



Université du Québec
à Rimouski

La ludification de la formation et son influence sur l'expérience apprenant en entreprise

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M.Sc.)

PAR

© **François Boucher**

Janvier 2024

Composition du jury :

Charles Côté, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Andrée-Anne Deschênes, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

François Cadorette, examinateur externe, Desjardins

Dépôt initial le 13 décembre 2023

Dépôt final le 12 janvier 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers madame Andrée-Anne Deschênes, directrice de recherche, pour sa contribution inestimable et son soutien constant tout au long de cette étude. Sa direction avisée, sa perspicacité et son dévouement ont été d'une importance capitale pour mener à bien ce projet de recherche atypique. Je suis extrêmement reconnaissant d'avoir bénéficié de sa confiance et d'avoir eu l'opportunité de collaborer avec elle.

Un grand merci également à l'Université du Québec à Rimouski qui m'a offert les ressources et le soutien nécessaires pour réaliser cette recherche. Je suis reconnaissant envers cette institution qui m'a permis de développer mes compétences et de mener à bien ce projet.

Je tiens également à exprimer ma sincère gratitude envers les participants de cette étude. Leur confiance et leur participation active ont été essentielles pour recueillir les précieuses données nécessaires à la réalisation de cette recherche. Leur contribution a donné vie à cette étude et a permis d'obtenir des résultats significatifs.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers les lecteurs de cette recherche. J'espère sincèrement que cette étude pourra les inspirer dans leurs recherches, dans leurs conceptions de programmes de formation ou simplement pour leur propre plaisir.

RÉSUMÉ

La ludification de la formation est de plus en plus courante dans le milieu professionnel. Les méthodes de formation en entreprise évoluent rapidement pour s'adapter aux avancées technologiques, aux changements du marché du travail et aux besoins en constante évolution des apprenants. Ce mémoire se concentre sur la ludification de la formation et sur son influence sur l'expérience d'apprentissage en milieu de travail. Plus spécifiquement, l'objectif de la recherche est de décrire et de comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience apprenant des employés. Pour atteindre cet objectif, une recherche qualitative a été menée en prenant appui sur 10 entretiens semi-dirigés avec des travailleurs ayant participé à des formations ludiques. Les entretiens ont exploré les différents types de formations ludiques, ainsi que les avantages et les inconvénients qui en découlent. Ils ont également examiné la contribution de la ludification au développement des compétences et son influence sur la motivation et la satisfaction des apprenants. Les résultats montrent que la ludification rend la formation plus attrayante et plus engageante. Les éléments de jeu, comme les défis, les récompenses et les niveaux, stimulent la motivation des apprenants. Cependant, certaines difficultés liées à la mise en œuvre de la ludification ont également été mentionnées, notamment la nécessité de concevoir des activités adaptées, de maintenir l'intérêt des apprenants sur le long terme et de ne pas négliger le transfert des apprentissages. Les participants ont souligné que la ludification favorise l'acquisition de compétences pratiques et facilite leur application dans le contexte professionnel. Cette recherche met en lumière les avantages et les inconvénients de la ludification de la formation en milieu de travail, ainsi que son influence positive sur la motivation, la satisfaction et le développement des compétences des apprenants. Ces résultats contribuent à une meilleure compréhension de l'efficacité de la ludification de la formation en milieu de travail et ouvrent des perspectives pour améliorer les programmes de formation destinés à des apprenants en emploi.

Mots clés : Ludification, gamification, formation, satisfaction, motivation, développement des compétences, apprenants adultes, milieu de travail.

ABSTRACT

Gamification of training is increasingly common in the professional environment. In-company training methods are rapidly evolving to adapt to technological advances, changes in the labour market and the ever-changing needs of learners. This research dissertation focuses on the gamification of training and its influence on the learning experience in the workplace. More specifically, the objective of the research is to describe and understand the influence of gamification of workplace training on the learning experience of employees. To achieve this objective, qualitative research was conducted based on 10 semi-structured interviews with workers who participated in playful trainings. The interviews explored the different types of playful training, as well as the advantages and disadvantages that result. They also examined the contribution of gamification to skills development and its influence on learner motivation and satisfaction. The results show that gamification makes training more attractive and engaging. Game elements, such as challenges, rewards, and levels, stimulate learner motivation. However, some difficulties related to the implementation of gamification were also mentioned, including the need to design adapted activities, maintain the interest of learners in the long term and not neglect the transfer of learning. Participants stressed that gamification promotes the acquisition of practical skills and facilitates their application in the professional context. This research highlights the advantages and disadvantages of gamification of workplace training, as well as its positive influence on learner motivation, satisfaction, and skills development. These results contribute to a better understanding of the effectiveness of gamification of on-the-job training and open opportunities to improve training programs for employed learners.

Keywords: Gamification, training, satisfaction, motivation, skills development, adult learners, workplace.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
TABLE DES MATIÈRES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 RECENSION DES ÉCRITS.....	3
1.1 MISE EN CONTEXTE.....	3
1.2 LE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL.....	7
1.2.1 Le cadre législatif québécois en matière de formation en milieu de travail.....	7
1.2.2 Le développement des ressources humaines.....	9
1.2.3 La formation des ressources humaines : définition et composantes.....	10
1.2.4 Freins et leviers à la formation en milieu de travail.....	14
1.2.5 Les nouvelles approches de formation en entreprise.....	17
1.3 L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	19
1.3.1 Les principes et les modèles de l'apprentissage chez l'adulte.....	20
1.3.2 La motivation et l'engagement des apprenants.....	23
1.3.3 Les nouvelles attentes et les nouveaux besoins en matière de développement des compétences.....	27
1.4 LA LUDIFICATION DE LA FORMATION.....	30
1.4.1 Définitions.....	30
1.4.2 L'historique de la ludification.....	31

