciences, citoyens!* de Pion et Piron, avec la collaboration de Duranceau (2009). On y présente de nombreux dispositifs, dont des jeux, qui peuvent soutenir la discussion de citoyens et de citoyennes autour de questions technoscientifiques d'actualité. Certains de ces dispositifs ont été créés explicitement dans ce but, d'autres sont employés de cette manière même s'ils ont été conçus dans d'autres contextes. J'ai exploité l'un de ces jeux, *PlayDecide* (Groleau et Pouliot, 2014) comme instrument méthodologique dans ma thèse de doctorat en didactique (Groleau, 2017). À ma connaissance, c'était la première fois qu'un de ces jeux de discussion était employé comme manière d'amener des participants et participantes à une recherche à discuter de différents aspects d'une question technoscientifique d'actualité, dans mon cas le développement et la commercialisation des nanotechnologies.

Le jeu *PlayDecide* est imprimé sur du papier ou du carton et permet à de quatre à huit personnes de s'informer, de discuter et de prendre position autour de diverses questions liées aux sciences et à la technologie. Chaque thème est associé à une trousse du jeu. Les personnes joueuses commencent par prendre connaissance de cartes qui présentent des informations sur le thème abordé et sur des statistiques ou des éléments de réflexion pertinents. D'autres cartes relatent le récit ou le point de vue de personnages réels ou fictifs autour de ce thème. Les joueurs et joueuses choisissent des cartes qui les intéressent particulièrement – que ce qui y figure s'apparente à leur point de vue, les surprend, etc. – et les présentent aux autres joueurs. Par la suite, une discussion plus libre est lancée. Diverses prises de position sont

proposées, mais les joueurs et les joueuses sont invités à s'en inspirer pour en rédiger de nouvelles, puis à chercher un terrain d'entente.

Un peu dans le même ordre d'idées, le jeu [Littopia](#) amène les joueurs et joueuses à personnifier des résidents de Littopia, une communauté côtière fictive dont le territoire est associé à un risque important d'érosion et de submersion. Chaque personne incarne un personnage. L'ensemble du groupe cherche à prendre de bonnes décisions, sachant que dans trente ans, certaines parties de la communauté seront sous l'eau. À quel endroit déplace-t-on l'école? Est-ce qu'on relocalise les résidents et résidentes de telle rue ou il vaudrait mieux construire une digue pour protéger leurs maisons? Ce sont des réflexions qui sont menées pendant les trois heures que dure le jeu construit à partir d'entrevues de recherche réalisées en France auprès de personnes habitant dans une communauté semblable à Littopia. Une version québécoise est en cours d'adaptation par une équipe de l'Université du Québec à Rimouski avec laquelle je collabore. Le jeu sera employé dans le contexte d'une [école d'été](#) en aout 2024.

Ces jeux ont pour avantages d'encourager la coopération plutôt que la compétition et de favoriser le développement d'une vision d'ensemble d'une situation, en ce sens que le développement d'une panoplie de points de vue est considéré comme possible et souhaitable. On peut par exemple construire une liste de conditions faisant en sorte qu'un projet pourrait devenir acceptable. On peut aussi chercher à obtenir un terrain d'entente plutôt qu'un consensus qui cacherait sans doute des désaccords. Ces jeux peuvent également être construits sur mesure lorsqu'un canevas existe déjà, comme c'est le cas pour *PlayDecide*, pour lequel on peut produire de nouvelles troupes de jeu, voire inviter les personnes apprenantes à elles-mêmes en rédiger une. On peut par ailleurs sans trop de difficulté dans ce cas, ajouter ou enlever des cartes de jeu pour introduire certains

arguments ou mettre l'accent sur certains aspects de la situation, voire pour moduler le niveau de complexité du jeu.

Cela dit – et je l'ai constaté dans ma recherche doctorale –, la discussion peut dans certains cas demeurer en surface. C'est que les séances de ces jeux sont souvent assez longues. Il peut être difficile de susciter l'intérêt de l'ensemble des membres de l'équipe si certaines personnes ne souhaitent pas réellement s'investir dans la séance de jeu. Par ailleurs, la conception de jeux qui répondent aux besoins de la personne enseignante peut être longue et laborieuse si des jeux pour aborder des thèmes pertinents pour le cours n'existent pas déjà.

DES JEUX PERMETTANT D'EXPÉRIMENTER LE PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION

Ces jeux cherchent à mettre les personnes apprenantes dans une situation où elles seront amenées à réaliser des tâches et, chemin faisant, à prendre des décisions. À ma connaissance, ces jeux sont le plus souvent plus récents et sont peu documentés par la recherche, du moins dans mon domaine, la didactique des sciences et de la technologie.

À titre d'exemple, l'enseignante au secondaire et étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières Ophélie Pageau a conçu un jeu intitulé [*Survolter!*](#) sur la gestion de la (re)charge de véhicules électriques et ses enjeux. Chaque personne apprenante choisit au départ un véhicule (de plus petite ou de plus grande taille; à essence, hybride ou entièrement électrique) et doit parcourir un trajet préalablement déterminé. Sur la route, les joueurs et joueuses pigent des cartes qui les amènent à devoir faire face à une borne de recharge brisée ou à des conditions routières ou climatiques plus ou moins faciles, pour ne nommer que quelques exemples. À chaque tour du jeu, les personnes participantes doivent prioriser le caractère écologique, économique ou rapide du trajet, toujours en gardant la même

voiture. C'est dans ce contexte qu'on peut prendre conscience des avantages et inconvénients des divers types de voitures dans différents contextes.

Des étudiants et étudiantes à la maîtrise et au doctorat de l'Université de Victoria ont quant à eux conçu le jeu *Megawatts & Marbles*, un jeu de table de grand format dans lequel des billes représentent des unités d'énergie issues de diverses sources (nucléaire, hydroélectrique, solaire, etc.). En fonction de la demande et de diverses contraintes, les joueurs et joueuses doivent faire des choix : emploieront-ils plus ou moins d'énergie fossile, sachant qu'elle est facilement accessible mais très polluante? À quel point compteront-ils sur les sources d'énergie intermittentes comme l'énergie solaire et éolienne? Comment complèteront-ils l'utilisation de l'énergie hydroélectrique, fiable et généralement abondante, mais qui ne suffit pas toujours en contexte de pointe hivernale?

Ce qui est intéressant avec ce type de jeux est que les personnes apprenantes doivent « se mouiller », en ce sens qu'elles doivent « jouer le jeu » et prendre des décisions, en demeurant dans un contexte sécuritaire. On peut jouer plusieurs parties pour expérimenter différentes stratégies et différents paramètres, voire pour faire émerger les conséquences d'une situation difficile, en ce sens où plusieurs mauvaises décisions sont prises de manière délibérée. À titre d'exemple, j'ai pu, avec un collègue, expérimenter ce qui se passe lorsqu'on prend des décisions trop conservatrices dans le contexte du jeu *Megawatts & Marbles*. Nous craignons de manquer d'énergie en période de pointe hivernale. Nous avons alors consommé beaucoup d'énergie fossile qui, contrairement à de l'hydroélectricité, de l'énergie éolienne ou de l'énergie solaire, peut être facilement accumulée pour être employée en contexte de grand froid prolongé. Notre bilan écologique a été désastreux. Plus encore, nous n'avons pas utilisé à leur plein potentiel nos sources d'énergie plus propres... C'est comme si nous avions paniqué à l'idée d'une catastrophe somme toute peu probable. À la suite

de la séance, nous avons compris l'importance d'une gestion raisonnable des risques, d'une part, et les impacts que peut avoir un désir exagéré de complètement éviter les pannes, d'autre part.

