



4. L'innovation pédagogique pour intéresser les étudiants

Innover par le jeu

L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire

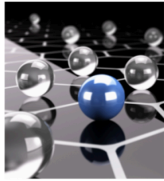
Dan LECOCQ, Doctorant
Université libre de Bruxelles, Belgique
dan.lecocq@ulb.ac.be

Nathalie ZANDECKI, Doctorante
Université libre de Bruxelles, Belgique

Lecocq, D. & Zandeki, N. (2014). L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour intéresser les étudiants, Innover par le jeu, vol 1, 59-72.*

Résumé

La question de la place du jeu dans la pédagogie est récurrente. La plus-value singulière du jeu didactique est que le «*joueur-apprenant*» construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales. Autonomie, engagement, émotion, pensée critique sont au cœur des dispositifs mettant en scène la complexité. Soucieuse d'innover sur le plan pédagogique, notre équipe a introduit des formes de jeux non technologiques comme outils d'enseignement dans un contexte universitaire où il était absent. Nous avons également utilisé certains de ces jeux comme outils de recherche. Notre équipe a développé et expérimenté auprès d'adultes en situation de formation continue de niveau universitaire des jeux didactiques non technologiques à très faible coût à des fins d'enseignement et de recherche pour approcher, par exemple, le concept de « processus ». Nous avons également utilisé le jeu-cadre comme outil de recherche : un jeu-cadre est une structure ludique vide, aspécifique, pouvant être remplie de différents contenus pour l'adapter à de très nombreuses circonstances. Nous en avons fait usage pour explorer la perception par un groupe du concept d'accréditation des établissements hospitaliers. Les résultats du jeu sont restitués aux participants dans le courant de la journée dans une optique socioconstructiviste. Nos expériences exploratoires ont ramené des résultats encourageants en termes de mobilisation des concepts explorés, à la grande satisfaction des participants. Considérant le jeu-cadre comme outil de recherche, les réponses apportées constituent un matériel qualitatif exploitable. Dans notre contexte, nous pouvons affirmer que jouer à l'université constitue une innovation pédagogique. Nous suggérons à chacun de tester ce type de dispositif pour l'intégrer dans sa « boîte à outils pédagogiques » quel que soit le niveau de formation. L'usage du jeu comme outil de recherche est également novateur et constitue une méthode prometteuse.



Mots clés : 1. Jeu éducatif, 2. Jeu-cadre 3. Innovation pédagogique 4. Méthode de recherche 5. Pédagogie active

Abstract

The question of the role of game in education is recurrent. While using educational game, the "player-learner" builds skills by engaging in social practices. Autonomy, commitment, emotion, critical thinking are at the heart of gaming devices featuring complexity. Seeking educational innovation, our team has introduced non-technological forms of games as teaching tools in an academic context where it was absent. We also used some of these games as research tools. Our team has developed and tested non-technological educational games at very low cost for the purposes of education and research with adults following training at the university level. For example, we explored the concept of "process". We also used the « framegame » as a research tool: a framegame is a ludic empty structure, nonspecific, can be filled with different contents to fit very many circumstances. We used it to explore the perception in relation to the concept of « accreditation » of hospitals. Game results are returned to the participants in the course of the day according to a socio-constructivist perspective. Our exploratory experiments have brought encouraging results considering the mobilization of concepts explored, to the great satisfaction of the participants. Considering the framegame used as a research tool, the collected answers constitute a workable qualitative material. In our context, we can say that using game in higher education is a pedagogical innovation. We suggest everyone to test this type of device to integrate it into its "educational toolkit" in a training program regardless of the level. Also using the game as a research tool is innovative and seems to be a promising method.

Keywords : 1. Educational game, 2. Framegame, 3. Pedagogical innovation, 4. Research method 5. Active education

Introduction

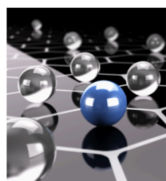
Quoique la réalité sociologique des générations « Y » et « Z » fasse encore l'objet de débats (Placet & Petitbon, 2012), nombreux sont ceux aujourd'hui qui partagent le constat de cohortes d'étudiants avec lesquels les méthodes pédagogiques classiques semblent inefficaces. Capturer l'attention, motiver et impliquer tous les étudiants relève à chaque fois du défi.

L'enseignement supérieur accompagne les étudiants pour leur permettre de devenir compétents, c'est-à-dire pouvant faire preuve d'un « *savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006). Mais, au vu de la complexité des savoirs, de la quantité et de l'évolution des connaissances, l'enseignement supérieur doit également rendre ces étudiants aptes à réfléchir

sur leurs apprentissages et leurs compétences pour en faire des professionnels accomplis.

Pour parvenir à rencontrer ces objectifs, l'innovation pédagogique est nécessaire : « *l'innovation pédagogique correspond à une nouveauté et à un changement pour une adaptation aux objectifs pédagogiques et aux étudiants. Elle s'envisage comme une réflexion pédagogique afin de promouvoir la réussite académique et se révèle être une innovation pédagogique qu'à la condition qu'une pensée pédagogique l'édifie* » (Walder, 2014).

S'inscrivant dans cette logique et dans la lignée de la pédagogie active, notre équipe a décidé d'élargir l'éventail des méthodes utilisées (Brassard, 2012) en introduisant des formes de jeux non technologiques comme outils d'enseignement dans un contexte universitaire où il était absent. Nous avons également utilisé certains de ces jeux comme outils de recherche.