1.4.3 Les différents types de ludification et leur utilisation.....	33
1.4.4 Les avantages et les limites.....	37
1.5 CONCLUSION.....	39
CHAPITRE 2 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	41
2.1 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	41
2.1.1 Question générale de recherche.....	41
2.1.2 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche.....	42
2.2 PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	42
2.2.1 Pertinence sociale.....	42
2.2.2 Pertinence scientifique.....	46
2.3 CADRE D'ANALYSE.....	48
2.4 LE RAISONNEMENT DE LA RECHERCHE.....	50
2.5 L'APPROCHE DE RECHERCHE QUALITATIVE.....	51
2.6 METHODE DE COLLECTE DES DONNEES.....	53
2.7 LA POPULATION A L'ETUDE ET LA TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....	54
2.8 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	56
2.9 CONSIDERATIONS ETHIQUES.....	56
2.10 CONCLUSION.....	58
CHAPITRE 3 RÉSULTATS.....	59
3.1 PRESENTATION DU PROFIL DES PARTICIPANTS.....	59
3.2 LES PRINCIPAUX TYPES DE FORMATION LUDIQUE DEPLOYES DANS LES MILIEUX DE TRAVAIL.....	62
3.3 LA SATISFACTION DES APPRENANTS A LA SUITE D'UNE FORMATION DE TYPE LUDIQUE EN MILIEU DE TRAVAIL.....	64
3.4 L'INFLUENCE DE LA LUDIFICATION DE LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS.....	66
3.5 AVANTAGES ET LES LIMITES DE LA LUDIFICATION DE LA FORMATION LUDIQUE EN MILIEU DE TRAVAIL.....	69

3.6	AUTRES CONSTATS : LA FORMATION LUDIQUE, DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET ACCÈS À LA FORMATION	72
3.7	CONCLUSION.....	75
CHAPITRE 4 DISCUSSION		77
4.1	LE DEPLOIEMENT DES FORMATIONS DE TYPES LUDIQUE DANS LES MILIEUX DE TRAVAIL.....	77
4.2	L'INFLUENCE DES FORMATIONS DE TYPE LUDIQUE SUR LA SATISFACTION DES APPRENANTS	79
4.3	L'INFLUENCE DES FORMATIONS DE TYPE LUDIQUE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS	80
4.4	LES FORCES ET LES LIMITES DES FORMATIONS LUDIQUES EN MILIEU DE TRAVAIL.....	82
4.5	LA FORMATION LUDIQUE COMME VECTEUR DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DE L'ACCÈS À LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL	85
4.6	CONTRIBUTIONS DE L'ETUDE	86
	4.6.1 Contributions théoriques	86
	4.6.2 Contributions pratiques	87
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		89
ANNEXE I : GUIDE D'ENTREVUE.....		91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Évolution chronologique de la ludification.....	32
Tableau 2. Profil des participants.....	61

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle d'évaluation des effets de la formation de Kirkpatrick (1959)	13
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CHA	Connaissance-habiletés-attitudes
EACA	Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage
ICA	Indice composite de l'apprentissage
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCRHA	Ordre des conseillers en gestion des ressources humaines agréés
TIC	Technologies de l'information et des communications

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La ludification de la formation est une approche de plus en plus répandue dans le domaine de la formation en milieu de travail. Les approches de formation en entreprise évoluent rapidement pour s'adapter aux avancées technologiques, aux évolutions du marché du travail et aux besoins changeants des apprenants (Barabaschi et al., 2022). La ludification de la formation a fait l'objet de recherches antérieures qui ont permis d'en apprendre davantage sur ses formes, ses composantes, ainsi que sur les concepts clés qui y sont liés, comme la motivation et la satisfaction (Bonenfant et Philippette, 2018 ; Cheng et al., 2015 ; Deterding et al., 2011 ; Hamari et al., 2014 ; Martin, 2017; Martin et Alvarez, 2018 ; Mekler et al., 2017 ; Walther et Larsen, 2020 ; Zainuddin et al., 2010). Toutefois, elle a surtout suscité l'attention des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation, et un peu moins dans le domaine des sciences de la gestion.

En effet, bien que certaines études aient évoqué l'importance de la ludification de la formation dans le contexte de l'apprentissage des adultes en milieu de travail (Cheng et al., 2015 ; Deterding et al., 2011 ; Walther et Larsen, 2020 ; Zainuddin et al., 2010), il existe peu d'études approfondies sur l'expérience d'apprentissage dans le cadre d'une formation ludique, et sur ces effets sur la motivation et la satisfaction des apprenants.

Le présent mémoire a pour objectif principal de décrire et de comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience d'apprentissage des employés. Ainsi, cette étude repose sur une démarche de recherche qualitative. Des entretiens

semi-dirigés ont été réalisés auprès de 10 travailleurs issus de divers secteurs d'emploi ayant suivi une formation ludique en milieu de travail au cours des cinq dernières années. L'analyse de ces entretiens a permis de dégager divers constats sur les formes que prend la formation ludique dans les milieux de travail, sur l'influence de la ludification sur la motivation et la satisfaction des apprenants, sur les avantages et les limites de la ludification de la formation en milieu de travail et sur l'influence de la ludification sur le développement des compétences et l'accès à la formation. Cette étude vise donc à mieux comprendre la ludification de la formation, ses avantages et ses inconvénients, ainsi qu'à étudier son importance et son influence sur l'expérience d'apprentissage en milieu de travail.

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Tout d'abord, la recension des écrits présente l'état actuel des connaissances sur les thèmes de la formation en milieu de travail et du développement des ressources humaines, de l'apprentissage en milieu de travail et de la ludification de la formation. Ensuite, la démarche méthodologique utilisée dans cette étude est exposée. Le troisième chapitre présente les résultats de l'analyse des données recueillies. Enfin, le chapitre quatre propose une discussion des résultats croisant les travaux de recherche antérieurs avec les constats de cette étude. Enfin, les contributions théoriques et pratiques de ce mémoire y sont présentées.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ÉCRITS

Ce premier chapitre vise à présenter l'état actuel des écrits en lien avec la ludification de la formation en milieu de travail. Il est divisé en quatre sections. D'abord, une mise en contexte de la problématique est présentée. Puis, les concepts de développement des ressources humaines et de formation en milieu de travail sont abordés. Ensuite, il est question de l'apprentissage en contexte organisationnel et des particularités de l'apprenant adulte. Enfin, il se termine avec la ludification de la formation.

1.1 MISE EN CONTEXTE

Nombreux sont les pays qui ont mis en priorité stratégique l'apprentissage tout au long de la vie de leurs citoyens (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019). Parmi eux, le Canada fait office de pionnier, puisqu'il est le premier à avoir mis en place un système d'évaluation exhaustif ayant pour but de mesurer les progrès de sa population en matière d'apprentissage chaque année (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011). Développé par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) en 2006, ce système repose sur l'évaluation d'un indice nommé *l'indice composite de l'apprentissage* (ICA) qui reflète les moyens sur lesquels repose l'apprentissage des Canadiens. Cet indice vise à mesurer les progrès annuels de l'état de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il a été créé pour évaluer les conditions nationales d'apprentissage au niveau local et régional. Le cadre théorique de l'ICA est inspiré des « quatre piliers de l'éducation », modèle théorique élaborée par Jacques Delors (1996, 2013) : 1) apprendre à savoir, 2) apprendre à faire, 3) apprendre à vivre ensemble et 4) apprendre à être. Il a été présenté dans un rapport de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1996 (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011).