Ces jeux ont toutefois pour inconvénient de ne pas nécessairement susciter explicitement la réflexion sur les actions menées. C'est pourquoi il importe de prévoir une période de discussion à la fin de la séance : quelles décisions ont été prises? Quels étaient leurs avantages et inconvénients? Quels liens peut-on tisser entre le jeu et les autres contenus appris dans le cadre du cours? Etc.

CONCLUSION

En somme, ces jeux ont parfois été spécifiquement conçus pour un contexte éducatif, mais ont dans d'autres cas d'abord été employés dans d'autres contextes. C'est pourquoi il est pertinent, avant de se lancer dans la construction d'un jeu, de vérifier si d'autres jeux semblables existent et, le cas échéant, s'ils peuvent être adaptés ou traduits. D'ailleurs, j'invite les personnes qui produisent des jeux à les publier par l'entremise de licences qui permettront leur emploi et leur modification dans une variété de contextes, ce qui est souvent nécessaire pour véritablement atteindre les visées d'un cours.

Je me permets, en guise de conclusion de ce texte, de formuler un second appel : celui de la recension et de la documentation plus systématique des jeux pour réfléchir, discuter, se positionner et décider et de leur usage en classe, que ce soit par l'entremise de récits de pratiques ou par des recherches visant à mieux comprendre leurs effets ou les discours produits par les joueurs pendant les séances.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer ce texte:

Groleau, A. (2024). Enseigner à l'aide de jeux pour réfléchir, discuter, de positionner et décider. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Références

Albe, V. (2005). Un jeu de rôle sur une controverse socio-scientifique actuelle: une stratégie pour favoriser la problématisation? *Aster*, 40, 67-94.

Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie*, 157, 103-118.

Bader, B. (2003). Interprétation d'une controverse scientifique: Stratégies argumentatives d'adolescentes et d'adolescents québécois. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(2), 231-250.

Boisvert, M. (2019). Conceptualiser un objet scolaire interdisciplinaire grâce à la controverse constructive. Dans Hirsch, S. et Groleau, A. (dir.), *Enseigner des objets complexes en interdisciplinarité*. Éditions sciences et bien commun.

Callon, M. Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Éditions du Seuil.

Groleau, A. (2017). *Rapports aux experts et aux expertes scientifiques de futures enseignantes du primaire. Construction de quatre idéaux-types*. Thèse de doctorat. Université Laval.

Groleau, A. et Pouliot, C. (2014). Le jeu de société *Decide* pour s'informer, discuter et prendre position au sujet de controverses sociotechniques actuelles. *Spectre*, 43, C2-C4.

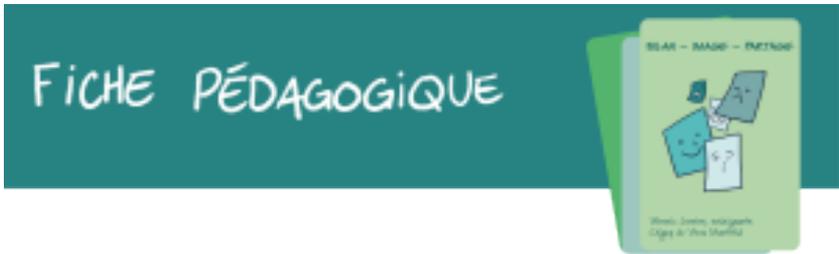
Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF éditeur.

Maingain, A. et Dufour, B., sous la direction de Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck.

Pion, L. et Piron, F., avec la collaboration de Duranceau, M.-F. (2009). *Aux sciences, citoyens! Expériences et méthodes de consultation sur les enjeux scientifiques de notre temps*. Presses de l'Université de Montréal.

Sadler, T.D. (2011). *Socio-scientific Issues in the Classroom. Teaching, Learning and Research*. Springer.

Bilan - Image - Partage



Nom du jeu ou de l'activité: Bilan - Image - Partage

Auteur(s) ou autrice(s) Véronic Lemire, enseignante

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none">Jeu de réflexion	<ul style="list-style-type: none">Sous-groupe (maximum de dix personnes étudiantes)

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Confiance
- Image de soi
- Ouverture aux autres
- Capacité d'adaptation
- Authenticité

Intention(s) pédagogique(s)

- Offrir des conditions favorables à la réflexivité

Objectif(s) d'apprentissage

Que les personnes étudiantes soient en mesure...

- D'identifier une image ou un symbole significatif.ve lié.e à leur expérience en stage;
- D'en faire un partage au groupe en vue d'échanger.

Matériel nécessaire

- Facultatif : allumer des bougies, tamiser les lumières, créer une ambiance chaleureuse et relaxante.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Les personnes étudiantes sont assises en cercle de manière à favoriser les échanges.

Durée:

- Environ 30 minutes (à ajuster selon le nombre de personnes étudiantes).

Déroulement

1) Introduction

- Annoncez aux stagiaires que nous ferons une activité de visualisation, les yeux fermés durant quelques minutes débutant par une période de détente et de respiration. Annoncez les objectifs pédagogiques de l'activité.

2) Activité

*Verbatim proposé de la personne enseignante pour guider cette activité
(à lire lentement pour favoriser l'intériorité)*

Détente et respiration consciente:

- *« Je vous invite à vous asseoir confortablement, le dos droit et à fermer les yeux, si c'est confortable pour vous. Je guiderai une période de détente et de respiration consciente durant quelques minutes afin de vous permettre d'arriver ici et maintenant. Laissez maintenant derrière ce que vous avez fait aujourd'hui.*
- *Je vous invite maintenant à prendre conscience des points de contact de votre corps sur la chaise... Sentez votre respiration...l'inspiration où votre cage thoracique se gonfle...et l'expiration où votre cage thoracique se vide. Inspirez par le nez, doucement et consciemment...Expirez par le nez lentement et longuement...Suivez votre respiration...Votre attention est sur votre respiration... Ressentez le calme, la paix s'installer en vous.... Votre concentration est plus vive...»*

Visualisation:

- *« Je vous invite maintenant à penser à votre expérience en stage... les moments forts... les embuches... les joies... les fiertés... Revoyez les visages des personnes que vous avez côtoyées... les sourires... les pleurs... Revoyez-vous à votre 1ère journée... et lors de l'annonce de votre départ ou les derniers jours... »*

Image ou symbole significatif:

- *« En regardant tout votre parcours en stage, est-ce qu'une*

image ou un symbole vous vient en tête ? ? Peut-être vous verrez surgir une image, un mot, une situation, un être vivant ou un personnage, un objet... qui devient le symbole de votre stage.»