La place du jeu dans la pédagogie

La question de la place du jeu dans la pédagogie est récurrente : mais au fond, qu'est-ce qu'un jeu ? Le jeu peut-il avoir pour finalité l'apprentissage ? Est-ce une contradiction intrinsèque que de parler de « jeu didactique » ? Quelle est l'efficacité d'un dispositif ludique d'apprentissage ? Quelle transférabilité des savoirs ? Même si ce n'est pas l'objet premier de cet article, nous allons tenter de répondre à ces quelques interrogations avant de centrer notre propos sur les « jeux-cadres ».

Avant tout, il importe de s'accorder sur la définition du jeu. Les auteurs soulignent que, depuis la plus haute Antiquité, le jeu est utilisé dans le cadre d'enseignements, notamment par Platon (Berry, 2011) qui en fait un véritable instrument éducatif en lien avec les valeurs de la société athénienne. Mais la définition du jeu par Platon ne cadre pas complètement avec les attributs modernes du concept.

Gilles Brougère définit le jeu comme une activité présentant cinq caractéristiques: le

second degré (ce n'est pas la vie réelle), une certaine latitude du joueur à décider, la règle (fruit d'une régulation externe ou d'une négociation entre les joueurs), la frivolité entendue comme l'absence de conséquence de l'activité et, enfin, l'incertitude quant à son point d'arrivée (Brougère, 2002).

Dans le jeu tel que l'entend Brougère, l'apprentissage découle conséquemment de l'activité dans des domaines qui varient et qui dépendent de caractéristiques propres au joueur : le débouché est imprévisible.

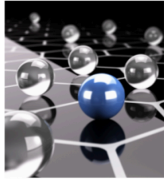
Au contraire, intégré comme outil dans une démarche pédagogique, le jeu s'inscrit dans un désir d'en maîtriser les conséquences : la règle et le but sont définis par l'enseignant.

Lorsqu'il est utilisé comme méthode pédagogique, le jeu peut être qualifié de « didactique » (Deweys, 2006)

Mais si la latitude de décision du joueur et la frivolité sont absentes, il paraît plus approprié de parler d'animation pédagogique que de jeu (Tableau I).

| Jeu | Jeu didactique | Animation pédagogique |
|--|--|--|
| • le second degré | • le second degré | • le second degré |
| • la latitude du joueur à décider | • la latitude du joueur à décider | • <u>la latitude du joueur à décider</u> |
| • la règle à géométrie variable | • définition de la règle par l'enseignant | • définition de la règle par l'enseignant |
| • la frivolité | • la frivolité | • <u>la frivolité</u> |
| • l'incertitude quant à son point d'arrivée | • but fixé par l'enseignant | • but fixé par l'enseignant |
| Apprentissage imprévisible (« joueur dépendant ») | Désir d'en maîtriser les conséquences de la part de l'enseignant (« enseignant dépendant ») | |

Tableau I. *Caractéristiques du jeu, du jeu didactique et de l'animation pédagogique*



À l'inverse, plus on conserve la dimension ludique de l'activité, moins l'apprentissage est contrôlable et visible. Tout le travail de conception se situe donc dans cet entre-deux complexe (Figure 1) (Berry, 2011).

Car, considérant la triple concordance indispensable entre objectif, méthode et

évaluation au sein d'un dispositif pédagogique, il faut en effet questionner l'évaluation des compétences développées au travers du jeu. C'est un point délicat puisque plus on cherche à évaluer et à « pédagogiser » l'activité ludique, plus le jeu disparaît.

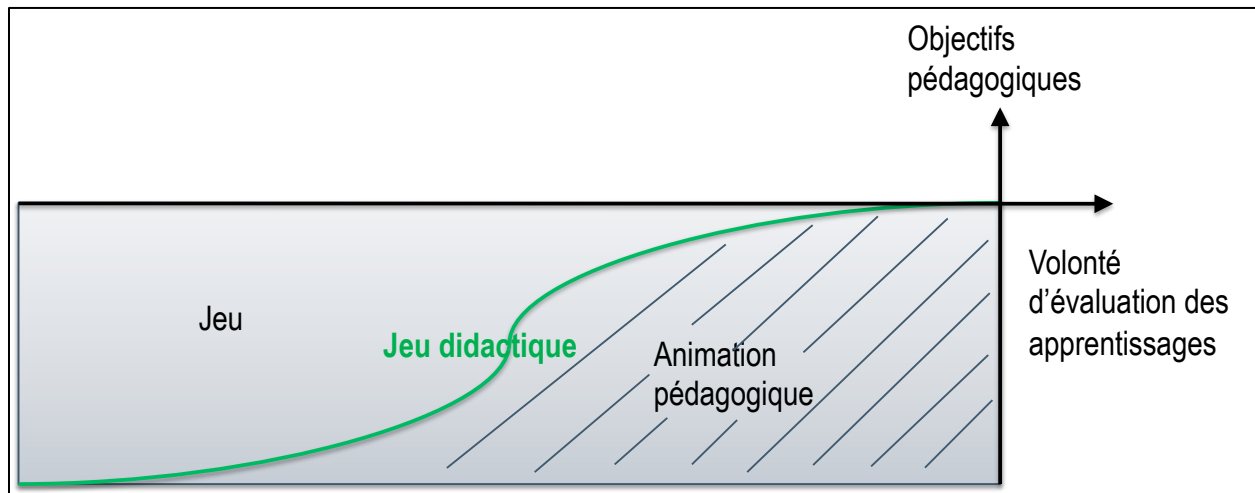


Figure 1. Continuum activité ludique et activité pédagogique (Lecocq, 2014)

Cette question est d'autant plus prégnante dans le cadre de l'utilisation du jeu dans l'enseignement supérieur. Une série d'auteurs se sont penchés sur ce problème. Ainsi, Sauvé *et al* ont effectué à ce sujet une importante revue de littérature et relèvent que l'utilisation du jeu a un effet positif sur la faculté de coopération, la motivation envers l'apprentissage, la résolution de problèmes ainsi que la structuration et l'intégration des connaissances (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

Dans une école supérieure formant aux sciences politiques, Eber a utilisé le jeu pour aborder des concepts complexes en économie et les joueurs-apprenants ont démontré une

meilleure compréhension à moyen terme et une meilleure intégration des savoirs (Eber, 2007).