Quelques années plus tard, soit en 2008, le Conseil canadien sur l'apprentissage et Statistique Canada, ont travaillé de concert en menant une enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage (EACA). Cette étude indique que 96 % des Canadiens sont d'avis que l'apprentissage est essentiel pour réussir dans la vie et que nourrir le désir d'apprendre est tout aussi important que l'enseignement général de base (lecture, écriture, mathématique, etc.). De plus, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a ciblé quatre principales caractéristiques afin que l'apprentissage devienne optimal soit : 1) une vision systémique, 2) la place centrale de l'apprenant, 3) la motivation à apprendre, qui est la pierre angulaire de l'apprentissage et 4) la connaissance des objectifs multiples de la politique d'éducation (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011). Puisque le Conseil canadien sur l'apprentissage adhère aux principales cibles d'apprentissage identifiées par l'OCDE, le Canada, ainsi que le Québec, bénéficie d'une qualité d'enseignement, et ce, autant sur les plans scolaires que pour l'apprentissage continu sur le marché du travail (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011). Cette stratégie du Conseil canadien pour l'apprentissage et l'accent mis sur le développement des compétences tout au long de la vie engendre des effets bénéfiques à de multiples niveaux (Cappon et Laughlin, 2013).

Les employeurs et les employés bénéficient d'un investissement accru dans la formation et le développement des compétences (Aguinis et Kraiger, 2009 ; Bernier, 2011). Ainsi, de nombreux efforts sont déployés par les instances gouvernementales afin d'assurer aux organisations des moyens pérennes d'investir dans la formation de leur main-d'œuvre. De nombreux défis, en matière de temps, de motivation des employés, de disponibilité de la main-d'œuvre et de ressources financières, entre autres, sont en revanche soulevés par les organisations (Nolan et Garavan, 2016).

Dès lors, en dépit des efforts déployés en matière de développement des compétences, en 2021, ce sont 61,6 % des entreprises québécoises qui signalent des lacunes au regard des

compétences de leur personnel, ce qui place la province au deuxième rang des provinces canadiennes. L'accroissement rapide de l'usage des technologies d'information et des communications (TIC) se révèle le facteur principal ayant une incidence sur les compétences requises des employés. Ce facteur a été déclaré comme une lacune par les deux tiers des entreprises ayant été sondées par Statistique Canada, soit 66,1 % d'entre elles. Pour ce qui est de la formation en milieu de travail, sept organisations sur dix offraient de la formation à leurs employés en 2021 à l'échelle canadienne (Statistique Canada, 2022).

Parallèlement à ces enjeux en matière de formation et de développement des compétences, en 2023, les formes d'organisation du travail sont en pleine mutation. Le travail à distance, le travail hybride, le travail flexible et le télétravail sont des formes d'organisation du travail de plus en plus répandues au sein des organisations (Delany, 2022). Cette évolution s'est opérée rapidement à la suite de la pandémie de COVID-19, mais également en réponse aux transformations dans les attentes et les besoins des employeurs et des individus. Dès lors, les organisations et les travailleurs expriment une volonté à adopter des modalités de travail plus flexibles. Statistique Canada (2022a) indique par ailleurs qu'en 2021, ce sont 2,8 millions de personnes de moins qui se déplaçaient pour se rendre au travail par rapport à 2016, et ce, en raison des transformations dans les modalités de travail inhérentes à la pandémie. Si tous les secteurs d'activités sont touchés par ces changements, ils sont est plus apparents dans certains secteurs industriels de haute technologie, comme dans la télécommunication, le traitement des données d'hébergement et d'autres services connexes (Statistique Canada, 2022b).

La pandémie COVID-19 a ainsi permis de faire évoluer la vision et les méthodes de travail, qui permettent à plusieurs travailleurs de réaliser leurs tâches sans être présents physiquement sur les lieux de travail. Elle a contribué au développement du télétravail au sein d'organisations qui ne permettaient pas cette pratique, ou très peu. Si le télétravail était présent depuis quelques années dans plusieurs entreprises et pour différents quarts de métiers, il n'était

pas répandu à grande échelle (gouvernement du Québec, 2022). Défini comme le fait de travailler à l'extérieur du lieu de travail conventionnel et de communiquer par le biais des télécommunications ou de la technologie informatique (Bailey et Kurland, 2002), il est parfois présenté comme une source d'innovation technologique, comme une nouvelle façon de travailler ou comme un mode de vie moderne. Sur le plan conceptuel, les auteurs utilisent différents termes pour le définir comme : « travail à distance », « travail à domicile, « bureau alternatif » ou « travail mobile » et « travail nomade ». Comme ces nombreux termes, il existe autant de façon de mettre en œuvre le télétravail par les travailleurs et par leur organisation. Leurs modalités d'application dépendent des ententes et des politiques régies par ladite organisation et de multiples facteurs comme le secteur d'activité économique, la localisation géographique ou les besoins et attentes du personnel. De plus en plus d'organisation adopte ainsi des modalités de travail hybride, qui combinent la présence et la distance (Randstad, 2023). Dès lors, ces nouvelles modalités d'organisation du travail ne sont pas sans effets sur les façons développer les compétences et d'offrir de la formation aux employés.

Encore à ce jour, plusieurs gestionnaires et employeurs estiment que la formation à distance est moins efficace que la formation dite traditionnelle, en présentiel (Desautels, 2020). Ils considèrent entre autres que les compétences relationnelles et de gestion ne peuvent être développées en utilisant la formation à distance. Pourtant, l'adoption de nouvelles modalités de formation en milieu de travail est cruciale pour maintenir le niveau de compétences dans un contexte de travail à distance (Gohoungodji et al., 2023). Cette adoption permet également de développer l'autonomie des apprenants, tout en déployant de nouvelles stratégies de communication et de cohésion des équipes. La formation continue et l'adaptation aux nouvelles technologies et méthodes de travail sont donc essentielles pour une organisation désireuse de rester compétitive dans un environnement en évolution rapide (Marion et Fixson, 2021). Les entreprises devraient investir dans des pratiques et des programmes de développement pour soutenir leurs employés dans l'acquisition de compétences clés liées aux nouvelles modalités d'organisation du travail. Cette évolution contribuera à l'innovation, à l'efficacité et à la

croissance des entreprises, tout en offrant aux employés des opportunités d'épanouissement professionnel (Dostie, 2007). En embrassant cette transition, les organisations pourront créer un environnement de travail dynamique et adapté aux défis de l'avenir, tout en s'adaptant aux nouvelles réalités vécues par les gestionnaires et les équipes de travail.