- *« Pour vous aider, voici des phrases à compléter, si cela vous parle, utilisez-les, mais ce n'est pas obligé. Mon stage est ce ...(symbole), en ce sens que.... Ou plutôt Je me reconnais dans cette image, parce que... Ou Mon stage n'est pas... parce que... »*
- *« Je vous laisse un petit moment... dans le silence, les yeux fermés, s'ils étaient fermés, pour vous imprégner de votre image ou de votre symbole. »*
- *Lorsque j'observe de l'agitation motrice, je sens que c'est le moment d'arrêter l'activité. « Je vous invite à ouvrir doucement leurs yeux. »*
- *Je les observe, à tour de rôle, avec considération, en silence.*

3) Partage au groupe

- *Invitez les stagiaires à présenter au groupe leur image ou symbole en expliquant brièvement le lien avec leur parcours de stage.*
- *Les interactions sont bienvenues entre les stagiaires.*

Adaptation(s) possible(s)

- Clientèle ciblée : stagiaires en programme technique au collégial (ou formation professionnalisante universitaire)
- Une variante est proposée avec des personnes étudiantes (niveau collégial ou universitaire) dans le cadre d'un cours :
 - À la fin du programme, en préparation à l'épreuve synthèse de programme (ÉSP).
 - À la fin d'un cours où un retour sur l'ensemble des apprentissages est utile pour les personnes étudiantes.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Questions :
 - Est-ce que le symbole ou l'image partagé par X vous interpelle ? De quelle manière ?
 - Avant d'amorcer votre stage, est-ce que vous vous attendiez à vivre cette expérience de cette manière ? Si différente, en quoi ?
- Par sa bienveillance et son écoute active, la personne enseignante crée des dispositions favorables aux échanges.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- À réinvestir dans un journal réflexif ou dans le bilan de stage :
 - La fin du stage approche. Comment entrevoyez-vous votre départ? Comment l'annoncerez-vous à la clientèle et à l'équipe? Pensez-vous souligner l'occasion de votre départ?
 - À la lumière de ce stage, quels sont les apprentissages (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dont vous êtes le/la plus fier/ière ? Quels sont vos points de vigilance ou vos objectifs pour la suite ?

Information(s) complémentaire(s)

- Il s'agit d'une activité inspirée de Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Éditions Saint-Martin, p. 149 et modifiée de la version que j'ai publiée sur Eductive.



Lemire, V. (2023). [Conjuguer pédagogies actives et accompagnement réflexif pour développer le savoir-être au collégial](#). [rapport d'innovation pédagogique] Université de Sherbrooke.



Lemire, V. (2023). [Mixologie ou l'art de choisir les bons ingrédients pour développer le savoir-être des stagiaires](#). Eductive.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

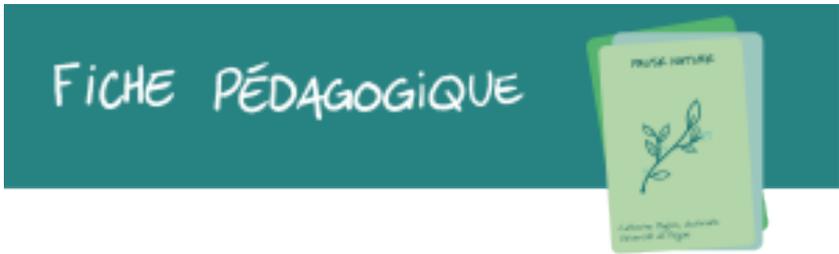


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Lemire, V. (2024). Fiche pédagogique. Bilan-Image-Partage. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Pause nature



Nom du jeu ou de l'activité: Pause nature

Auteur(s) ou autrice(s) Catherine Hughes, doctorante

Type de jeux

- Jeu de réflexion

Nombre de personnes participantes

- Ce jeu est à réaliser seul mais peut être discuté en groupe par la suite une fois que tout le monde a terminé.

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Sentiment d'appartenance

Intention(s) pédagogique(s)

- Amener les personnes étudiantes ou des élèves à vivre une activité qui les amène à prendre un moment pour ralentir le rythme de la vie quotidienne et de réfléchir

Objectif(s) d'apprentissage

- Encourager les personnes étudiantes ou les élèves à vivre une pause en harmonie avec la nature
- Offrir un moment pour que les personnes étudiantes ou les élèves ressentent réellement ce qui les entoure et qu'ils ou elles puissent réfléchir aux émotions ressenties.

Matériel nécessaire

- Aucun matériel requis.
- Papier et crayon pour rédiger une réflexion (au besoin)

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Les personnes participantes sont invitées à trouver un espace dans la nature. Un endroit où elles ressentent qu'elles ont la possibilité de faire une pause, de s'asseoir pendant quelques minutes, où elles se sentent à l'aise pour se détendre et se connecter avec la nature.
- Par exemple, cela peut être fait assis sous un arbre, sur l'herbe, sur une bûche, dans un champ, etc. Cette activité peut être réalisée dans toutes les conditions météorologiques.

Déroulement

- Expliquez aux personnes participantes qu'aujourd'hui, elles ont la chance de découvrir un lieu spécial pour se connecter avec la nature.

Installation à la Pause nature

- Lorsqu'elles trouvent leur lieu, leur mission est de rester assises en utilisant tous leurs sens pour observer ce qui les entoure. Lorsque cette activité est réalisée auprès d'enfants, il est possible d'offrir des directives sur le choix du lieu, en incluant des considérations de sécurité et la possibilité de voir la personne enseignante.

Observation silencieuse

- Dirigez les personnes participantes vers leur endroit choisi. Encouragez-les à s'asseoir en silence et à utiliser leurs sens pour observer les événements autour d'elles ainsi que leurs réflexions. Débutez par des séances courtes de quelques minutes, et progressez vers des périodes plus longues avec le temps.

Regroupement

- Rassemblez le groupe après la session de Pause Nature. Animer une discussion et une réflexion sur l'expérience vécue en posant des questions guidées.

Répétition de la pratique

- Encouragez la répétition régulière de la pratique de la Pause Nature pour renforcer la connexion avec la nature.

Adaptation(s) possible(s)

- À considérer : Lorsque cette activité est réalisée avec les enfants, il importe de s'assurer que les vêtements sont adaptés aux conditions météo. Tout le monde doit être habillé en fonction de la météo.
- Si s'asseoir par terre n'est pas accessible, la personne peut être debout, s'asseoir sur un banc ou sur une chaise. L'idée principale est d'être dehors dans la nature pour cette activité.
- Si l'écriture n'est pas accessible à cette personne, elle peut demander à quelqu'un d'autre d'écrire pour elle, ou elle peut choisir d'exprimer ses réflexions à travers des dessins

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Aucune intervention n'est nécessaire pendant la pause nature.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Qu'as-tu observé ? Qu'as-tu vu ? Qu'as-tu entendu ? Qu'as-tu senti ? Comment te sens-tu maintenant ?
- Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui a changé depuis la dernière fois que tu as fait ta pause nature ? Qu'est-ce qui est resté le même que la dernière fois ? Y a-t-il quelque chose qui suscite ta curiosité en particulier ? Penses-tu que tu auras besoin de plus de temps la prochaine fois ?

Information(s) complémentaire(s)

- Il s'agit soit d'une réflexion sur ce que la personne étudiante ou l'élève observe dans la nature. Par exemple, revenir s'asseoir au même endroit pendant 4 semaines de suite et remarquer les changements dans la nature. que les feuilles ont changé de couleur.
- Cette activité pourrait aussi être l'occasion pour les personnes étudiantes et les élèves de réfléchir sur leurs émotions et ce qu'ils ou elles vivent. La collaboration au sein d'un groupe se voit améliorer lorsque chacun se sent bien individuellement.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

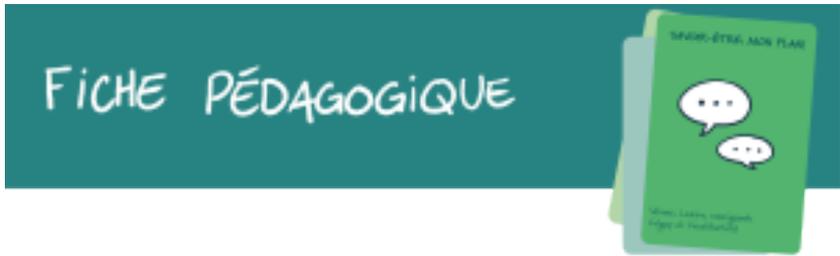


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Hughes, C (2024). Fiche pédagogique. Pause nature. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Savoir-être : Mon plan !



