



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Usage d'un parcours éditeur par un système de gestion des enseignements à travers *Classcraft*

Yves Romani Aguilon

Université de Langues et d'Études Internationales de Hanoï, Vietnam (ULIS-VNU)

Aix-Marseille Université, ADEF, France

yves.romani.aguilon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0432-7372>



Reçu le 26 octobre 2022 / Évalué le 30 janvier 2023/ Accepté le 30 mai 2023

Résumé

Dans le contexte post-covid d'émergence ou de renforcement de plates-formes numériques permettant d'accompagner l'apprenant, la recherche menée vise à évaluer l'usage de *Classcraft* couplé au parcours d'apprentissage en ligne d'un éditeur à travers un système de gestion des enseignements. Après une présentation des résultats de recherches antérieures sur *Classcraft*, il est exposé comment celui-ci a précédemment été introduit et utilisé à l'Institut Français du Vietnam à Hanoï. Pour renforcer la motivation d'une classe dont presque la moitié des apprenants n'avait pas choisi d'apprendre le français, nous avons sollicité simultanément les outils de renforcement de la motivation, gestion des enseignement et travail en ligne utilisés à l'Institut Français du Vietnam alors que ceux-ci n'avaient jamais fait l'objet d'un usage simultané. Les résultats obtenus montrent un renforcement de la motivation des apprenants mais oblige à une posture de contrôle renforcée et à une diminution de l'interaction orale pour compenser le temps perdu en gestion technique.

Mots-clés : *Classcraft*, jeu de rôle, gestion de classe, ludicisation, théorie action conjointe en didactique

Using an editor path by a learning management system through *Classcraft*

Abstract

In the post-covid context of the emergence or strengthening of digital platforms to support the learner, the research carried out aims to evaluate the use of *Classcraft* coupled with the online learning editor path through a lesson management system. After a presentation of the results of previous research on *Classcraft*, it is exposed how it was previously introduced and used at the French Institute of Vietnam in Hanoi. To strengthen the motivation of a class in which almost half of the learners had not chosen to learn French, we simultaneously requested the tools for strengthening motivation, management of teaching and online work used at the French Institute of Vietnam when these had never been simultaneously used. The results

obtained show a strengthening of the learners motivation but require a reinforced control posture and a reduction in oral interaction to compensate for the time lost in technical management.

Keywords : *Classcraft*, roleplay, classroom management, gamification, joint action theory in didactics

1. Introduction et contexte de la recherche

Cette recherche contribue à la question des modalités d'intégration de *Classcraft* comme outil de gestion de la motivation. *Classcraft* a déjà fait l'objet de plusieurs études pour transformer la gestion de classe (Gagnat, Roesch, 2021) en dépassant la seule ludicisation (Sanchez, Young et Jouneau-Sion, 2015) par la création d'une simulation globale. Toutefois, ces études se sont déroulées dans un contexte scolaire ou professionnel avec des apprenants captifs (renforcement de la motivation pour influencer l'apprentissage) ou engagés (sortie du cadre habituel de formation).

L'expérimentation décrite dans cette publication se déroule au Vietnam, à l'Institut Français de Hanoï (IFVH), dans un cours de français langue étrangère (FLE) pour adolescents débutants non-captifs. Le renforcement de la motivation et son impact sur la réinscription sont une part essentielle du double agenda de l'enseignant pour laquelle il peut être difficile d'avoir la posture adaptée lorsque le temps donné au renforcement de la motivation est pris sur celui de l'enseignement des contenus.

Ainsi, notre problématique concernera la volonté d'apprentissage du français et le taux de réinscription des apprenants dans un contexte pédagogique contraint par l'institution. Nous partirons des constats internes à l'IFVH depuis 2020 et de ceux de recherches antérieures sur l'utilisation de *Classcraft* par l'enseignant (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019 ; Bonny, 2021 ; Gagnat et Roesch, 2021) pour proposer un nouveau « contrat didactique » (Brousseau, 1998) dont les « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) prévues et finalement effectuées seront décrites et analysées par la théorie de l'action conjointe en didactique.