Dans ce contexte, il est de plus en plus pertinent de s'intéresser à de nouvelles façons de développer les compétences en milieu de travail. La ludification, qui réfère à l'intégration de principes du jeu dans la formation, compte parmi les approches de développement des compétences les plus prometteuses pour les milieux de travail désireux d'embrasser des formes innovantes et amusantes de formation (Larson, 2020 ; Savignac, 2017). C'est donc dans cette voie que s'engage ce mémoire.

1.2 LE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES ET LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

1.2.1 Le cadre législatif québécois en matière de formation en milieu de travail

Le Québec se distingue des autres provinces canadiennes sur le plan législatif en matière de formation de la main-d'œuvre. En effet, au Québec, la formation en milieu de travail est régie par la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*, communément appelée la loi sur les compétences ou la loi du 1 %. Cette loi stipule qu'un employeur qui a une masse salariale de plus de deux millions de dollars par année doit investir, la même année, l'équivalent d'au moins 1 % de cette masse salariale dans le développement des compétences de son personnel¹. L'entreprise doit déclarer le montant investi en formation à Revenu du Québec. Si l'employeur n'investit pas le montant alloué, selon les modalités ci-haut, celui-ci devra verser le 1 % non investi en formation au Fonds de développement et de

¹ <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/D-8.3>

reconnaissance des compétences et de la main-d'œuvre (gouvernement du Québec, 2022). Le Fonds sert à financer toute initiative répondant aux orientations prioritaires et aux critères d'intervention définis par un plan d'affectation en vue de favoriser la réalisation de l'objet de la présente loi. Elle peut viser la promotion et le soutien financier ou technique de l'acquisition et du développement des compétences par la main-d'œuvre actuelle et future ainsi que la connaissance des besoins de compétences du marché du travail (gouvernement du Québec, 2007). Les employeurs qui incluent leur personnel dans la planification stratégique de la formation peuvent obtenir un certificat de qualité des initiatives de formation² et ainsi être exemptés des obligations de la loi pendant trois ans.

Cependant, selon un sondage réalisé en 2020 par l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (OCRHA) auprès de ses membres, 11 % des organisations assujetties à cette loi ont déclaré avoir investi moins de 1 % en formation, voire rien du tout (OCRHA, 2023). Ces organisations ont dû verser 30 millions de dollars au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. La principale cause de ce faible taux d'investissement en formation est due à la lourdeur administrative. Selon les répondants, il serait nécessaire de réviser cette loi afin de réduire sa charge administrative, qui est jugée élevée par 79 % des répondants. Les professionnels des ressources humaines souhaitent également plus de flexibilité quant aux activités de formation reconnues et une plus grande mise en avant des compétences à développer, plutôt que de se focaliser uniquement sur l'investissement financier. Les professionnels en ressources humaines accueillent favorablement la révision de la loi du 1 %, qui reste pertinente, mais qui nécessite une modernisation pour réduire la charge administrative et rendre le système de formation plus inclusif et flexible.

À la lumière de ces résultats, l'actualisation de la loi du 1 % permettrait aux organisations québécoises qui sont soumises à cette loi de développer plus aisément des pratiques et des

² <https://www.cpmnt.gouv.qc.ca/entreprises/loi-sur-les-competences/certificat-qualite-initiatives-formation/>

stratégies de formation pour atteindre leurs objectifs en matière de développement des ressources humaines. Ce concept fait d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

1.2.2 Le développement des ressources humaines

Le développement des ressources humaines n'est pas une activité négligeable au sein d'une organisation. Il contribue entre autres à maintenir l'avantage compétitif et la capacité d'attraction et de fidélisation du personnel au sein des organisations (Narayan et al., 2019). Le développement des ressources humaines se définit comme « un processus qui consiste à développer et à mobiliser l'expertise dans le but d'améliorer les performances des individus, des équipes, des processus de travail et des systèmes organisationnels [traduction libre] » (Swanson et Holton, 2009, p. 4). Ciblant le long terme, l'évolution professionnelle et la gestion des carrières font partie intégrante du développement des compétences d'un employé au sein d'une entreprise. Le développement des ressources humaines s'opère généralement dans l'esprit d'accroître la performance individuelle et collective (Deschênes, 2021). L'investissement dans le développement des ressources humaines peut considérablement améliorer la performance d'une entreprise et augmenter son niveau de productivité (Cardin et Guérin, 2015). En offrant des opportunités de formation et de perfectionnement professionnel à ses employés, une entreprise peut renforcer leurs connaissances (savoir), leurs habiletés (savoir-faire) et leurs attitudes (savoir-être). Les employés peuvent ainsi accomplir leurs tâches de manière plus efficace, innover et apporter de nouvelles idées, ce qui se traduit par une augmentation de la productivité globale de l'organisation. De plus, le développement des ressources humaines favorise l'engagement et la motivation des employés, ce qui se traduit par une meilleure rétention du personnel talentueux et par une réduction des coûts liés au recrutement et à la formation de nouveaux employés (Beaupré et al., 2008). En investissant dans le développement des ressources humaines, une entreprise crée une culture d'apprentissage, de croissance et de progression, ce qui lui permet de se positionner avantageusement sur le marché, de rester compétitive à long terme et de favoriser le recrutement du personnel.

La théorie du capital humain (Becker, 1964 ; Schultz, 1961) est l'un des ancrages théoriques importants du concept de développement des ressources humaines. Le capital humain réfère à l'ensemble des connaissances, des aptitudes, des expériences et des compétences accumulées par une personne, par une organisation ou par une équipe. Celles-ci s'accumulent par la formation générale, mais également par les expériences vécues et par la formation en milieu de travail (De la Fuente et Ciccone, 2002). Le capital humain repose sur trois composantes que sont les compétences générales, comme l'alphabétisation et le calcul de base, les compétences spécifiques, qui sont liées aux technologies ou aux processus de production et les compétences techniques et scientifiques. Dans l'entreprise, le capital humain est assimilable au concept de capital compétence ou de capital organisationnel, qui se révèle un actif pour l'organisation, à la manière des actifs financiers ou matériels.