Dans un contexte de projet d'innovations technologiques, Verzat et son équipe ont mis en œuvre dans une école d'ingénieurs français un jeu de construction en spaghetti mis au point par Kofoed et Rosenorm de l'Université d'Aalborg.

Leur expérience a ramené des résultats très positifs pour les étudiants en termes de plaisir, de créativité et de coopération. Verzat note également la surprise des professeurs quant à l'efficacité démontrée du dispositif (Verzat, 2009).

Il semble ainsi y avoir un relatif consensus pour affirmer que le « joueur-apprenant » ne se constitue pas seulement un corps de savoirs



abstrait mobilisables. La plus-value singulière du jeu didactique est que le « joueur-apprenant » construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales. Autonomie, engagement, émotion, pensée critique sont au cœur des dispositifs mettant en scène la complexité (Sanchez, Ney, & Labat, 2011). Par sa mise en scène, sa dimension symbolique, le jeu apparaît favoriser l'intégration des informations par le biais de la reviviscence (Corbeil & Laveault, 2009).

Cela rejoint les travaux d'Arthur Graesser et al. qui démontrent que certaines émotions favorisent des « apprentissages profonds », soit « *la compréhension des mécanismes de causalité, la génération d'explications, d'argumentations ou de raisonnements critiques, la résolution de conflits, entre autres* » (Mandin, 2010). Le jeu semble donc être une méthode pédagogique adaptée à l'approche par compétences qui se généralise progressivement dans l'enseignement.

Les « jeux sérieux »

Une forme particulière de jeu s'est développée au début des années '80, en parallèle avec l'évolution des technologies informatiques : les « jeux sérieux ». Ils ont remis la question du jeu d'adulte à l'ordre du jour.

Le terme « jeux sérieux » désigne « *un ensemble extrêmement hétérogène de produits vidéoludiques à visée éducative (dans un sens très large)* » (Berry, 2011).

Certaines professions qui requièrent des habiletés techniques ou relationnelles utilisent maintenant ces « *serious games* » dans leur cursus de formation universitaire. Dans le domaine de la santé, citons « *Pulse!* », un jeu de simulation qui tente de reproduire le plus fidèlement possible une salle d'urgence, de l'arrivée du patient jusqu'au traitement. Six

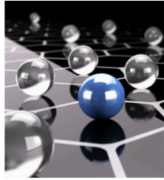
universités l'utilisent pour valider la formation médicale offerte à leurs étudiantes et étudiants (« *Jeux sérieux : apprendre en jouant... jusqu'à l'université: Service de soutien à la formation - Université de Sherbrooke,* » n.d.).

Diverses spécialités médicales (gynécologues, anesthésistes...) recourent aux jeux sérieux ou préconisent leur utilisation en vertu du principe « *jamaïs la première fois chez le patient* », en particulier pour les actes les plus dangereux (Benhamou, Roulleau, & Trabold, 2013)(Dupuis et al., 2005). Un congrès est même régulièrement organisé sur ce thème (Bekker, Fedtke, & Schouten, 2013).

Cependant le coût des « jeux sérieux » est un frein important à leur déploiement. Certains auteurs évoquent la somme de 50 000 \$ par heure de cours développée (Berry, 2011)(Chapman, 2010). Le développement de « *Pulse!* », soutenu par la « *Navy* » américaine, aurait ainsi coûté 14 millions de dollars... De surcroît, les « *serious games* » impliquent que l'apprenant-joueur dispose d'un matériel informatique adéquat et la plupart du temps d'une connexion internet qui peut faire défaut dans certains contextes.

Les jeux didactiques non technologiques

Certaines formes de jeux didactiques peuvent être utilisées à des fins spécifiques sans recourir à des moyens technologiques avancés. Ainsi, le « jeu de rôle » est-il aujourd'hui largement répandu dans les formations d'adultes. Mais d'autres formes de jeu peuvent être imaginées. Notre équipe utilise un jeu baptisé « *Transport de papiers carrés* » pour approcher le concept de « processus » (Zandecki, 2011). Après une courte introduction théorique, les apprenants-joueurs sont répartis en équipes. Leur travail consiste à déplacer d'un bout à l'autre d'une table des morceaux de papier carrés à l'aide de



chalumeaux pour boire sans que le papier ne puisse toucher la table. Des événements inattendus surviennent en cours de partie. Une balle hérissée de picots frappe un joueur d'une équipe au hasard et le voilà atteint par le virus de la grippe et contraint d'interrompre son travail... Le « *ministère de la santé ludique* » change abruptement le matériel qui est mis à leur disposition : les voici munis de baguettes à riz en lieu et place de leurs chalumeaux... Une fusion est décidée : deux équipes doivent à présent travailler ensemble et réduire de 30% le personnel... Des contraintes de productivité sont introduites, puis intensifiées. À chaque fois, les joueurs doivent s'adapter.