2. Cadre théorique

2.1. Double agenda et postures de l'enseignant

L'enseignement du FLE repose sur le « double agenda de l'enseignant » (Shulman, 1986 ; Leinhart, 1990), c'est-à-dire « deux tâches majeures de l'enseignant dans sa classe » (Doyle, 1986) qui sont :

- L'enseignement des contenus : couvrir le programme, s'assurer que les éléments techniques sont maîtrisés, etc. ;
- Les fonctions de gestion de la classe : mettre en place des règles, méthodes de travail, etc. c'est-à-dire construire et maintenir un environnement d'apprentissage.

Pour satisfaire à ce double agenda, l'enseignant va se diriger vers l'objectif à accomplir par des postures variables en fonction de la situation d'apprentissage (c'est-à-dire en fonction des liens avec les connaissances antérieures, de l'ambiance de classe à créer et du temps imparti). La posture étant un : « schème préconstruit du “penser-dire-faire”, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. » (Bucheton, Soulé, 2009) qui peut se décliner de 6 façons et être une posture (Bucheton, Soulé, 2009) :

- de contrôle : l'enseignant accompagne totalement ses apprenants, le groupe avance uniformément ;
- d'accompagnement : en alternant aide collective et/ou individuelle en fonction de l'avancée de chacun et du groupe ;
- de lâcher-prise : en laissant les apprenants avancer à leur rythme et selon la méthode de leur choix, l'erreur fait alors partie totalement de l'apprentissage ;
- de sur-étayage ou de contre-étayage : en allant jusqu'à faire à la place de l'apprenant pour lui expliquer
- d'enseignement : en expliquant ou en démontrant les savoirs et les normes ;
- du « magicien » : par des moyens captant plus ou moins temporairement l'attention des apprenants (jeux, récits, attitude théâtrale...).

La durée de ces postures diffère et s'adapte continuellement en fonction de la culture (Bucheton, 2009).

2.2. Théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (désormais TACD) propose de mettre l'interaction, comme conscience de l'action d'échanger, au centre de l'apprentissage en considérant toute situation scolaire transposable en un jeu didactique coopératif qui vise continuellement l'acquisition du savoir (Sensevy, 2011).

D'après Clark (cité dans Sensevy, 2006 : 205), l'action conjointe en didactique (ACD) doit être coordonnée pour que les participants soient coopératifs même de façon dissymétrique. Dans un centre de langue, les participants seraient

l'enseignant, les apprenants et les parents lorsque les apprenants sont mineurs. Bien évidemment, toute « action didactique est nécessairement conjointe. Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner » (Sensevy, Mercier, 2007 : 14) mais l'intérêt consiste à insister sur la transaction (ou qui pourrait être vécue comme telle) entre l'apprenant et l'enseignant vus comme transactants et à interroger ce que chacun fait du savoir comme objet transactionnel (Rilhac, Gruson, 2008). On peut alors parler de « contrat didactique » (Brousseau, 1998) régissant des « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) qui vont amener les transactants à ajuster régulièrement leurs actions pour réaliser leur part du contrat.

Transformer et présenter la situation didactique comme un jeu oblige chacun à modifier ses stratégies autour du savoir. Bien sûr, le jeu est avant tout « le jeu du professeur sur le jeu de l'élève » (Sensevy, 2011 : 142) : l'enseignant gagne si les apprenants acquièrent les compétences visées et les apprenants gagnent si les conditions de travail les amènent à plus d'autonomie et de plaisir dans leur apprentissage. L'enseignant restant à l'initiative, il doit s'assurer que le jeu est compris par l'apprenant et qu'il y développe ses compétences en s'assurant du respect de quatre notions répertoriées par Kewagamang (2018 : 152) :

- Définir : l'enseignant explique le jeu aux apprenants, à savoir quel est le type du jeu et quel est leur rôle attendu (Sensevy, Mercier, 2007) ;
- Dévoluer : l'enseignant met en place des stratégies pour que les apprenants gagnent en autonomie et assurent leur part du contrat didactique (Sensevy, 2006 : 210) ;
- Réguler : c'est-à-dire « faciliter la compréhension, par l'élève, des règles stratégiques du jeu » (Sensevy, 2011 : 145) voire adapter les règles en fonction de la situation ;
- Institutionnaliser : l'enseignant fait reconnaître que les savoirs acquis par le jeu sont légitimes (Kewagamang, 2018 : 152).