Nom du jeu ou de l'activité: Savoir-être: Mon plan!

Auteur(s) ou autrice(s) Véronic Lemire, enseignante

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de réflexion • Jeu de coopération/ collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Sous-groupe de dix étudiantes (maximum de dix personnes)

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Confiance
- Image de soi
- Ouverture aux autres
- Capacité d'adaptation
- Authenticité

Intention(s) pédagogique(s)

- Offrir des conditions favorables à la réflexivité

Objectif(s) d'apprentissage

Que les personnes étudiantes soient en mesure...

- D'identifier une image ou un symbole significatif.ve lié.e à leur expérience en stage;
- D'en faire un partage au groupe en vue d'échanger.

Matériel nécessaire

- Pour chaque personne étudiante :
 - Document *Savoir-être – mon plan – matériel pédagogique* **(AJOUTER LIEN VERS DOCUMENT?)**
 - Document *Aide-mémoire Savoir-être – mon plan matériel pédagogique*
 - Liste des savoir-être du programme de formation (ou pour les personnes en éducation spécialisée, à partir de [ce document](#))

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Au départ : les personnes étudiantes sont assises en cercle de manière à favoriser les échanges.
- Lors des échanges en sous-groupes : les personnes étudiantes sont assises en sous-groupe de 3-4 personnes étudiantes

Durée:

- Environ 75 minutes.

Déroulement

Introduction

- Annoncer les objectifs de l'activité.
- Distribuer le document *Savoir-être – mon plan – matériel pédagogique*.

Temps 1 (écrit en individuel)

- Inviter les personnes étudiantes à répondre aux 4 questions du document.
- Expliciter les questions (au besoin) pour favoriser la compréhension.

Temps 2 (groupe)

- Animer une discussion afin que les personnes partagent leurs réponses (si ouverture) en ce qui concerne des forces au niveau du savoir-être (Q1) et les savoir-être ciblés pour développer en stage (Q4).
- La personne enseignante permet aux stagiaires d'interagir au fur et à mesure de l'animation.

Temps 3 (sous-groupe)

- À la lumière des réponses fournies (Q4), il y a formation de sous-groupe souhaitant investir un savoir-être identique ou similaire afin de répondre aux questions 1 à 4 du *Temps 3* sur le document fourni.
- Astuces : Répondre aux questions dans l'ordre proposé peut aider. Il est aussi possible de consulter la liste des savoir-être de votre programme pour vous inspirer.

Temps 4 (écrit en individuel)

- Distribuer le document *Aide-mémoire Savoir-être - mon plan matériel pédagogique*.
- À partir des réponses fournies en *Temps 3*, inviter les personnes étudiantes à inscrire leur objectif et leurs moyens sur l'*Aide-mémoire Savoir-être*.
- Il peut être plus attrayant de l'imprimer en couleurs et d'inviter les personnes étudiantes de le placer à un endroit significatif en guise de rappel durant le stage.

Adaptation(s) possible(s)

- Clientèle ciblée : stagiaires en programme technique au collégial (ou formation professionnalisante universitaire)
- Une variante est proposée avec des personnes étudiantes (niveau collégial ou universitaire) dans le cadre d'un cours dans lequel il est pertinent de développer le savoir-être. Si le groupe est plus grand, il est aussi possible d'adapter l'activité.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Question :
 - Pourquoi avoir ciblé ce savoir-être plutôt que celui-ci ?
- La personne enseignante circule dans la classe pour offrir du soutien (au besoin).
- Par sa bienveillance et son écoute active, la personne enseignante crée des dispositions favorables aux échanges.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- À réinvestir lors d'un partage de vécu de stage quelques semaines plus tard afin de partager la progression de leur objectif.
- À réinvestir lors du bilan de fin de stage.

Information(s) complémentaire(s)

- Il s'agit d'une activité modifiée de la version publiée sur Eductive.



Lemire, V. (2023). [Conjuguer pédagogies actives et accompagnement réflexif pour développer le savoir-être au collégial.](#) [rapport d'innovation pédagogique] Université de Sherbrooke.



Lemire, V. (2023). [Mixologie ou l'art de choisir les bons ingrédients pour développer le savoir-être des stagiaires.](#) Eductive.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

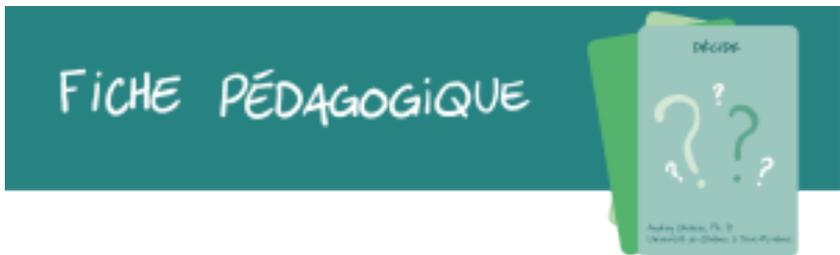


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution, Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Lemire, V. (2024). Fiche pédagogique. Savoir-être: Mon plan!. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur: un levier pour favoriser le développement du savoir-être.* Université Laval. Fabrique REL.

Décide



Nom du jeu ou de l'activité: Décide

Auteur(s) ou autrice(s) Audrey Groleau, Ph. D.

Type de jeux

- Jeu de discussion

Nombre de personnes participantes

- Selon les consignes: de 4 à 8 personnes.
- Par expérience: de 3 à 5 personnes.

Savoir-être visés

- Ouverture d'esprit
- Coopération
- Capacité de prise de décision

Intention(s) pédagogique(s)

- Favoriser la construction d'un discours argumentatif et d'une prise de décision entre personnes étudiantes autour d'une question technoscientifique d'actualité.

Objectif(s) d'apprentissage

- S'approprier une démarche de construction d'opinion.
- Tenir compte de divers aspects – éthiques, économiques, sociaux, scientifiques, juridiques, environnementaux, technologiques, etc. – au moment de la problématisation d'une question technoscientifique d'actualité.
- Proposer des scénarios
- Exprimer son opinion
- Nuancer son opinion

Matériel nécessaire

- Un crayon par personne
- Une des trouses du jeu disponibles à l'adresse suivante : playdecide.eu. Il existe des trouses sur divers thèmes : nanotechnologie, xénogreffe, procréation médicalement assistée, etc.

Dans chaque trousse, on retrouve:

- Les règles du jeu ;
- Une planche de jeu par personne ;
- Une série de cartes « Info » : chaque carte présente des éléments d'information sur le thème choisi ;
- Une série de cartes « Thèmes » : chaque carte présente des éléments pour susciter la réflexion (citation, question, présentation d'un dilemme éthique, etc.) ;
- Une série de cartes « Récit » : chaque carte présente le point de vue réel ou fictif d'une personne autour du thème abordé ;
- Une série de cartes « Défi » : chaque carte propose une courte activité pour relancer la conversation ;
- Quelques cartes jaunes : à la manière d'un carton jaune au soccer, la carte jaune sert à signifier qu'on ne parvient plus à suivre la discussion ou que des entraves au dialogue ont été entendues ;
- Un document facilitant l'organisation des arguments par les membres de l'équipe ;
- Un document qui propose quelques prises de position possibles, qui encourage la formulation de prises de position supplémentaires et qui permet de consigner les votes des membres de l'équipe.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- La salle de gagne gagne à être placée en îlots de trois à cinq personnes. Chaque personne doit avoir approximativement l'espace d'un bureau individuel à sa disposition.