Lors du débriefing, les participants ont l'occasion d'exprimer leur ressenti par rapport au jeu. Ensuite, les différentes phases de jeu sont mises en lien avec les notions théoriques rattachées au concept de « processus ». L'évaluation des savoirs travaillés lors du jeu didactique est organisée au travers d'un exercice d'intégration ultérieur.

Ce type de dispositif s'inscrit parfaitement dans le modèle d'apprentissage décrit par Lebrun (Figure 2) (Lebrun in Bachy, Lebrun, & Smidts, 2010). L'interaction est très intense entre les joueurs-apprenants motivés par le dispositif.

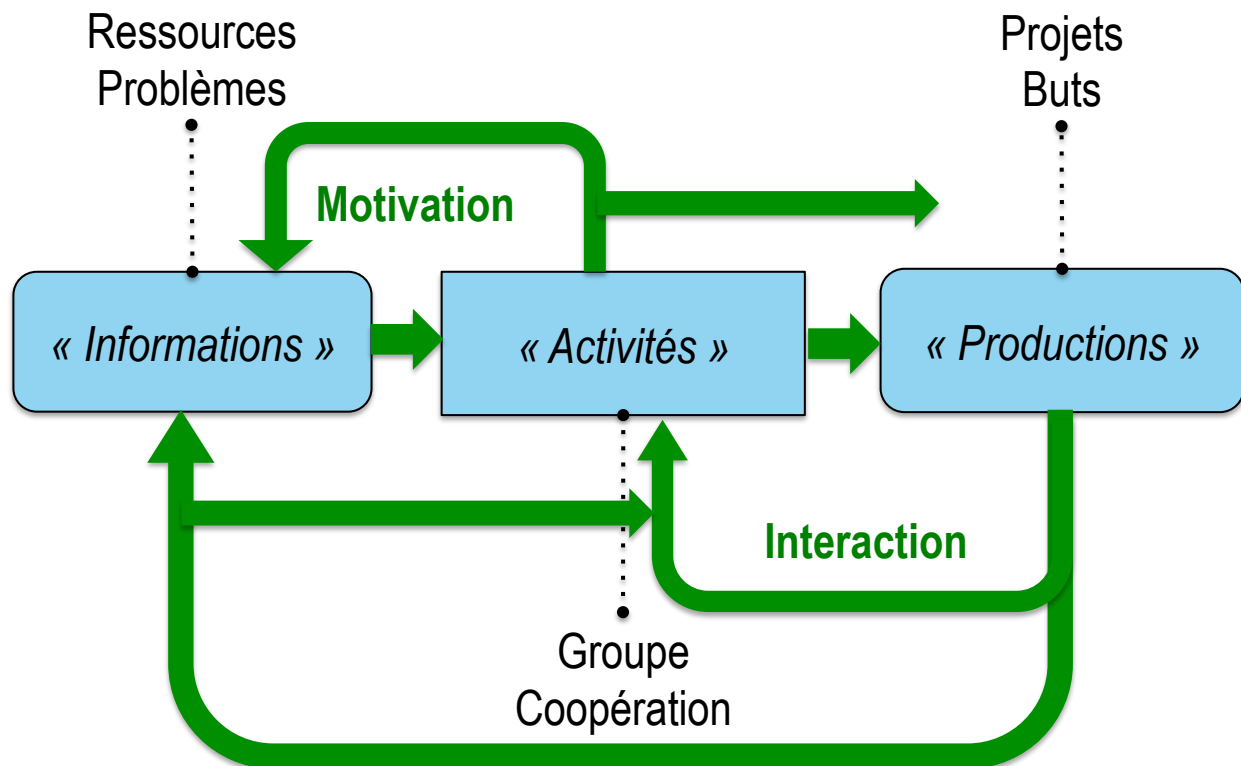
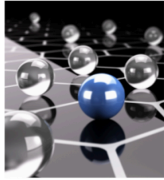


Figure 2. *Modèle d'apprentissage selon Lebrun (2007) (Bachy et al., 2010)*



Le coût total de ce jeu didactique ne dépasse pas 100\$ par heure de cours, personnel et matériel compris, pour un groupe de 20 à 30 personnes. Il est donc bien moins coûteux pour ses développeurs que les « jeux sérieux », mais nécessite la présence physique des étudiants.

Les jeux-cadres

Sivasailam Thiagarajan – alias Thiagi – est Indien et vit aux États-Unis. Il conçoit de nombreux jeux dans tous les champs de la formation et de l'enseignement, adaptés aux objectifs pédagogiques, pour un coût très faible. Il a particulièrement développé le concept de « *jeu-cadre* », auquel Bruno Hourst a donné un écho important en francophonie au travers d'une série d'ouvrages.

Un jeu-cadre est une structure ludique vide, aspécifique, pouvant être remplie de différents contenus d'instruction pour l'adapter à de très nombreuses circonstances : apprentissage, réflexion, recherche d'idées, etc. (Hourst & Thiagarajan, 2011). De très nombreux jeux-cadres existent et chacun peut en imaginer d'autres. Inspirée par les travaux de Thiagi, notre équipe a développé et expérimenté auprès d'adultes en situation de formation continue de niveau universitaire des jeux-cadres didactiques à des fins d'enseignement. Constituée en tant que groupe de recherche interdisciplinaire, notre équipe est active dans le domaine de la qualité des soins et de la sécurité des patients. Baptisée QUASAR (Quality, Safety, Resources), elle est engagée dans des activités de formation, de recherche et de conseil.