Ces quatre notions prennent effet dans un cours repensé dans sa :

- Mesogenèse : l'introduction du jeu va modifier « les objets que la régulation (provenant du professeur ou des élèves) permet d'intégrer dans le milieu » (Sensevy, 2006 : 201) ;
- Chronogenèse : l'enseignant va « identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre » (Sensevy, Mercier, 2007 : 32). Kewagamang (2018 : 152) fait remarquer que la chronogenèse ne peut pas être définitivement fixée car elle « dépend des deux acteurs du système didactique, qui peuvent avancer ou ralentir

le temps didactique. Par exemple, l'enseignant [...] peut décider de passer d'une notion à une autre, en fonction de la compréhension des élèves. Il peut également décider de revoir une notion déjà travaillée, ralentissant de la sorte l'avancement du savoir. » ;

- Topogenèse : l'enseignant transforme la relation didactique en jeu, modifie « les tâches à accomplir et les versions de l'objet de savoir » (Chevallard, 1999 : 247) entre les transactants.

2.3. Le jeu de rôle en classe

Le jeu de rôle est « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous ses trois aspects : compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique » (Debyser, 1996 : 2) qui instaure une interaction authentique (dans le contexte du jeu), une plus grande autonomie et l'objectif pédagogique de réemployer en contexte (donc de faciliter l'acquisition).

Lors de l'interaction orale, ce jeu de rôle devient « un comportement verbal qui intègre l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique. Il est riche et plus complet pour les débutants qui isolent [...] des réactions linguistiques et des comportements de communication élémentaires » (Caré, Debyser, 1978 : 70). Kewagamang a ainsi modélisé et synthétisé les différentes méthodologies de mise en place du jeu de rôle proposées par plusieurs chercheurs (2018 : 139) en 4 étapes clés :

1. Présentation : l'enseignant expose la tâche et les rôles (types de personnages et groupes) ;
2. Préparation : l'enseignant distribue ou les élèves choisissent leurs rôles (cette 2^{de} option permet de favoriser l'engagement mais l'enseignant apporte son aide pendant la création du personnage) ;
3. Exécution : l'enseignant présente en détail le jeu de rôle à la classe, il lance l'activité et s'assure de l'implication de l'ensemble de la classe en intervenant au minimum ;
4. Evaluation : l'enseignant recueille l'impression des apprenants sur l'activité, sur leur personnage, sur la pertinence de l'activité (ce qu'ils ont appris, les efforts déployés, les stratégies de communication utilisées, les conséquences du travail de groupe...), sur la pertinence des interventions de l'enseignant, etc. Cette dernière étape ouvre à une analyse réflexive du jeu qui permet à l'enseignant d'améliorer l'organisation et aux apprenants de mieux prendre conscience de ce qui a été acquis, de renforcer la cohésion

de classe et de dédramatiser l'activité qui pourrait ne pas avoir apporté la satisfaction attendue auprès de certains élèves.

2.4. Classcraft et ses effets

Classcraft est une plateforme numérique qui transforme l'apprentissage en un jeu de rôle collaboratif. Elle offre de nombreuses possibilités pour l'enseignement du FLE car elle permet de créer un scénario pédagogique original et immersif avec les principes du jeu de rôle pour contextualiser des situations de production faisant appel à des connaissances vues en classe.

Créée en 2013 par Shawn Young, un enseignant canadien, elle vise à motiver les élèves en favorisant l'engagement, la participation et des compétences transversales telles que la coopération. Pour être utilisable, elle nécessite une préparation rigoureuse de la part de l'enseignant qui doit :

- Définir les objectifs pédagogiques et les aligner avec un scénario de jeu créé spécifiquement ;
- Choisir les règles du jeu, les points à attribuer ou à retirer, les pouvoirs à activer ou à désactiver ;
- Créer les quêtes (exercices) et les défis (tels que des boss qui permettent de créer un questionnaire, les événements aléatoires qui permettent d'intégrer des situations inattendues...) en lien avec le programme de FLE ;
- Présenter la plateforme aux élèves, leur expliquer le fonctionnement du jeu et les accompagner dans la création de leurs avatars, du choix de leur classe (on parle ici des différents types de personnages possibles, à savoir mage, guérisseur ou guerrier) et de leurs équipes (appelées guildes) ;
- Suivre l'évolution des élèves, les encourager, les féliciter, les sanctionner ou les aider selon le cas
- Adapter le jeu en fonction des besoins, des difficultés ou des intérêts des élèves.