La théorie du capital humain souligne l'importance des activités de formation, qui sont des outils essentiels au développement des ressources humaines dans l'organisation. La formation de la main-d'œuvre fait donc l'objet de la prochaine section.

1.2.3 La formation des ressources humaines : définition et composantes

La formation de la main-d'œuvre se définit comme un « ensemble d'activités planifiées visant à influencer le processus d'acquisition de connaissances, des habiletés et des attitudes (CHA), et ce, afin d'accroître l'efficacité et l'efficience des individus, des équipes et des organisations » (Goldstein et Ford, 2002, cités dans Rivard et Lauzier, 2013, p. 15). Elle désigne également le processus d'apprentissage et de développement des compétences des employés au sein d'une organisation (Matory, 2016). Elle vise à améliorer les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements des employés pour soutenir les objectifs organisationnels (Blanchard et Thacker, 2013).

La formation en milieu de travail prend des formes diverses, comme la formation de base en milieu de travail (ou formation initiale), la formation en cours d'emploi offerte en milieu de travail (par une firme externe ou par un formateur interne) et la formation externe offerte par des établissements d'enseignement, des centres de formation ou des formateurs privés (Deschênes, 2021). Certaines classifications proposent de distinguer la formation selon qu'elle se déroule sur les lieux de l'employeur, pendant l'emploi (*on-site-on-the-job*), sur les lieux de l'employeur, mais pendant un moment dédié à la formation (*on-site-off-the-job*) ou encore à l'extérieur des lieux de travail habituel (*off-site off-the-job training*) (Nadler, 1982).

La formation aussi peut être offerte dans un cadre absent de formalités, dans lequel l'apprenant peut réaliser des apprentissages. Ce style de formation est qualifié de *formation informelle* (Marsick et Volpe, 1999). Elle se résume par des apprentissages accidentels ou communément appelés apprentissages « sur le tas » (Marsick et Volpe, 1999). Au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009, 2010) estime que 88 % des activités de formation en milieu de travail se réalisent selon un mode informel, alors que d'autres études (Hughes et Campbell, 2009) avancent plutôt que les apprentissages ainsi réalisés sont de l'ordre de 56 %. Dans un même ordre d'idée, Marsick et Watkins (2001) mentionnent le terme *apprentissage accidentel (incidental learning)*, qu'ils décrivent comme le résultat d'une autre activité, comme la perception de la culture organisationnelle ou l'expérimentation par essais et erreurs. La plupart des études examinent d'ailleurs les activités de formation en entreprise en les classant selon qu'elle soit de la formation formelle ou de la formation informelle (Jayawarna et al., 2007 ; Kock et Ellström, 2011).

Le processus structuré de formation formelle des ressources humaines repose généralement sur cinq étapes, soit : 1) l'analyse des besoins de formation, 2) la conception des programmes de

formation, 3) la mise en œuvre de la formation, 4) l'évaluation de la formation et 5) le suivi et ajustement (Noe et al., 2017).

D'abord, l'analyse des besoins de formation réfère à l'identification des lacunes de compétences existantes au sein de l'organisation, en évaluant les compétences requises pour chaque poste et en identifiant les domaines dans lesquels une formation est nécessaire. Elle doit se faire à trois niveaux : organisationnel, de l'emploi et individuel (Rivard et Lauzier, 2013). Ensuite vient l'étape de la conception des programmes de formation. Cette composante consiste à élaborer des programmes de formation spécifiques en fonction des besoins identifiés préalablement. Elle peut inclure des formations en classe, des formations en ligne, des ateliers, des séminaires, du mentorat, etc. La mise en œuvre de la formation réfère à la phase où les programmes de formation sont délivrés aux employés. Elle peut impliquer des formateurs internes ou externes, des sessions en groupe ou individuelles, des méthodes d'apprentissages pratiques, etc. Après la mise en œuvre de la formation, il est important d'en évaluer son efficacité. L'évaluation de la formation peut être réalisée en recueillant des commentaires des participants, en mesurant les changements de performance et en analysant les indicateurs clés de performance, entre autres.

À ce sujet, le modèle à quatre niveaux de Kirkpatrick (1959) est modèle le plus utilisé par les professionnels de la formation, mais également par les chercheurs se penchant sur l'évaluation des actions de formation (Santos et Stuart, 2003). Ce modèle est illustré à la figure 1.

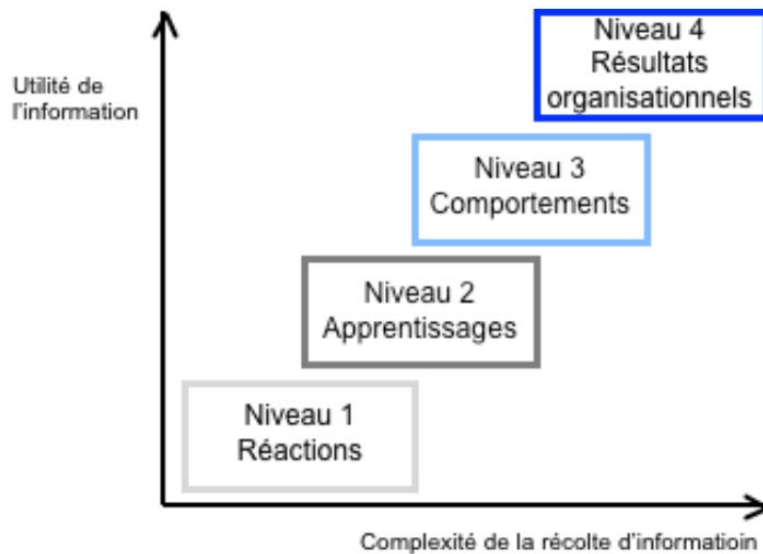


Figure 1. Modèle d'évaluation des effets de la formation de Kirkpatrick (1959)

Source : Chochoard, 2014

Le premier niveau concerne la satisfaction de l'apprenant, le second, les connaissances acquises, le troisième concerne les changements induits dans la réalisation des tâches. Ces trois niveaux sont complétés par un dernier niveau d'impact externe, c'est-à-dire ce que la formation apporte à l'organisation. Enfin, une fois la formation terminée, il est essentiel de suivre les progrès des employés et de fournir un soutien continu. Plus la récolte d'information requiert de la complexité, plus l'information recueillie sera utile. En fonction des résultats obtenus à l'évaluation, des ajustements peuvent être apportés aux programmes de formation pour répondre aux besoins changeants de l'organisation.