Dans le cadre de nos travaux, nous utilisons des méthodes quantitatives ou qualitatives en fonction de nos objectifs et de

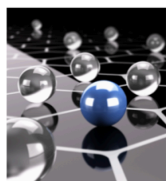
nos questions de recherche. Nous adoptons une posture positive et/ou naturaliste en fonction des circonstances : s'interroger sur le meilleur pansement dans le cadre d'une plaie de type X et travailler sur la satisfaction du patient nécessitent une méthodologie adaptée.

Nous postulons qu'à l'image de la discipline des sciences infirmières (Hunt & Lavoie, 2011), le champ de la qualité des soins et de la sécurité des patients peut - oserons-nous dire « doit » - être exploré de façon plurielle pour refléter une réalité elle aussi plurielle et contextualisée.

Contexte

Adoptant à cette occasion une posture naturaliste, nous avons utilisé le jeu-cadre didactique comme outil de recherche qualitative pour approcher la réalité contextuelle des apprenants-joueurs. Nous avons créé et mis en œuvre un jeu-cadre baptisé « *petits papiers* » lors de journées de formation du Certificat Interuniversitaire en Management de la Qualité dans les Établissements de Soins (C.I.M.Q.E.S.) sur le thème de l'accréditation des établissements hospitaliers.

Connue sous le terme d'« agrément » au Canada et de « certification » en France, « *l'accréditation des établissements de santé est une méthode d'évaluation externe, généralement volontaire. Elle fait référence à une démarche professionnelle par laquelle un établissement de soins apporte la preuve qu'il satisfait, dans son fonctionnement et ses pratiques, à un ensemble d'exigences formalisées et présentées sous forme de manuel, le référentiel, préconisé par un organisme d'accréditation* » (Lecocq,



Gainvorste, Zandecki, Jacquerye, & Pirson, 2014)

Question de recherche

Le jeu-cadre développé a pour objectif de répondre à la question suivante : « *quel est le ressenti d'un groupe de professionnels de santé par rapport à l'accréditation des hôpitaux ?* » (Lecocq, 2013)

Objectif

L'objectif est de connaître la première idée qui vient à l'esprit des répondants après une série de présentations théoriques sur le sujet lorsque différents aspects du concept d'accréditation sont évoqués.

Méthode

L'enseignant-chercheur décrit l'activité en annonçant clairement qu'il s'agit d'un jeu et invite les participants à s'amuser. Les participants disposent de 3 feuilles de couleur : une blanche, une bleue, une jaune.

L'enseignant-chercheur demande aux participants de noter sur une feuille de papier le premier mot ou expression qui leur vient à l'esprit à l'énoncé de trois questions.

La première est : « *Si je vous dis « accréditation », à quoi pensez-vous ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier blanc et à remettre son papier à un organisateur qui circule dans la salle.

La deuxième est « *Dans ce mot « accréditation », qu'est-ce qui vous fait rêver ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier bleu, à plier son papier pour le transformer en avion, et à le lancer devant lui.

La troisième et dernière est « *Dans ce mot « accréditation », qu'est-ce qui vous fait peur ?* » Le participant est ensuite invité à noter

sa réponse sur le papier jaune, à chiffonner son papier en boule et à le jeter par-dessus son épaule.

Les avions et les boulettes de papier sont ensuite ramassés par les organisateurs.

Résultats

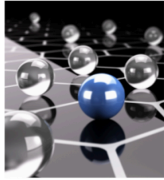
Chacune des réponses est replacée dans une grille d'analyse. Cette grille est construite sur base des attributs de concepts issus du thésaurus Medical Subject Headings (MeSH), le thésaurus utilisé par la National Library of Medicine (Bethesda, USA) pour indexer ses articles. Ce thésaurus est traduit en français par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) et l'Institut de l'information scientifique et technique du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) français.

Ainsi, les réponses « comparaison » et « conformité et échange », par exemple, sont placées en regard du concept de « *benchmarking* » (parangonnage).

Lorsque l'idée exprimée par le participant ne peut être replacée dans la grille d'analyse, un nouveau concept est intégré en se basant sur les définitions du portail lexicologique du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

La réponse « *avoir une belle façade, mais creuse à l'intérieure* » est, par exemple, placée en regard du concept d'« *habillage* » entendu au sens de « *action de disposer certaines marchandises de manière à les faire valoir aux yeux des clients* ».

Le contenu des réponses des participants est ainsi analysé et permet de faire émerger les concepts qui prédominent au sein du groupe quant à sa vision générale, ses attentes et ses craintes par rapport à l'accréditation des établissements hospitaliers (Figure 3).



Discussion

D'une part, le jeu-cadre utilisé lors de cette journée permet de faire émerger une série de concepts qui nourrissent les activités pédagogiques. En effet, les résultats du jeu sont restitués aux participants dans le courant de la journée dans une optique socioconstructiviste (Daele & Berthiaume, 2010). La restitution permet une interaction très intense entre enseignants et apprenants et les renvoie à leur contexte professionnel. Une relative difficulté consiste à récupérer l'ensemble des réponses, littéralement dispersées au sein

de la pièce où se déroule l'activité, ce qui explique le nombre de répondants variables en fonction des questions.

D'autre part, ces résultats ont orienté les travaux ultérieurs de notre équipe.

Les résultats de cette recherche ont par ailleurs été publiés dans un rapport au sujet de l'accréditation des hôpitaux commandité par l'autorité publique belge en charge de la supervision des hôpitaux universitaires francophones (Herbaux et al., 2013).

Quels résultats aurions-nous obtenus en utilisant une méthodologie plus « classique » ?