Durée:

- La durée prévue dans les consignes du jeu est de 80 minutes. Cela dit, nous avons assisté à des séances courtes (environ 45 minutes) comme à des séances très longues (environ 2h30). Il faut ajouter 20 minutes pour expliquer les consignes et au moins autant pour faire un retour sur la discussion et sur les apprentissages réalisés.

Déroulement

Étape préliminaire:

- Choisir le thème qui sera abordé. Cela peut être fait en collaboration avec les personnes étudiantes.

Étapes préparatoires

- Télécharger la trousse qui correspond à ce thème.
- Vérifier la qualité de la langue et des informations (la qualité est généralement très bonne, mais il faut notamment parfois par exemple adapter la trousse au contexte québécois).
- Imprimer les documents nécessaires.
- Faire le découpage des cartes.
- Expliquer le déroulement du jeu aux personnes étudiantes.

Phase 1 du jeu

- S'informer (durée prévue : 30 minutes) :
 - Les personnes participantes lisent l'introduction du jeu inscrite sur la planche de jeu ;
 - Chaque personne lit quelques cartes « Info ». Elle en choisit deux qui l'intéressent particulièrement (parce qu'elles la surprennent ; parce qu'elles résument bien son point de vue, etc.) et les place sur sa planche de jeu.
 - Chaque personne lit quelques cartes « Thème ». Elle en choisit deux qui l'intéressent particulièrement (parce qu'elles la surprennent ; parce qu'elles résument bien son point de vue, etc.) et les place sur sa planche de jeu.
 - Chaque personne lit quelques cartes « Récit ». Elle en choisit une qui l'intéresse particulièrement (parce qu'elle la surprend ; parce qu'elle résume bien son point de vue, etc.) et la place sur sa

planche de jeu

- On fait un tour de table pour que chaque personne présente les cartes sélectionnées et les commente.

Phase 2 du jeu

- Discuter (durée prévue : 30 minutes) :
 - Les personnes participantes poursuivent la discussion en s'appuyant, ou non, sur les cartes figurant sur les planches de jeu et sur d'autres cartes lues pendant la phase 1.
 - La discussion peut être libre ou s'appuyer sur des tours de parole.
 - Si les personnes participantes considèrent que la discussion gagnerait à être relancée, elles peuvent utiliser les cartes « Défi ».
 - Si les personnes participantes ressentent le besoin d'organiser plus explicitement leurs arguments, elles peuvent employer le document prévu à cet effet.

Phase 3 du jeu

- Prendre position (durée prévue : 20 minutes) :
 - Les personnes participantes lisent les prises de position proposées sur le document prévu à cet effet.
 - Elles peuvent formuler des prises de position supplémentaires si elles le souhaitent.
 - Elles tentent de trouver un terrain d'entente, sans nécessairement rechercher le consensus.
 - Elles votent (à l'aide d'une version modifiée d'une échelle de Likert) au sujet de chacune des prises de position proposées.

Après la période de jeu:

- Idéalement, on fait un retour sur l'activité avec les personnes étudiantes.

Adaptation(s) possible(s)

- Le jeu est distribué sous licence Creative Commons (attribution et partage à l'identique). On peut donc le modifier à sa guise, notamment en adaptant le niveau de difficulté, en créant de nouvelles trousse, en mettant davantage l'aspect sur divers aspects en enlevant, ajoutant ou remplaçant des cartes.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante se limite généralement à clarifier les consignes au besoin et à annoncer les moments approximatifs où les personnes étudiantes devraient passer à la prochaine phase du jeu. Pour le reste, le jeu est autoportant. Les personnes étudiantes participent habituellement bien à la séance du jeu : peu de gestion de classe est nécessaire. Il importe toutefois de garder en tête que certaines équipes pourraient jouer pendant des heures, alors que pour d'autres, la discussion se clôt assez rapidement. On gagne à annoncer à l'avance la durée impartie pour la séance du jeu

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Les personnes étudiantes pourraient notamment se demander :
 - Ce qu'elles ont appris pendant la séance ;
 - Pourquoi on suggère de ne pas chercher le consensus, mais plutôt le terrain d'entente;
 - Quels éléments (les récits, les informations, les réflexions, mais aussi la confrontation des points de vue, etc.) ont le plus contribué à la construction de leur opinion ;
 - Quels aspects (par exemple, les aspects éthiques ou scientifiques) ont le plus intéressé les personnes participantes ;

Information(s) complémentaire(s)

- Le jeu s'inspire d'un autre jeu intitulé Democs. La conception du jeu PlayDecide a été financée par l'Union européenne et a été coordonnée par Ecsite (*European network of science centres and museums*).
- Des individus et des groupes créent régulièrement de nouvelles trousse du jeu. Si on crée une trousse, on peut la déposer sur le site www.playdecide.eu.
- On peut se servir du jeu pour y jouer, mais on peut aussi demander aux personnes étudiantes de se documenter sur une problématique et de concevoir une trousse du jeu.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

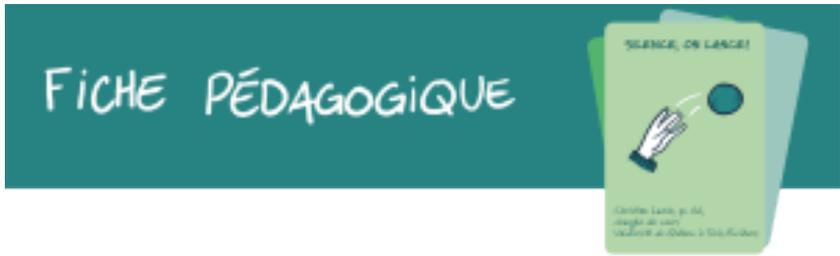


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Groleau, A. (2024). Fiche pédagogique. Décide. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Silence, on lance !



Nom du jeu ou de l'activité: Silence, on lance!

Auteur(s) ou autrice(s) Christine Lavoie, ps.éd. et chargée de cours

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none">• Jeu de réflexion• Jeu d'initiation aux techniques de relation d'aide	<ul style="list-style-type: none">• Illimité

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Confiance
- Empathie
- Maîtrise de soi
- Ouverture aux autres
- Coopération
- Ouverture d'esprit
- Tolérance à l'inconfort
- Capacité d'adaptation

Intention(s) pédagogique(s)

- Initier les personnes étudiantes à la technique de relation d'aide qu'est le silence.
- Étant habitué à parler, à nourrir la discussion, il est parfois difficile de s'arrêter, de donner de l'espace au silence et d'observer ce qui s'en dégage. L'expérience vécue par cette activité se veut d'être un levier à des réflexions quant à cette technique de relation d'aide essentielle.

Objectif(s) d'apprentissage

- La personne étudiante identifiera ses réactions face aux moments de silence pouvant être présents en relation d'aide.
- La personne étudiante sera en mesure de mieux comprendre les stratégies qu'il met en place dans les moments de silence (ex : rire, se parler dans sa tête, etc.)
- La personne étudiante prendra conscience de son aisance à soutenir le regard avec une personne qu'il connaît peu dans une dyade.

Matériel nécessaire

- Une balle ou un petit objet à lancer pour chaque dyade

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Avoir un local suffisamment grand pour permettre à chaque dyade de se retrouver face à face avec environ 1-1,5 m de distance entre chacun des membres de l'équipe.