La formation en milieu de travail est influencée par divers freins et leviers qui affectent soit négativement ou positivement la diffusion de la formation (Solar et al., 2016). Ceux-ci sont élaborés dans la prochaine section.

1.2.4 Freins et leviers à la formation en milieu de travail

La formation en entreprise peut être confrontée à divers freins ou à divers obstacles lors de l'élaboration, de la diffusion ou de l'analyse de ladite formation (Rivard et Lauzier, 2013). Ces freins peuvent aussi intervenir en amont et nuire à l'investissement en formation dans l'entreprise. Un frein à la formation est défini comme une contrainte, un obstacle ou un défi qui limite ou entrave le processus de formation. Les freins à la formation en milieu de travail peuvent être de nature individuelle, mais également de nature organisationnelle. Ces freins, s'ils ne sont pas contrôlés, peuvent limiter l'accès à la formation en milieu de travail, ainsi que mettre en péril l'efficacité de la formation et même empêcher la réussite de celle-ci (Hagiou et Bruel, 2020).

La résistance au changement est l'un des freins les plus fréquemment cités (Desjours, 1994). Les employés peuvent être réticents à adopter de nouvelles méthodes d'apprentissage, à modifier leurs habitudes ou à bonifier leurs compétences actuelles. Aussi, Temporal et Boydell (1981), dans l'une des premières contributions dans le domaine, ont proposé une classification concernant les obstacles à l'apprentissage. Cette typologie met l'accent sur la manière dont les enjeux perceptuels (ne pas voir la nécessité de se perfectionner et d'apprendre), intellectuels (inadéquation des formations antérieures qui nuit à la poursuite de la participation à la formation, mauvaise récupération des informations, etc.) et environnementaux (le climat organisationnel et son impact sur les attitudes et sur les comportements individuels) se révèlent des obstacles à la formation du personnel en milieu de travail.

Ajoutons également les contraintes de temps. Les employés peuvent avoir des horaires chargés et trouver difficile de dégager du temps pour suivre la formation. Par ailleurs, les organisations peuvent rencontrer des difficultés à allouer des ressources suffisantes pour développer et mettre en œuvre des programmes de formation efficaces. Aussi, des barrières technologiques sont identifiées (Dubouloz, 2013). L'accès à la technologie et aux plateformes d'apprentissage en ligne peut être limité pour certaines organisations ou pour certains travailleurs, ce qui rend difficile la diffusion de la formation à grande échelle. Certains auteurs mentionnent également les problèmes de communication (Mucchielli, 1991). Une communication inefficace ou insuffisante sur les opportunités de formation peut entraîner un manque de participation ou de motivation de la part des employés.

Il faut également prendre en considération l'incertitude que l'entreprise peut vivre en lien avec le retour sur l'investissement en formation (Carriou et Jeger, 1997) ou encore le manque de ressources financières (Nolan et Garavan, 2016). Certaines entreprises peuvent craindre d'investir dans la formation si elles ne voient pas de résultats tangibles à court terme ou si elles ont du mal à mesurer l'impact de la formation sur la performance organisationnelle. À ce sujet, l'attitude des gestionnaires et des dirigeants de l'organisation semble importante (Schoeb et al., 2020). D'ailleurs un manque de vision à long terme de la part de la haute direction en lien avec la formation, de même qu'une culture organisationnelle qui ne valorise pas l'apprentissage peut avoir une incidence négative en lien avec l'investissement accordé à la formation des employés (Emery et Gonin, 2009 ; McCracken, 2004).

Pour atténuer les impacts négatifs des freins à la formation, il est recommandé aux organisations de prendre en compte ces défis et d'adopter des stratégies sur le plan de l'engagement de la direction, de la sensibilisation et de la communication auprès des employés et des gestionnaires, de l'intégration de la formation dans la culture d'entreprise, ainsi que de l'utilisation de méthodes d'apprentissage flexibles et adaptées aux besoins des employés. Il est

donc important pour les organisations de travailler avec les leviers liés à une bonne gestion de la formation (Jorro et Droyer, 2019). Un levier de formation est un élément ou une stratégie utilisée pour favoriser l'efficacité et l'impact de la formation. Il s'agit d'un moyen d'amplifier ou de maximiser les résultats de la formation en fournissant des conditions propices à l'apprentissage et en optimisant les compétences et les connaissances acquises (Jorro et Droyer, 2019).

Un plan stratégique de formation et l'élaboration d'objectifs clairs sont le levier le plus souvent cité et le plus efficace, selon la littérature (Gérard, 2003). En effet, définir des objectifs spécifiques et mesurables permet aux participants de comprendre ce qu'ils doivent atteindre à la fin de la formation et permet un alignement clair de la formation au sein de l'entreprise.

Un levier primordial à la formation est l'appui de la haute direction (Gosselin et al., 2010). Il est difficile de mettre en place un programme de formation efficace si la haute direction de l'entreprise ne s'implique pas de façon continue et proactive dans le processus. Le contenu de la formation doit également répondre aux attentes de la haute direction et être conforme au plan stratégique réalisé antérieurement : les objectifs stratégiques organisationnels doivent être alignés aux objectifs stratégiques de développement des ressources humaines (Garavan, 2007). Par ailleurs, l'entreprise doit s'assurer que le contenu de la formation est adapté aux besoins et aux attentes des apprenants (Pottiez, 2011). Le contenu de la formation doit être actualisé régulièrement, pratique et directement applicable dans le champ d'expertise des employés. Pour atteindre son plein potentiel, elle devrait miser sur une combinaison de méthodes d'apprentissage comme des présentations interactives, des études de cas, des exercices pratiques, des discussions en groupe, des jeux de rôle, etc. La diversification des méthodes de formation favorise l'engagement et l'assimilation des connaissances par l'apprenant (Furnon, 2022).

L'analyse et l'évaluation post-formation sont des leviers qui permettent de poser un regard sur la formation desservie tout en permettant de l'actualiser, de la bonifier, d'ajuster les objectifs,

d'obtenir de la rétroaction (par les apprenants et les formateurs) et de faire valoir le retour sur investissement à la haute direction (Pottiez, 2011).