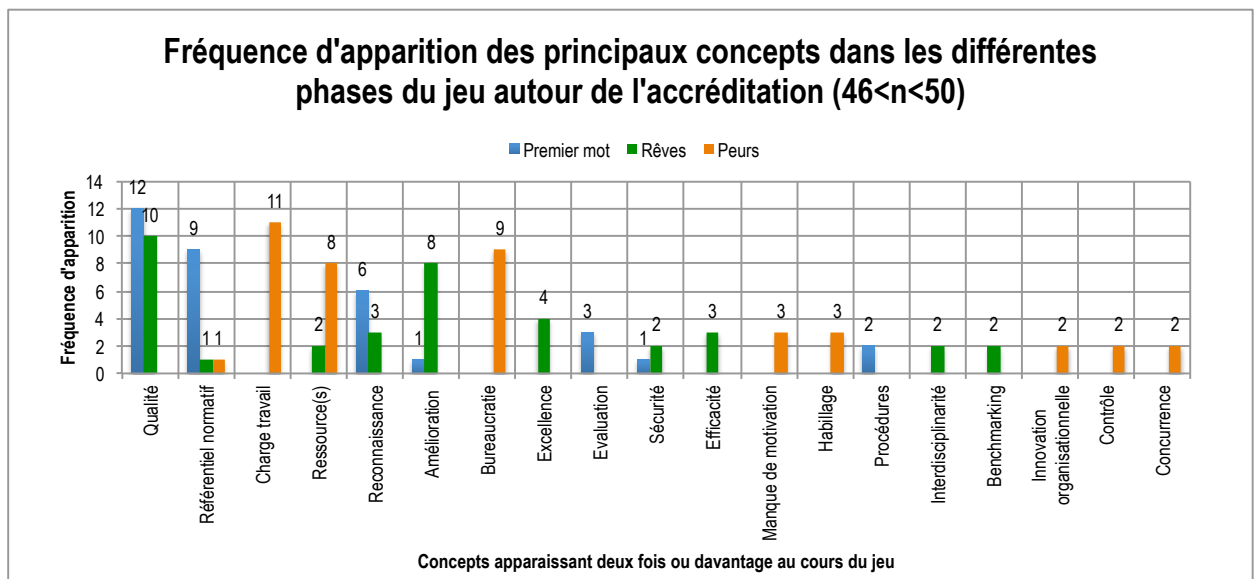
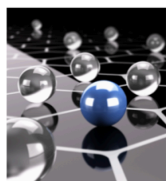


Figure 3. Fréquence d'apparition des principaux concepts dans les différentes phases du jeu autour de l'accréditation (46<n<50)

À titre documentaire, nous avons voulu comparer les réponses que nous avons obtenues avec les réponses obtenues en

utilisant des méthodes d'enquête conventionnelle.

Nous avons donc croisé le ressenti des participants exprimés par le biais du jeu-cadre



didactique avec les résultats obtenus par la Haute Autorité de Santé (HAS, France) au travers d'un questionnaire conduit auprès de 1205 professionnels des établissements de santé et 101 représentants d'usagers, interrogés pendant 25 minutes en moyenne.

La HAS demandait à ces répondants de réagir à une série d'affirmations à propos de l'accréditation des hôpitaux sur une échelle de

Likert allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » (IPSOS, 2013).

Que pouvons-nous en conclure ? Qu'il est frappant de constater combien, dans ce cas précis, les résultats des deux enquêtes, de méthodologie et d'ampleur fort différentes, se recoupent quant aux concepts positifs et négatifs relevés par les répondants (Tableau II).

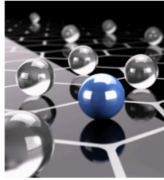
| Enquête HAS (Pourcentage de participants d'accord avec la proposition) | Jeu-cadre exploratoire (Concepts apparaissant deux fois ou davantage au cours du jeu) |
|---|--|
| 87% « <i>efficace pour améliorer la qualité des soins</i> » | <p>« Qualité » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fréquence d'apparition cumulée la plus élevée ; - « 1^{er} mot » qui vient à l'esprit le plus fréquemment ; - « rêve » le plus fréquemment exprimé |
| 78% « <i>améliore les pratiques professionnelles et la prise en charge des patients</i> » | <p>« Amélioration » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3^e fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ; - « rêve » le plus fréquemment exprimé après « qualité » |
| 68% « <i>charge de travail trop lourde</i> » (inefficience) | <p>« Charge de travail » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - -2^e fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ; - « peur » la plus fréquemment exprimée |
| 78% « <i>bureaucratique</i> » | <p>« Bureaucratie » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3^e fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ; - « peur » la plus fréquemment exprimée après « charge de travail » |

Tableau II. Comparaison des résultats de l'enquête HAS avec les résultats de la recherche menée dans le cadre du CIMQES quant à la perception de l'accréditation par les professionnels de santé

Nous ne pouvons pas aller plus loin que ce constat. Pour pouvoir comparer de façon circonstanciée les résultats obtenus en utilisant un jeu-cadre par rapport à d'autres outils de recherche, d'autres travaux sont encore nécessaires. Un protocole de recherche avec un groupe contrôle (outil classique) et un groupe

expérimental (jeu-cadre) serait à cet égard adéquat.