Durée:

- 5 minutes pour diviser les équipes, faire le regroupement et donner les consignes
- Environ 15 minutes pour l'expérimentation
- 15-20 minutes pour le retour sur l'expérience

Déroulement

Introduction à l'activité:

- La personne enseignante aborde que l'activité a pour objectif d'amener la personne étudiante à s'observer, se comprendre dans un contexte de silence en relation d'aide.
- La personne enseignante sépare le groupe au hasard par dyade.
- Elle distribue une balle ou un objet par dyade.
- Elle demande aux étudiants de se placer face à face (soit assis ou debout à leur choix) à une distance de 1-1,5m et en ayant au moins une distance d'un mètre avec les autres dyades.
- La personne enseignante demande aux personnes étudiantes de demeurer attentives, d'observer leurs ressentis, leurs sensations, leurs pensées tout au long de l'activité.

Corps de l'activité:

1. La personne enseignante demande aux personnes étudiantes de se lancer la balle en se regardant l'un et l'autre et en conservant le silence. Elle donne le signal de départ et fait poursuivre l'activité pendant 1-2 minutes.
2. La personne enseignante demande aux personnes étudiantes de ralentir le rythme des lancers. Elle explique qu'il est donc important de garder la balle 2 secondes dans ses mains avant de la relancer. Il est demandé de continuer de se regarder et de conserver le silence. L'activité se poursuit pendant 1-2 minutes.
3. La personne enseignante demande aux personnes étudiantes de ralentir encore le rythme des lancers. Elle explique qu'il est donc important de garder la balle 4 secondes dans ses mains avant de la relancer. Il est demandé de continuer de se regarder et de conserver le silence. L'activité se poursuit pendant 1-2 minutes.
4. La personne enseignante demande aux personnes étudiantes d'arrêter de se lancer la balle, mais de maintenir

le contact visuel et le silence. L'activité se poursuit pendant environ 1 minute.

5. La personne enseignante indique aux personnes étudiantes de reprendre les lancées mais à un rythme qui leur est naturel, tout en conservant le contact visuel et le silence. L'activité se poursuit pendant 1-2 minutes.

Retour sur l'activité

- La personne enseignante ramène les personnes étudiantes en grand groupe dans l'optique d'animer une discussion ou un retour afin de faciliter l'intégration de l'activité (voir la section sur la rétroaction de la personne enseignante)

Adaptation(s) possible(s)

- Les variantes peuvent se faire au gré de votre créativité et de ce que vous souhaitez faire vivre comme expérience.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante observe elle-même le silence pendant l'activité sauf lorsqu'il est temps de donner une consigne (ex : changement de rythme, arrêt des lancers, etc.). Lors du retour en grand groupe, il s'avère important d'animer la discussion afin de poursuivre les réflexions et de bien intégrer l'expérimentation. La personne enseignante peut lancer certaines questions et surtout utiliser le contenu et les partages offerts par les personnes étudiantes.

Exemples de questions pouvant être lancées par la personne enseignante :

- Quel est la symbolique associée au fait de se lancer une balle ? (Réponse : la discussion, l'échange, le dialogue)
- Comment avez-vous vécu l'expérimentation ?
- Comment vous avez réagi face au silence ? Qu'est-ce que vous avez observé de vous (dans votre corps, dans vos pensées, dans vos émotions, dans vos sensations) ?
- Quels impacts a eu les changements de rythme sur vous, sur votre dyade (observations, pensées, émotions, etc.) ?
- Que s'est-il passé pour vous quand il vous a été demandé d'arrêter de vous lancer l'objet ?
- Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez pu y aller à votre rythme ? Comment était ce rythme ?
- Comment vous avez réagi face au fait de regarder l'autre ? Qu'est-ce que vous avez observé de vous ?
- D'autres éléments à partager ?

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Inviter les personnes étudiantes à réinvestir l'activité en se questionnant sur le retour fait après l'activité et en faisant le lien avec leur quotidien.
 - Comment est-ce que je vis les moments de silence en général dans ma vie personnelle et professionnelle ?
 - Avec qui suis-je à l'aise de partager des moments de silence ?
 - Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette aisance ou ce malaise ?
 - Qu'est-ce qu'un silence productif et un silence improductif ?
 - Comment puis-je travailler avec mon sentiment de sécurité/sentiment de compétence afin d'être plus à l'aise avec les moments de silences

Information(s) complémentaire(s)

- Idée originale, mais il est possible que ce jeu existe depuis fort longtemps avec différentes variantes.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

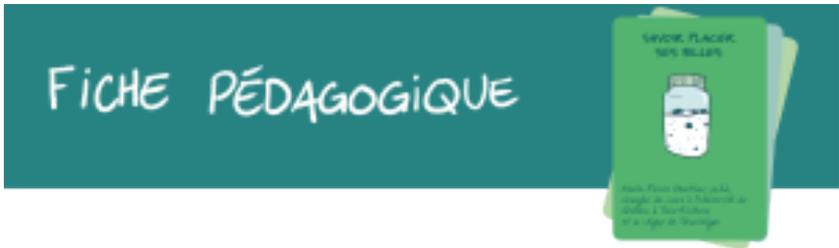


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution, Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Lavoie, C. (2024). Fiche pédagogique. Silence, on lance!. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.), *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Savoir placer ses billes



Nom du jeu ou de l'activité: Savoir placer ses billes

Auteur(s) ou autrice(s) Marie-Pierre Gauthier, ps. éd. et chargée de cours

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de réflexion • Autre: technique d'impact 	<ul style="list-style-type: none"> • Illimité

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Maîtrise de soi
- Image de soi
- Capacité d'adaptation

Intention(s) pédagogique(s)

- Sensibiliser la personne étudiante à l'importance de l'équilibre personnel pour une personne aidante et aux moyens d'y parvenir.

Objectif(s) d'apprentissage

- La personne étudiante évalue la place attribuée à ses différentes sphères de vie.
- La personne étudiante cible des forces et faiblesses personnelles dans l'atteinte d'un équilibre personnel.

Matériel nécessaire

- Un pot rempli de billes.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- L'activité peut être réalisée en classe sans aménagement particulier.

Déroulement

- La personne enseignante montre le pot de billes aux personnes étudiantes dans la classe. Elle demande combien de personnes se sentent concernées par cette image, c'est à dire, un pot de billes bien rempli. Elle demande ensuite à une personne volontaire de se prêter à une expérimentation. La personne enseignante remet le pot de billes à la personne volontaire.
- La réflexion s'entame ensuite à l'aide des questions suivantes (*À la fin de chacune des réponses de la personne volontaire, les autres personnes du groupe peuvent ajouter leurs réponses*)
 - Qu'est-ce que ces billes représentent pour toi? Qu'en est-il pour les autres personnes présentes, des choses à ajouter ? (ici les réponses peuvent être des émotions, des sphères de vie, différents problèmes... toutes les interprétations sont les bienvenues !)
 - Est-ce confortable d'avoir ce pot de billes si rempli ? Pourquoi ? Qu'en est-il pour les autres personnes présentes
 - Est-ce que l'espace concédé à chaque type de billes rejoint vos valeurs ? Et les autres ?
 - Quels avantages y a-t-il à avoir un pot de billes rempli ? Et à l'avoir plus vide ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - Quels sont les inconvénients ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - Comment peut-on alléger le pot de billes ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - ...
- Pour aller un peu plus loin, la personne enseignante peut prendre le pot de billes et le renverser. Il est à noter que cela peut être assez confrontant et générer des émotions chez les personnes étudiantes. La personne enseignante peut alors poser les questions suivantes :
 - Comment tu te sens maintenant ? Pourquoi ? Solliciter les autres membres du groupe.