Ces étapes demandent du temps, de l'organisation et de la créativité de la part de l'enseignant qui doit aussi tenir compte du contexte culturel et technologique lorsque celui-ci est spécifique (ici au Vietnam) car ce dernier peut influencer l'accueil et l'utilisation de *Classcraft* par les élèves. Par exemple, il faut vérifier que les élèves disposent d'un accès suffisant à Internet, qu'ils sont familiers avec les codes du jeu de rôle, qu'ils respectent les consignes du jeu et qu'ils ne sont pas trop compétitifs ou individualistes.

De précédentes études ont montré que l'utilisation de *Classcraft* ne semblait pas améliorer la participation en classe ou le travail collaboratif malgré l'usage de récompenses positives comme facteur motivant (Gaignat, Roesch, 2021 : 53). Cela était principalement dû à des règles simultanément inappropriées et trop nombreuses (p. 51) et à un manque de temps passé à se connecter sur la plateforme (p. 56). Toutefois, en classe, ces mêmes études soulignaient que l'usage de *Classcraft* se devait d'être plus immersif (p. 55), recommandaient d'utiliser plus souvent les outils de classe tels que la roue du destin (qui permet de choisir un apprenant au hasard) et les batailles de boss et suggéraient de laisser les apprenants constituer eux-mêmes leurs équipes (p.56-57) tout en insistant sur le fait que « la situation de classe ludicisée dépend de décisions prises par l'enseignant lorsqu'il conçoit la situation. La conception est elle-même influencée par la culture organisationnelle de l'institution dans laquelle il exerce et qui influence ses choix ». (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019 : 64).

Nous allons mettre en évidence les avantages et les limites de cette plateforme lorsqu'elle est couplée à un parcours éditeur au sein d'un système de gestion des enseignements.

3. Méthodologie de recherche

Dans un contexte pédagogique où l'institution impose un format type de premiers cours, l'usage d'un manuel, de son parcours digital et des tests de contrôle continu, nous avons élaboré un modèle de « transactions didactiques » (Sensevy, 2006) prenant en compte les constats internes à l'IFVH dans trois classes *Classcraft* pilotes depuis 2020 et ceux issus des recherches antérieures sur l'utilisation de *Classcraft* par l'enseignant (Bonvin, Sanchez et Gonçalves, 2019; Bonny, 2021; Gaignat et Roesch, 2021). Notre problématique porte sur la pertinence de ce « contrat didactique » (Brousseau, 1998) et les modifications apportées en mesogenèse, chronogenèse et topogenèse. Un autre volet de notre problématique porte sur l'interprétation de ses effets à travers un questionnaire et le taux de réinscription. Nous formulons ainsi l'hypothèse que les effets positifs de l'usage de *Classcraft* sont renforcés par le « contrat didactique » (Brousseau, 1998) qui renforce l'utilisation de *Classcraft*.

Dans un premier temps, nous présenterons le contrat didactique prévu et les premières questions qu'il fait émerger puis nous présenterons les transactions didactiques intervenues au cours de l'expérimentation et comment elles ont modifié le contrat didactique original pour établir les premiers constats de l'agir enseignant selon le cadre d'analyse de la TACD. Nous proposons alors de nouvelles recommandations.

Dans un second temps, nous présenterons les résultats sur la motivation dans l'apprentissage du FLE et sur le taux de réinscription avant de proposer une interprétation de ceux-ci.