Une des caractéristiques du jeu-cadre est son adaptabilité au contexte. C'est l'enseignant qui le « remplit » en fonction de ses objectifs et des intérêts des apprenants-joueurs. Ainsi, pour démontrer cette adaptabilité, nous avons utilisé



le même jeu-cadre « petits papiers » avec les participants de l'atelier « *L'innovation pédagogique, une des solutions aux défis de l'université d'aujourd'hui?* » dans le cadre du 82e Congrès de l'ACFAS en vue de répondre à d'autres questions de recherche : « *quel est l'a priori d'un groupe d'enseignants intéressés par l'innovation pédagogique par rapport à l'usage du jeu en pédagogie universitaire ? Quel est leur ressenti personnel par rapport au jeu ?* »

Ici également, 3 questions sont posées aux répondants-joueurs. L'enseignant-chercheur décrit l'activité en annonçant clairement qu'il s'agit d'un jeu et invite les participants à s'amuser.

Dans ce cas, la première question est : « *Situez-vous bien dans le contexte présent. Vous êtes dans un congrès scientifique, et vous avez lu dans le programme qu'un conférencier présentait un exposé intitulé « le jeu-cadre didactique ». Quel est le premier adjectif qui vous passe par la tête ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur un papier blanc et à la conserver.

La deuxième question est : « *Si je vous demande ce que vous aimez dans les jeux que vous connaissez, que répondez-vous? Répondez par une courte phrase* ». Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier bleu, à plier son papier pour le transformer en avion, et à le lancer devant lui.

La troisième question est : « *Si je vous demande ce que vous détestez dans les jeux que vous connaissez, que répondez-vous? Répondez par une courte phrase* ». Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier jaune, à chiffonner son papier en boule et à le jeter par-dessus son épaule.

Les papiers blancs, les avions et les boulettes de papier sont ensuite ramassés. Lors du dépouillement des réponses, la complexité du concept de « jeu » est mise en évidence (Figure 4) au travers d'une grille d'analyse construite au départ de la définition et des caractéristiques du jeu selon Brougère (voir supra) et enrichie par de nouveaux concepts apportés par les répondants.

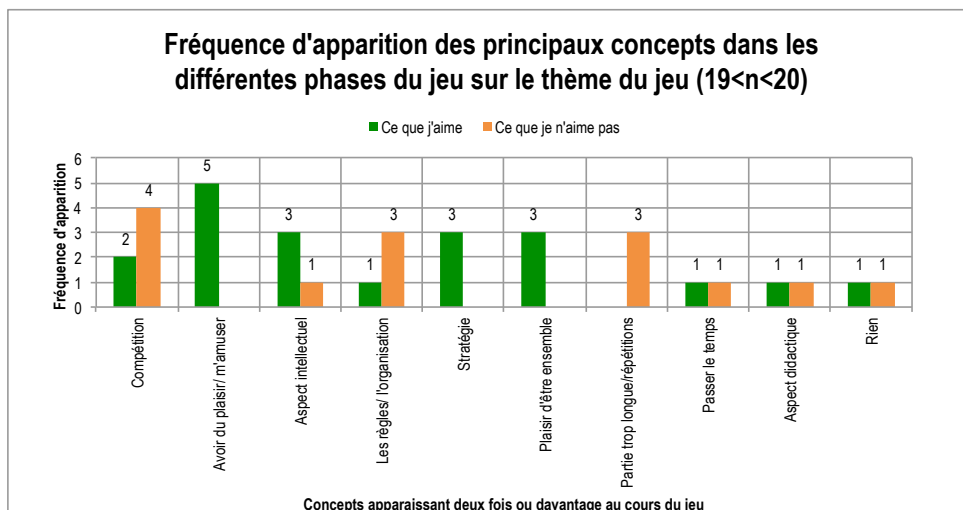
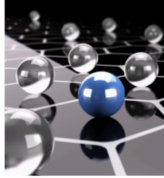


Figure 4. *Fréquence d'apparition des principaux concepts dans les différentes phases du jeu sur le thème du jeu (19<n<20)*



On constate ainsi que le concept qui revient le plus fréquemment dans les réponses est celui de « compétition ». Mais on retrouve ce concept à la fois dans ce qu'aiment les répondants dans le jeu, comme dans ce qu'ils n'aiment pas. Voilà un point de départ potentiel pour amorcer un échange qui, faute de temps, n'a pas pu être approfondi avec les participants lors de cet atelier. Car pour donner une dimension pédagogique à l'activité, il aurait été intéressant de partager les résultats avec les répondants et d'organiser un « débriefing »... et pourquoi pas de poursuivre avec un autre jeu-cadre permettant d'approfondir les concepts évoqués par les participants.

Conclusions provisoires

D'une part, le jeu animé d'une intention pédagogique s'avère donc une technique d'animation potentiellement adaptée à l'enseignement universitaire. D'autre part certains jeux-cadres peuvent être utilisés comme outils de recherche qualitative.

Conciliant intérêts et plaisirs des « enseignants-chercheurs-animateurs » et des « apprenants-répondants-joueurs », les expériences exploratoires menées dans ce domaine ont ramené des résultats encourageants en termes de mobilisation des concepts explorés, à la grande satisfaction des participants. En outre, les bénéfices « secondaires » sont intéressants : le caractère social du jeu crée une atmosphère conviviale. L'absence d'enjeu et de conséquences permet de réfléchir sur soi-même et d'entrer en relation avec les autres différemment.

Considérant le jeu-cadre comme outil de recherche, les réponses apportées constituent un matériel qualitatif exploitable.

Nous allons donc continuer à utiliser le jeu dans nos programmes de formation de base et

de formation continue. Nous poursuivons en outre le travail par rapport à l'évaluation de l'usage du jeu-cadre didactique avec pour objectif d'en faire un dispositif pédagogique éprouvé et un outil de recherche validé.