- Qu'est-ce qui ferait renverser ton pot de billes dans la vraie vie ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - Est-ce si terrible si cela se produit ? Pourquoi ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - Quels sont les gains et pertes d'une telle situation ? Solliciter les autres membres du groupe.
 - Comment fait-on pour « réparer » la situation ? Solliciter les autres membres du groupe.
-
- Si la personne étudiante décide de se lever pour ramasser des billes, il peut être intéressant d'observer et de refléter au groupe la façon dont cela est fait. Est-ce qu'elle demande de l'aide ? Est-ce que des gens se sont levés sans être sollicités ? Pourquoi ? D'autres sont restés assis ? Pourquoi ?
 - Il peut être intéressant de terminer cette activité par une réflexion personnelle concernant les sphères de vie actuelles. Quelles sont leurs trois principales valeurs ? Comment l'attention accordée à chacune des sphères de vie coïncide avec leurs principales valeurs ou non. Pourquoi la situation en est ainsi ? Est-ce que certains aménagements devraient être faits pour conserver un bon équilibre personnel ? ...
 - Il est à noter que les personnes étudiantes vont souvent nommer que la situation est déséquilibrée, car elles sont aux études, c'est « juste pour un moment » ou « en attendant ». Quand on questionne à savoir « en attendant » quoi, la réponse est souvent de l'ordre de « que la vraie vie commence ». Il est intéressant de refléter que la seule vraie vie concerne le moment présent, qu'elles ne sont pas en train de vivre une fausse vie, qu'il est bien d'avoir des objectifs, de sortir de sa zone de confort, mais on doit préserver son équilibre en premier, etc.

Adaptation(s) possible(s)

- On pourrait effectuer cette activité en sous-groupe où chacun des sous-groupes a un pot de billes et réfléchit aux questions soumises par écrit. On peut effectuer un retour en grand groupe ensuite pour échanger. Si le groupe est petit, offrir un pot de billes à chaque personne peut être intéressant et plus concret pour toutes les personnes participantes.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Voir déroulement.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Voir déroulement.

Information(s) complémentaire(s)

- Activité originale.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Gauthier, M.P. (2024). Fiche pédagogique. Savoir placer ses billes. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

Le poids des confidences



Nom du jeu ou de l'activité: Le poids des confidences

Auteur(s) ou autrice(s) Marie-Pierre Gauthier, ps. éd. et chargée de cours

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de réflexion • Autre: technique d'impact 	<ul style="list-style-type: none"> • Illimité

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Maîtrise de soi
- Capacité d'adaptation

Intention(s) pédagogique(s)

- Sensibiliser les personnes étudiantes aux impacts du travail en relation d'aide sur la santé mentale de la personne aidante.

Objectif(s) d'apprentissage

- Identifier les conséquences physiques et psychologiques de la relation d'aide chez la personne aidante.
- Identifier des moyens de préserver la santé globale de la personne aidante.

Matériel nécessaire

- Tout objet se trouvant dans la classe peut être utilisé

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- La classe peut rester dans son aménagement initial. Il s'agit de demander à une personne étudiante de venir à l'avant de la classe afin que les autres puissent bien la voir.

Déroulement

Introduction à l'activité:

- La personne enseignante demande à une personne volontaire de réaliser une expérimentation devant la classe.
- Lorsqu'une personne étudiante est désignée, elle se rend à l'avant de la classe. La personne enseignante prend alors un objet qui lui appartient (sac à main, clés, etc.) et dit à la personne étudiante : « voici un objet important pour moi qui m'appartient, je te le confie. »
- On demande ensuite à la personne étudiante ce qu'elle fera de l'objet confié. Souvent, la personne étudiante répond avec un propos tel que: « je vais le conserver, en prendre soin. »
- On demande ensuite aux personnes présentes dans la classe de venir, confier un objet important pour elles à la personne s'étant portée volontaire en avant de la classe (on peut en cibler juste quelques-unes si le groupe est très gros)
 - S'en suit ensuite une discussion avec les personnes étudiantes où les questions suivantes peuvent être abordées :
 - Comment te sens-tu physiquement avec tous ces objets confiés ?
 - Comment te sens-tu psychologiquement ou émotionnellement avec tous ces objets confiés ?
 - Question pour les autres personnes en classe : Qu'avez-vous remarqué dans le verbal et le non verbal de la personne volontaire ?
 - ...
- La personne enseignante souligne ensuite qu'une personne aidante reçoit de nombreuses confidences chaque jour, chaque semaine, chaque année. La personne aidante sait que les confidences sont un signe de confiance, qu'elles sont précieuses, qu'on doit en prendre soin. Cela se veut exigeant. On relance la discussion avec les exemples de

questions suivantes :

- En se basant sur cet exercice vécu en classe, comment une personne aidante peut-elle se sentir physiquement en recevant des confidences ?
 - Comment une personne aidante peut-elle se sentir psychologiquement en recevant des confidences ?
 - Cela prend combien de confidences ou combien de temps pour que les différents effets se fassent sentir ?
 - Où et comment une personne aidante peut-elle « déposer » les confidences (comme les objets) pour se préserver ?
 - Quels sont des exemples de de moyens de se préserver (Faire une liste)
-
- Il est intéressant ensuite de regarder avec la classe la liste de moyens et de préciser qu'ils ne fonctionnent pas pour tout le monde. Par exemple une personne qui mentionne que faire de l'exercice pourrait l'aider, mais elle n'en fait jamais, n'en a pas envie, etc.
 - On peut conclure en demandant aux personnes étudiantes de faire une réflexion individuelle sur quels sont, selon elles, les signes physiques, émotionnels et psychologiques auxquels elles devront être attentives en pratique de relation d'aide, quels sont les moyens qui sont considérés réellement efficaces et réalistes pour elles, et ce, compte tenu de leur horaire, préférences, personnalité, etc.

Adaptation(s) possible(s)

- Ici, les objets représentent les confidences des clients. On pourrait aussi dire qu'ils représentent les tâches, demandes et commandes de la clientèle, de l'employeur, des collègues, etc. La discussion sera tout de même orientée sur la façon de se préserver, mais les moyens pourraient être différents (par ex : s'affirmer face à l'employeur, etc.)

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- Voir les questions suggérées dans le déroulement.

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Voir la partie réflexion suggérée dans le déroulement.

Information(s) complémentaire(s)

- Activité originale.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

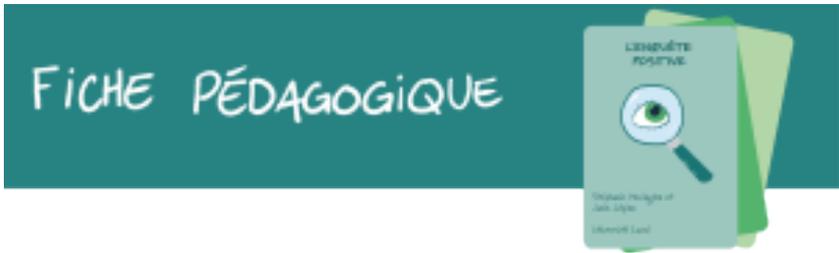


Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Gauthier, M.P. (2024). Fiche pédagogique. Le poids des confidences. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

L'enquête positive



Nom du jeu ou de l'activité: L'enquête positive

Auteur(s) ou autrice(s) Stéphanie Hovington, D.Ed. et Janie Lépine, doctorante en psychoéducation

Type de jeux	Nombre de personnes participantes
<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de discussion • Jeu de connaissance de soi 	<ul style="list-style-type: none"> • Sous-groupe de six à huit personnes.

Savoir-être visés

- Connaissance de soi
- Sentiment d'appartenance
- Confiance
- Image de soi
- Ouverture aux autres

Intention(s) pédagogique(s)

- Favoriser la connaissance de soi et la connaissance d'autrui en mettant l'accent sur des qualités et des forces.