3.1. Précédents usages de *Classcraft* à l'IFVH

L'introduction de *Classcraft* à l'IFVH remonte à septembre 2020. Suite à une phase de découverte, *Classcraft* a été implanté dans trois classes tests. La plupart des quêtes avaient donc déjà été créées par des professeurs et certaines testées. Il était alors apparu une très forte difficulté à faire entrer l'ambiance du jeu dans l'apprentissage. Puis, le départ des enseignants référents et les difficultés de reprendre ces classes avec une formation limitée dans un contexte de forte évolution de la plate-forme pendant la période covid ont limité l'usage de *Classcraft*. La nouvelle expérimentation avait pour objectif de renforcer l'immersion de la classe dans *Classcraft*.

3.2. Contrat didactique prévu

Notre étude porte sur l'usage de *Classcraft* avec 15 apprenants vietnamiens (9 filles et 6 garçons) âgés de 9 à 14 ans. L'expérimentation concernait l'apprentissage du FLE sur 20 séances d'1h30 chacune.

La méthodologie de mise en place du jeu de rôle s'est faite dans un contexte pédagogique obligeant :

1. L'étude de la leçon 0 élaborée en interne et dispensée hors manuel. Elle consiste à insister intensément et prioritairement sur l'oral et à permettre aux apprenants de savoir se présenter ou poser des questions de base en utilisant exclusivement le français (sur le nom, le prénom, l'âge, la situation professionnelle, la rue, la ville et le pays d'habitation, la nationalité, les langues parlées et leurs goûts) ;
2. L'utilisation de la méthode *Adomania 1* en classe ;
3. L'usage du parcours digital¹. Dans notre expérimentation, il sera donné comme devoirs à la maison. Pour que les enseignants y suivent plus facilement la progression des apprenants, l'IFVH a intégré le parcours digital sur la plate-forme *Apolearn*² et nous l'avons lié à une quête spécifique dans *Classcraft* ;
4. Obtention d'un accord écrit signé de chaque parent avant d'utiliser *Classcraft* en classe.

Pour prendre en compte les recherches antérieures, des modifications du cours sont envisagées dans les aspects suivants :

- Mesogenèse : pour travailler sur les quêtes, les apprenants seront amenés à utiliser leur téléphone, leur tablette ou des tablettes fournies par l'institution ;
- Chronogenèse : puisque le travail sur les quêtes se fait principalement en classe, du temps sera consacré à cela. Comme la leçon 0 de l'IFVH regroupe la plupart des enseignements des leçons 1 à 4 de l'étape 1 d'*Adomania 1*, nous estimons que la leçon 0 permettra de consacrer ensuite 1 heure à chaque leçon des étapes 1 et 2 de la méthode *Adomania 1* excepté les moments où des tests sont prévus et où la durée consacrée serait de 15 à 30 min (voir annexe en fin d'article). Le décalage entre l'apprentissage de la notion en classe, son utilisation dans *Classcraft* puis sa révision dans le parcours digital permettra un apprentissage en spirale renforcé ;
- Topogenèse : Pour la création des profils et la résolution de tous les problèmes techniques, nous prévoyons de nous appuyer sur la présence d'une assistante de langue bilingue proposée normalement par l'institution pour les cours débutants à destination des adolescents. De par la forme des quêtes, nous avons réduit la production orale (PO) au profit de la production écrite (PE) et de la compréhension écrite (CE). Nous anticipons que la modification des tâches place l'enseignant derrière son ordinateur pendant une partie plus importante de cours pour valider l'avancée des apprenants dans leur quête et écrire des commentaires.

La méthodologie de mise en place prévue respecte les 4 étapes clés :

- Présentation : le fonctionnement de *Classcraft* (personnages, quêtes, usage des pièces d'or et batailles de boss) est exposé aux apprenants. Des autorisations parentales sont distribuées et doivent obtenir la signature des parents ;
- Préparation : les apprenants choisissent leur personnage, leur avatar et leur guild. L'assistant de langue et l'enseignant les accompagnent lors des problèmes techniques de découverte de la plate-forme ;
- Exécution : présentation de la première quête et accompagnement des apprenants pour comprendre les systèmes de rendu de travail et de forum. Cet accompagnement a vocation à s'estomper rapidement ;
- Évaluation : un questionnaire en début et en fin de niveau est prévu. Il doit recueillir leur impression sur l'apprentissage du français et sur *Classcraft*.