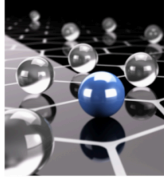
Jouer à l'université sans utiliser les nouvelles technologies constitue-t-il une innovation pédagogique ? Nous avons vu que d'autres le font également. Souvenons-nous du « *Cercle des poètes disparus* »... « *Deux routes s'offraient à moi, et là j'ai suivi celle où on n'allait pas, et j'ai compris toute la différence* » (Robert Frost). Oser une communication dans le cadre d'un congrès international consacré à la pédagogie universitaire et publier un article consacré à ce sujet n'est pas anodin. Verzat le relève également en guise de conclusion : la légitimation de ces pratiques innovantes au sein de la communauté académique n'est pas partout à l'ordre du jour. Cependant, les réactions très positives des collègues à qui ces outils ont été présentés sont une source d'encouragement pour l'avenir. Nous suggérons à chacun de tester ce type de dispositif pour l'intégrer dans sa « *boîte à outils pédagogiques* » dans un programme de formation, quel qu'en soit le niveau.

Références

- Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 26(1). Retrieved from <http://ripes.revues.org/307>
- Bekker, T., Fedtke, S., & Schouten, B. (2013). Games for Health: Proceedings of the 3th Conference on Gaming and Playful Interaction



- in Health Care. Springer Fachmedien Wiesbaden. Retrieved from www.summon.com
- Benhamou, D., Roulleau, P., & Trabold, F. (2013). La simulation en anesthésie-réanimation: outil pédagogique et d'amélioration de la prise en charge des patients. *Réanimation*, 22(2), 383–390. doi:10.1007/s13546-012-0631-1
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 37(2). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/606>
- Brassard, N. (2012). Pourquoi varier les approches pédagogiques? *Le Tableau. Echange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 1(1), 1–2.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, no 10(2), 5–20. doi:10.3917/es.010.0005
- Corbeil, P., & Laveault, D. (2009). Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 25–43.
- Daele, A., & Berthiaume, D. (2010, June). Choisir ses stratégies d'enseignement. Centre de soutien à l'enseignement. Université de Lausanne. Retrieved from <http://www.unil.ch/cse>
- Deweys, A. (2006). Le jeu comme outil pédagogique? (p. 65). Bruxelles: Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française. Retrieved from http://www.restode.cfwb.be/pgres/copil/novobs/dossiers/dossier_jeu.pdf
- Dupuis, O., Moreau, R., Silveira, R., Dittmar, A., Rudigoz, R.-C., & Redarce, T. (2005). Les forceps hier, aujourd'hui et demain. Une nouvelle classification des forceps. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 33(12), 980 – 985. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.gyobfe.2005.06.024>
- Eber, N. (2007). L'économie expérimentale comme outil pédagogique : quelle efficacité ? *Revue d'économie politique*, 117(4), 607–629.
- Herboux, D., Lecocq, D., Gainvorste, D., Zandacki, N., Laurent, M., & Jacquerye, A. (2013). L'accréditation des hôpitaux: l'indispensable phase d'éveil: Proposals to create a friendly environment in French-speaking Belgian hospitals for the accreditation process. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/151305>
- Hourst, B., & Thiagarajan, S. (2011). Modèles de jeux de formation: Les jeux-cadres de Thiagi. Editions Eyrolles.
- Hunt, E., & Lavoie, A.-M. (2011). Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles déjà coexister? *Recherche en soins infirmiers*, 105(2), 25–30.
- IPSOS. (2013). Perception de la certification des établissements de santé par les professionnels de santé et les représentants des usagers - Baromètre 2012 - HAS. HAS.
- Jeu sérieux: apprendre en jouant... jusqu'à l'université: Service de soutien à la formation - Université de Sherbrooke. (n.d.). Retrieved February 5, 2014, from <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2011-2012/novembre-2011/le-ssf-veille/jeux-serieux-apprendre-en-jouant-jusqu-a-luniversite/>
- Lecocq, D. (2013). Exploration du ressenti d'un groupe de professionnels de santé à propos de l'accréditation des établissements hospitaliers (Certificat Interuniversitaire en Management de la Qualité dans les Établissements de Soins (C.I.M.Q.E.S.)). Bruxelles: Université libre de Bruxelles & Université catholique de Louvain. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/155987>
- Lecocq, D., Gainvorste, D., Zandacki, N., Jacquerye, A., & Pirson, M. (2014). À quand l'accréditation à Bruxelles et en Wallonie?: L'accréditation des hôpitaux pour assurer un fonctionnement de qualité. *Hospitals.be*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/151311>
- Mandin, S. (2010, January 14). Jeux sérieux: Quels apprentissages? Agence des usages TICE.
- Placet, J.-L., & Petitbon, F. (2012). À la recherche de la « génération Y ». Dossier : La guerre des générations n'aura pas lieu. *Sociétal*, (77), 47–53.
- Sanchez, É., Ney, M., & Labat, J.-M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire: de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 8(1-2), 48. doi:10.7202/1005783ar



**Innovations Pédagogiques,
nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone
des innovatrices et des innovateurs

72

Volume 1

15 octobre 2014

- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89. doi:10.7202/016190ar
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Verzat, C. (2009). *Initier au projet par le jeu. Evaluation d'une expérimentation en école d'ingénieurs*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (25-2). Retrieved from <http://ripes.revues.org/220>
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195–202.
- Zandecki, N. (2011, January). *Création d'une boîte à outils du facilitateur des projets TIM (Travail de fin d'études pour l'obtention du certificat interuniversitaire « qualité et sécurité du patient dans le cadre d'un transfert intra-muros (TIM) »)*. Université libre de Bruxelles, Université catholique de Louvain et Université de Liège, Bruxelles.