En combinant ces différents leviers, la formation peut être plus efficace tout en favorisant un apprentissage plus engageant et durable pour les participants et pour l'entreprise, tout en limitant les freins qui pourraient apparaître avant, pendant et après le processus de formation (Reitz, 1997). Tout comme les leviers, choisir une approche de formation en milieu de travail qui soit moderne, adaptée et innovante favorise les apprentissages des apprenants. Dans la prochaine section, il sera question des nouvelles approches en formation en entreprise.

1.2.5 Les nouvelles approches de formation en entreprise

Les approches de formation en entreprise évoluent rapidement et doivent s'adapter de plus en plus à l'évolution technologique, à l'évolution du marché du travail et aux besoins changeants des apprenants (Barabaschi et al., 2022). Une approche en formation désigne une méthodologie ou une perspective adoptée pour concevoir, développer et dispenser un programme de formation (Rivard, 2000). Elle englobe les principes, les stratégies et les techniques utilisées pour faciliter l'apprentissage des participants. Une approche en formation peut varier en fonction de plusieurs facteurs, comme les objectifs de la formation, le public cible, les ressources disponibles et le contexte dans lequel la formation se déroule. Elle peut être axée sur différents aspects de l'apprentissage, comme les connaissances théoriques, les compétences pratiques, le développement personnel, la résolution de problèmes, l'acquisition de nouvelles perspectives, etc.

Les approches contemporaines de formation en entreprise intègrent les dernières avancées technologiques et les nouvelles méthodes d'apprentissage pour améliorer l'efficacité et la pertinence de la formation (Huda et al., 2018). Ces approches se concentrent, entre autres, sur l'utilisation de technologies comme les plateformes d'apprentissage en ligne, les simulations, la

réalité virtuelle, les jeux sérieux et les réseaux sociaux. Elles favorisent également l'apprentissage actif, collaboratif et personnalisé, en mettant l'accent sur l'engagement des apprenants et sur l'application pratique des connaissances. Elles visent à rendre la formation plus interactive, accessible, flexible et adaptée aux besoins des apprenants dans un monde du travail de plus en plus numérique et en constante évolution.

Il existe plusieurs nouvelles approches en matière de formation des employés, la formation en ligne (*e-learning*) compte parmi celles-ci. Il est question de formation en ligne lorsque la formation est desservie sur des plateformes d'apprentissage en ligne qui permettent aux employés de suivre des cours à distance, à leur propre rythme (Marchand, 2003). Cette méthode offre flexibilité et accessibilité, tout en réduisant les contraintes de déplacement et les coûts associés.

L'apprentissage informel fait également partie des approches de formation de plus en plus préconisées en entreprise (Barrette, 2011). Garavan et al. (2002) définissent l'apprentissage informel comme l'ensemble des processus qui se déroulent dans des contextes organisationnels spécifiques et qui sont axés sur l'acquisition et l'assimilation d'un ensemble intégré de connaissances, de compétences, de valeurs et de sentiments qui amènent les individus et les équipes à se recentrer et à modifier fondamentalement leur comportement. Cette approche met l'accent sur la collaboration et l'apprentissage entre pairs. Les employés peuvent partager leurs connaissances, poser des questions et résoudre des problèmes ensemble à l'aide d'outils collaboratifs comme les forums de discussion en ligne ou les réseaux sociaux internes à l'entreprise.

Le microapprentissage (*microlearning* ou *fastlearning*) est également présent lorsqu'il est question de nouvelles approches à la formation en entreprise (Leong et al., 2020). Cette approche consiste à fournir de courtes leçons ou modules de formation qui se concentrent sur des compétences ou des connaissances spécifiques. Les employés peuvent ainsi apprendre de manière plus ciblée et fractionnée, ce qui facilite l'intégration des informations. Bien que le

microapprentissage et la diffusion de microcontenus soient répandus dans les entreprises, très peu de recherches scientifiques se sont penchées sur ce sujet à ce jour (Dolasinski et Reynolds, 2020).

La réalité virtuelle et augmentée est l'approche de formation en entreprises la plus récente et innovante (Barbe et Boboc, 2022). Ces technologies offrent des expériences immersives qui permettent aux employés de s'entraîner dans des environnements virtuels simulés. Cette approche de formation peut être particulièrement utile pour la formation pratique dans des domaines de pointe comme la médecine, l'ingénierie ou la maintenance.

Les nouvelles approches de formation en entreprise ouvrent de nouvelles possibilités pour l'apprentissage en contexte organisationnel, en combinant les avantages des technologies et des méthodes d'apprentissage innovantes avec une approche personnalisée et axée sur la pratique (Ekstedt et al., 2003). Ces approches permettent aux employés de développer leurs compétences de manière efficace, tout en favorisant une culture d'apprentissage continu au sein de l'organisation. D'ailleurs, l'apprentissage en contexte organisationnel présente des enjeux bien particuliers, qui sont notamment associés aux caractéristiques de l'apprenant adulte. La prochaine section en fait l'objet.

1.3 L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL

L'apprentissage en contexte organisationnel réfère à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'expériences au sein d'une organisation ou d'un environnement de travail (Koenig, 2015). Différents principes et modèles influencent l'apprentissage de l'apprenant adulte en milieu de travail. Ces principes et modèles, largement issus de la psychologie, permettent de mieux comprendre les processus d'apprentissage en milieux de travail. Dans cette section, il sera question des principes et des modèles de l'apprentissage chez l'adulte et de la motivation et de l'engagement de l'apprenant adulte à l'égard de la formation en contexte organisationnel.

1.3.1 Les principes et les modèles de l'apprentissage chez l'adulte

La formation et le développement des compétences en milieu de travail appellent à mettre l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. L'apprenant adulte présente des caractéristiques distinctives par rapport à l'enfant ou à l'adolescent. L'apprentissage de l'adulte en milieu de travail est un processus de développement professionnel continu visant à renforcer les compétences des employés, à développer de nouvelles connaissances ou les maintenir à jour, et à les préparer aux défis du monde professionnel en constante évolution (Cristol et Muller, 2013). L'apprentissage chez l'adulte peut se produire dans divers contextes, comme les formations professionnelles, les programmes d'éducation continue, les ateliers, les conférences, les cours en ligne, les groupes d'études et les expériences pratiques (Bril, 2002). Il est essentiel de prendre en compte les caractéristiques spécifiques des adultes lors de la conception de programmes d'apprentissage pour favoriser leur engagement et leur réussite.