L'utilisation de *Classcraft* est l'occasion d'introduire une pensée narrative à l'intérieur d'une pensée explicative trop privilégiée dans l'apprentissage occidental

(Bruner, 1996 : 158). L'histoire prévue (après la création des personnages) est la suivante :

- **Étape 0** : les apprenants sont sélectionnés dans leur monde et passent des épreuves de sélection qui les confrontent à une langue inconnue dont ils doivent deviner certains éléments (cette quête tient compte des mots d'emprunt au français en vietnamien, d'autres éléments tels que les jours de la semaine et les nombres auront été vus en classe au moment où ils seront rencontrés dans *Classcraft*). À la fin de la quête, ils sont envoyés dans un monde inconnu (Francophonie) pour y recueillir un maximum d'informations. Seule cette quête n'est pas en français, elle permet à l'apprenant d'intégrer son jeu de rôle personnel.
- **Étape 1** : les apprenants arrivent dans le monde de Francophonie et y rencontrent les premiers personnages. Ils doivent se présenter et répondre à des énigmes. L'usage du vietnamien a été supprimé et les consignes sont données en français dans un vocabulaire préalablement vu en classe et acquis par les apprenants.
- **Apolearn** : les apprenants découvrent une statue dans une caverne qui permet de contacter leur monde d'origine pour faire part de ce dont ils ont déjà appris de Francophonie. Les étapes de la quête sont ouvertes progressivement sur Apolearn à partir du moment où l'étape 1 a été terminée en classe pour un apprentissage en spirale.
- **Étape 2** : les apprenants partent à la recherche d'un instrument de musique légendaire et découvrent la culture musicale de Francophonie. Cette quête est principalement centrée sur les genres musicaux, les instruments et la négation.

4. Résultats de la recherche

Dans la 1^{re} phase d'évaluation, nous avons constaté que pour 8 apprenants, apprendre le français était un choix personnel (souhait de changer de 1^{re} langue à l'école après avoir fait du japonais ou de l'anglais qualifiés de trop difficile, rencontre de français qui étaient drôles, famille en France, attirance pour la culture française, rejet de la culture américaine) contrairement aux 7 autres apprenants inscrits de force par leurs parents (la totalité pour aller faire des études en France plus tard) qui exprimaient déjà leur volonté de ne pas continuer au niveau supérieur. Parmi ces 7 apprenants, 4 affirmaient que le français est une langue ennuyeuse et difficile à apprendre.

6 apprenants avaient déjà appris le français à l'IFVH lorsqu'ils étaient enfants et 2 d'entre eux ne souhaitaient pas apprendre le français à nouveau.

Les phases de présentation, préparation et exécution se sont globalement déroulées selon le plan de cours original (avec une séance de retard qui fut rattrapée progressivement car toutes les autorisations n'étaient pas collectées). Toutefois, des éléments inattendus sont à noter :

- Au moyen de *Classcraft*, l'usage d'*Apolearn* et du parcours digital par les apprenants a pris plus de temps que prévu et nous avons perdu environ 4 heures de temps de classe dans la gestion des problèmes de connexion ;
- Nous avons 2 apprenants particulièrement indisciplinés dont le comportement a obligé régulièrement à des mises au point en classe puis finalement avec les parents à mi-parcours. Ces apprenants ont parfois fortement perturbé la classe. Il ne s'agit pas de dire qu'avoir des apprenants indisciplinés remet en cause la recherche mais plutôt de contextualiser et de signaler que celle-ci s'est déroulée dans un contexte où les problèmes ont pu être gérés ;
- Pendant le temps où *Classcraft* était utilisé, le temps passé à valider ou à commenter les réponses a été plus important que prévu, il occupait la majeure partie du temps de cours consacré à *Classcraft*. L'avantage est que les apprenants faisaient les exercices et les corrigeaient immédiatement en fonction des commentaires laissés. Le désavantage est le manque d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Après 20 séances, la seconde phase d'évaluation a permis de constater que seul un apprenant a considéré le français comme « très bien mais un peu difficile » tandis qu'aucun apprenant n'a évoqué la difficulté de l'apprentissage du français. Toutefois, ils ont été 3 à déclarer « ne pas aimer ou trouver difficile d'utiliser les nouvelles technologies » ou à estimer que « le livre seul est suffisant » signalant ainsi ne pas souhaiter continuer à utiliser *Classcraft* et/ou les autres plateformes. Au contraire, 10 d'entre eux souhaitaient continuer avec *Classcraft*, le trouvant « drôle » ou « amusant » ou « prenant mais parfois difficile ».