Objectif(s) d'apprentissage

- Les personnes étudiantes identifieront des qualités ou des forces qu'elles se reconnaissent.
- Les personnes étudiantes partageront leurs intérêts, leurs réussites, leurs bons coups.

Matériel nécessaire

- Cartons comportant des énoncés visant à mieux se connaître (document en annexe).
- Chaque énoncé amène les personnes étudiantes à réfléchir à des forces ou des aspects positifs de son développement identitaire.

Organisation de l'espace et durée

Espace:

- Les personnes étudiantes se placent en sous-groupes autour d'une table de travail

Durée:

- 20-30 minutes

Déroulement

- La personne enseignante demande aux personnes étudiantes de former des groupes de 5-8 personnes et de créer un espace vide au centre de la table de travail. Afin de faciliter la discussion, il est préférable de demander aux personnes étudiantes de ranger leur ordinateur portable ou leur téléphone.
- La personne enseignante dépose un paquet de cartons (coté verso) sur chacune des tables. Elle ne précise pas aux personnes étudiantes que les énoncés visent à mettre l'accent sur les forces de la personne.
- Elle explique que chaque personne du groupe aura à piger un carton à tour de rôle et à répondre à l'énoncé inscrit sur le carton.
- Les personnes étudiantes répondent aux questions à tour de rôle jusqu'à qu'il n'y est plus de cartons au centre de la table.

Adaptation(s) possible(s)

- Les personnes étudiantes pourraient décider de répondre à une même question.

Rétroaction(s) ou intervention(s) de la personne enseignante pendant l'activité

- La personne enseignante circule entre les équipes afin de soutenir les sous-groupes au besoin.
- À la suite de l'activité : La personne enseignante peut poser les questions suivantes :
 - Qu'avez-vous remarqué en réalisant cette activité ?
- Dans la plupart des situations, les personnes étudiantes partageront que cette activité positive permet de se centrer sur les aspects positifs de la personne. D'ailleurs, cette activité suscite souvent beaucoup de rires et contribue à créer un climat d'apprentissage positif.
 - Dans quel contexte pourriez-vous utiliser cette activité à nouveau ?
- Les personnes étudiantes identifient diverses possibilités de réinvestissement de l'activité (par ex : des situations de travail ou des situations de vie personnelle pertinentes).
 - Quels sont les avantages à réaliser une activité centrée sur les forces de la personne ?
 - Quels sont les éléments à prendre considération afin de favoriser les échanges ?
 - Quels sont les éléments qui pourraient entraver le dévoilement de soi ?

Piste(s) réflexive(s) pour les personnes étudiantes

- Les pistes de réflexion sont regroupées selon les quatre étapes d'une démarche réflexive :

Prendre conscience

- Qu'est-ce qui t'as interpellé dans cette activité de connaissance de soi?
- Quelles réactions affectives agréables ou désagréables as-tu ressenties lors de l'activité ?
- Est-ce que tu as participé à cette activité comme le souhaitais ? Oui ou non? Pourquoi ?

Expliquer, analyser

- J'ai apprécié participer à cette activité car...
- Je n'ai pas apprécié participer à cette activité car...
- Mon meilleur moment pendant cette activité...
- Comment expliquer certaines réactions observées lors de l'activité ?

Faire des liens théorie-pratique

- Est-ce que l'activité m'a permis de mieux comprendre un volet du savoir-être auquel j'avais déjà réfléchi dans le cadre de mes cours ? Si oui, comment suis-je capable de le voir sous un jour différent aujourd'hui ?
- Est-ce que l'activité m'a amené à changer ma perception de certaines attitudes ou du savoir-être ?
- Quelle est la contribution de cette activité sur le développement de mon savoir-être ? (Valeurs personnelles et professionnelles, rôles, rapport aux collègues)

Réinvestir son savoir-être dans différentes contextes

- Comment puis-je utiliser ce que j'ai appris dans ma future pratique ?
- Quelles stratégies puis-je mettre en place pour mieux me connaître ou mieux connaître mes collègues ?
- À la suite de l'activité d'aujourd'hui, qu'est-ce que j'aimerais approfondir davantage ?

Information(s) complémentaire(s)

- Jeu inspiré du document :
 - Daigle, N. et Lavertu, S. (2013). *Processus d'intervention : démarche clinique en intervention psychosociale*. Alcove.



UNIVERSITÉ
LAVAL



fabrique REL
RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution. Pas d'utilisation Commerciale 4.0 International.

Pour citer cette fiche:

Hovington, S. et Lépine, J. (2024). Fiche pédagogique. L'enquête positive. Dans S. Hovington et J. Lépine (dir.). *La pédagogie par le jeu en enseignement supérieur : un levier pour favoriser le développement du savoir-être*. Université Laval. Fabrique REL.

ANNEXE – CARTONS DE L'ENQUÊTE POSITIVE

Si j'avais à dire une seule bonne chose sur moi je dirais que...

Une chose que je possède et dont je suis fier(ère) est ...

Une façon dont je réussis à contrôler mes émotions, c'est...

Une difficulté que j'ai réussi à surmonter récemment, c'est ...

Un point sur lequel on peut vraiment me faire confiance, c'est...

Lorsque je suis en pleine forme, je ...

Une chose importante que je me propose de faire d'ici deux mois, c'est...

Je suis content(e) d'avoir près de moi...

Une chose que je désire atteindre ou faire vraiment, c'est...

Ceux qui me connaissent apprécient que je...

Les activités que j'aime faire sont...

J'ai reçu un compliment récemment; c'était...

La chose qui me touche le plus, c'est...

Une de mes valeurs que je m'efforce beaucoup de mettre en pratique, c'est...

Une chose que les amis disent de moi qui me plaît, c'est...

Voici un exemple de l'attention que j'ai pour les autres :

Je sais que je suis capable de...

Les autres peuvent compter sur moi pour...

Une compétence que je me reconnais, c'est...

On m'a dit que j'avais fait du bon travail quand j'ai...

Une des choses que je réussis mieux cette année que l'an passé, c'est...

Je suis à mon meilleur lorsque...

Une chose que j'ai réglée, c'est... lorsque ...

Un bon exemple de ma capacité de bien mener ma vie, c'est...

Mes talents sont...

Je suis en pleine forme avec les autres

Devant les difficultés, je suis capable de...

Un des objectifs sur lequel je travaille actuellement est...

*Notices biographiques des
autrices*

Stéphanie Hovington	<p>Stéphanie Hovington est professeure adjointe au sein de la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Elle est psychoéducatrice de profession et titulaire d'un doctorat en éducation (D.Éd.). Ses travaux, menés dans le cadre de la formation en psychoéducation, portent principalement sur les innovations pédagogiques en enseignement supérieur et sur leurs incidences sur les personnes étudiantes. En particulier, elle s'intéresse à la pédagogie par le jeu, au développement du savoir-être et à l'accompagnement des stagiaires. Stéphanie Hovington est membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIÉVAT).</p>
Janie Lépine	<p>Janie Lépine est doctorante en psychoéducation au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval. Elle a pratiqué à titre de psychoéducatrice dans le Centre de services scolaire de Portneuf au sein d'un service spécialisé ainsi qu'au secteur primaire régulier. Elle travaille actuellement à titre d'auxiliaire assistante d'enseignement pour les programmes en psychoéducation de l'Université Laval et d'auxiliaire de recherche, sous la supervision de Stéphanie Hovington. Dans le cadre de ses travaux, elle s'intéresse aux besoins des psychoéducateurs novices en milieu scolaire et aux mesures de soutien offertes pour faciliter leur insertion professionnelle.</p>

Annexes

Vous pouvez ajouter des annexes ou une parties annexes ici.