Afin de déterminer l'impact de *Classcraft* sur la réinscription des apprenants, nous avons comparé les chiffres des réinscriptions à ceux d'une autre classe qui s'est achevée au même moment :

	Réinscription au niveau supérieur	Réinscription en redoublement	Non-réinscription	Total
Avec <i>Classcraft</i>	9 (60%)	2 (13%)	4 (27%)	15
Sans <i>Classcraft</i>	7 (70%)	0 (0%)	3 (30%)	10

Avec *Classcraft*, les apprenants sont 73 % à s'être réinscrits contre 70 % dans une classe sans *Classcraft*. Au final, il semble raisonnable d'estimer le faible impact immédiat de *Classcraft* sur la continuité d'apprentissage du français.

5. Discussions et conclusions

Pour comprendre les effets conjoints de l'usage de *Classcraft*, d'un système de gestion des enseignements et d'un parcours d'apprentissage éditeur en ligne, il était nécessaire d'analyser l'exécution faite par l'enseignant en connaissant sa maîtrise des plateformes et l'influence institutionnelle. Cette analyse a permis d'identifier 2 problèmes majeurs : le temps pris par la gestion technique et la difficulté d'un renforcement de motivation par l'usage de *Classcraft* avec le parcours digital d'Hachette via *Apolearn*.

Toutefois, nous avons pu constater pendant cette même phase que le plaisir d'apprendre a pu trouver ici une véritable concrétisation puisque 10 apprenants sur 15 signalent s'être amusés pendant cette période d'apprentissage. Quand on sait que seuls 8 sur 15 étaient là de leur plein gré (dont un apprenant qui nous a indiqué oralement ne pas vouloir continuer *Classcraft*), nous estimons qu'il s'agit là d'un chiffre encourageant puisqu'il indique qu'au moins 3 sur 7 inscrits de force par leur famille se sont amusés et gardent un souvenir positif de leurs cours de français ce qui ne peut que favoriser une implication ultérieure.

Pour résoudre les problèmes signalés, nous souhaitons proposer les modifications suivantes :

- autorisations parentales et inscriptions sur *Classcraft* faites avant le 1^{er} cours ;
- réduction des contenus des quêtes *Classcraft* au minimum pour y adosser le parcours digital et redonner plus de temps à l'interaction orale.

Sans ces changements, nous postulons que le temps de médiation fait par l'enseignant dans l'acquisition de compétences langagières sera fortement remplacé par de la médiation technique au travers de la gestion des problèmes et de la validation des quêtes pendant le temps de classe ce qui peut rendre *Classcraft* moins amusant et réduire l'implication.

Une autre modification pourrait être le renforcement par une implication des parents dans le processus grâce à un temps de présentation des plateformes et du travail qui y serait effectué pour pouvoir confier une partie à leur surveillance jouant ainsi sur un triptyque (de travail en groupe ou seul) avec l'enseignant, à la maison ou en classe. Ainsi, que ce soit à travers une plate-forme ou en réel, les

transactions didactiques impliqueraient tous les transactants dans une topogénèse permettant une meilleure réalisation du contrat didactique.

Annexe : plan de cours

	En classe		En cours	À la maison	Modalités de recueil de données
N° du cours	Action hors <i>Classcraft</i>	<i>Classcraft</i>	Proportion de ludicisation envisagée	Parcours digital	Collecte de données
1	Leçon 0		0%		-
2	Leçon 0		0%	-	-
3	Leçon 0	Présentation de <i>Classcraft</i> et distribution des autorisations parentales à signer	0%	-	Questionnaire
4	Leçon 0	Recueil des autorisations parentales	0%	-	-
5	Leçon 0	Recueil des autorisations parentales	0%	-	-
6	Étape 1 - Leçon 1	Création des personnages	67%	-	-
7	Étape 1 - Leçon 2	Leçon 0	100%	-	-
8	Étape 1 - Leçon 3	Création des guildes	67%	-	-
9	Étape 1 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 1	67%	-	-
10	Test de CC Étape 1 PE et PO	Étape 1 - Leçon 2	33%	-	-
11	Étape 2 - Leçon 1	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 3	67%	Parcours digital	-
12	Étape 2 - Leçon 2	Bataille de boss Étape 1 - Leçon 4	67%	Parcours digital	-
13	Étape 2 - Leçon 2	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 1	67%	Parcours digital	-
14	Étape 2 - Leçon 3	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 1	67%	Parcours digital	-
15	Étape 2 - Leçon 3	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 2	67%	Parcours digital	-

	En classe		En cours	À la maison	Modalités de recueil de données
N° du cours	Action hors <i>Classcraft</i>	<i>Classcraft</i>	Proportion de ludicisation envisagée	Parcours digital	Collecte de données
16	Étape 2 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 2	67%	Parcours digital	-
17	Étape 2 - Leçon 4	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 3	67%	Parcours digital	-
18	Test CC Etape 2 PE et PO	Étape 2 - Leçon 3	33%	Parcours digital	-
19	Test Final	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 4	17%	Parcours digital	-
20	Bilan du cours	Bataille de boss Étape 2 - Leçon 4	67%	Parcours digital	Questionnaire

Bibliographie

Bonny, L. 2021. *Classcraft : Analyse et identification de l'utilisation des composantes de la gestion de classe selon Gaudreau dans une classe du cycle d'orientation du canton de Fribourg*. Université de Fribourg. [En ligne] : https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2021_02_Bonny_Lionel.pdf [consulté le 03 août 2022].

Bonvin, G., Sanchez, E., Gonçalves, C. 2019. *Étude empirique sur la ludicisation de classes au Brésil et en Suisse avec Classcraft*. Actes de La 9^e Conférence Les Environnements Informatiques Pour l'Apprentissage Humain, p. 61-72.

Brousseau, G. 1998. *Le contrat didactique*. Grenoble, France : La pensée Sauvage.

Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bucheton, D. 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès Editions.

Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, 3-3, p. 29-48.

Caré, J.-M., Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris, France : Hachette FLE.

Chevallard, Y. 1999. « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Debyser, F. 1996. *L'immeuble*. Paris, France : Hachette.

Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. In : M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York (NY) : Macmillan, p. 392-431.

Gaignat, D., Roesch, L. 2021. *Influence de Classcraft sur le comportement et la motivation des élèves*.

Himbert, C., Brillant, C., Erlich, S. 2016. *Adomania 1*. Hachette Livre.

Kewagamang, P. 2018. *La formation des enseignants de FLE à l'enseignement de l'oral dans un contexte multilingue ; Le cas du Botswana*.

Leinard M. 1990. *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : Éd. universitaires.

Rilhac, P., Gruson, B. 2008. « Transactions didactiques et action conjointe en milieu scolaire ». Communication présentée au colloque international efficacité et équité en éducation. Rennes, France.

Sanchez, E., Young, S., Jouneau-Sion, C. 2016. « Classcraft: from gamification to ludicization of classroom management ». *Education and Information Technologies*, 20(5).

Shulman, L.S. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*. New York (NY) : Macmillan, p. 3-36.

Sensevy, G. 2006. « L'action didactique. Éléments de théorisation ». *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), p. 205-225.

Sensevy, G. 2007. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In : G. Sensevy et A. Mercier (éd.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, p. 13-49.

Sensevy G. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Notes

1. Le parcours digital *Adomania* est un ensemble d'activités autocorrectives et correspondant aux leçons élaborées par les éditions Hachette

2. *Apolearn* est une plateforme de gestion de l'apprentissage. Elle permet la création de module (exercices) déposés directement dans des classes ou par l'intermédiaire d'un gabarit créé en amont.