Lorsqu'il est question d'apprentissage chez l'adulte, le mot *andragogie* est cœur de la plupart des recherches scientifiques (Marchand, 1997). Le terme *pédagogie*, dont les racines étymologiques signifient « guider l'enfant », est largement reconnu et utilisé dans le langage populaire. L'*andragogie*, pour sa part, s'avère une notion moins familière. Le développement des connaissances scientifiques autour du concept d'*andragogie*, qui tire ses origines de la théorie de l'apprentissage humaniste, s'est développé au tournant des années 1970 avec la théorie de l'apprentissage chez l'adulte de Malcom Knowles. Selon lui, l'*andragogie*, « c'est l'art et la science d'aider les adultes à apprendre [traduction libre] » (Knowles, 1970). L'*andragogie* est une approche d'enseignement qui se concentre sur l'apprentissage des adultes. Contrairement à l'enseignement traditionnel axé sur les enfants, l'*andragogie* reconnaît les caractéristiques spécifiques des apprenants adultes et adapte les méthodes d'enseignement en conséquence (Balleux, 2000). Les principes d'apprentissage chez l'adulte doivent être appuyés par un modèle d'apprentissage qui est adapté à leur façon d'apprendre et d'appliquer les notions apprises en formation (Balleux, 2000).

L'andragogie prend ses assises sur six principes de bases (Knowles et al., 2015) : 1) le besoin de savoir, 2) la conscience de soi, 3) l'expérience, 4) la volonté d'apprendre, 5) le pragmatisme ou l'orientation de l'apprentissage et 6) la motivation. D'autres principes qui facilitent le processus d'acquisition de connaissances et de compétences ont également été soulevés, comme la pertinence et l'autonomie (Jouquan et Bail, 2003).

i. Le besoin de savoir

L'apprenant adulte doit connaître les raisons pour lesquelles il devrait apprendre. Il a donc besoin de savoir pourquoi il doit apprendre avant d'entrer dans le processus d'apprentissage. Le formateur peut faciliter cette démarche en l'aidant à prendre conscience de son besoin d'apprendre et de son besoin de savoir.

ii. La conscience de soi et l'autonomie

L'apprenant adulte souhaite prendre part aux décisions quant aux interventions et aux activités d'apprentissage et d'évaluation. Il a besoin d'être traité comme une personne capable d'autogestion. Les adultes doivent se sentir acceptés, respectés et soutenus, car il existe un esprit de mutualité entre les enseignants et les apprenants. Les apprenants adultes ont besoin d'autonomie dans leur apprentissage. Ils ont le désir de participer activement dans le processus de formation autant dans l'élaboration que dans la diffusion de celle-ci (Eneau, 2005). Ils veulent avoir un certain contrôle sur leur processus d'apprentissage et dans la prise de décisions organisationnelles. Les adultes sont considérés comme des apprenants autonomes et responsables de leur propre apprentissage. Ils sont motivés par des objectifs personnels et ont une expérience de vie qui peut être intégrée dans le processus d'apprentissage. Les adultes apprennent également de leurs pairs. L'andragogie favorise la collaboration, l'échange d'idées et l'apprentissage entre pairs.

iii. L'expérience

L'andragogie reconnaît que les adultes ont une base de connaissances et d'expériences préalables sur lesquelles l'apprentissage peut être construit. Les formateurs cherchent à tirer parti de cette expérience et à la relier aux nouveaux apprentissages. Les apprenants adultes ont des connaissances, des compétences et des expériences préalables qu'ils peuvent utiliser comme base pour de nouveaux apprentissages (Eneau et Simonian, 2011). Il est important de tenir compte de leurs expériences passées et de les intégrer dans le processus d'apprentissage et de formation. Ils ont tendance à associer la nouveauté apprise à une expérience passée, ce qui facilite grandement l'acquisition de nouvelles compétences.

iv. La volonté d'apprendre

L'apprenant adulte doit ressentir le souhait ou le désir d'enrichir ses connaissances, de trouver des solutions à un problème et une utilité à ses apprentissages. Pour tirer pleinement profit des apprentissages, ils doivent être cohérents avec un besoin de développement chez l'adulte.

v. Le pragmatisme ou la pertinence

Les adultes sont motivés par l'apprentissage qui est directement applicable à leur vie professionnelle ou personnelle. L'andragogie met l'accent sur la pertinence et l'applicabilité des contenus d'apprentissage. Les adultes sont souvent motivés par la résolution de problèmes concrets. L'andragogie encourage l'apprentissage basé sur des problèmes réels et encourage les adultes à trouver des solutions pratiques. La pertinence de la formation est importante pour l'apprenant adulte, car elle joue un rôle direct sur la motivation et la performance des participants. Le contenu doit être directement lié à leurs besoins, leurs intérêts et leur vie professionnelle ou personnelle. Le contenu doit être perçu comme utile et applicable dans leur contexte de travail ou de vie (Bourgeois, 2013).

vi. La motivation

Des intérêts extérieurs peuvent également intervenir dans le processus d'apprentissage, comme la possibilité d'obtenir un nouvel emploi, une promotion ou un meilleur salaire. Ces facteurs peuvent influencer l'adulte à s'engager dans un processus d'apprentissage. Toutefois, les motivations intrinsèques, comme la volonté d'accroître ses connaissances et le désir de se développer, sont les facteurs de motivation les plus importants. Ce sujet sera d'ailleurs approfondi dans la prochaine section.

À ces principes fondateurs, d'autres auteurs (Foley, 2020 ; Knowles et al., 2015) ont par la suite ajouté celui de la diversité. L'apprenant adulte évolue dans un environnement d'apprentissage hétérogène. Les multiples cultures, expériences, motivations, besoins et styles d'apprentissage qui caractérisent un groupe d'apprenants adultes s'immiscent ainsi dans le processus d'apprentissage en milieu de travail.

L'andragogie reconnaît donc que les adultes ont des besoins, des motivations et un engagement différent de ceux des enfants et des adolescents face à leur apprentissage (Wautier et Vileyn, 2004). Il sera question de ces aspects dans la prochaine section.

1.3.2 La motivation et l'engagement des apprenants

La littérature sur la motivation au travail considère la complexité de la motivation en prenant en compte les interactions entre la cognition, l'affect et le comportement (Latham et Pinder, 2005). Vallerand et Thill (1993) définissent la motivation comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. Cette dualité des forces

internes et externes de cette définition conceptuelle repose sur la présence de deux types de motivation, à savoir la motivation *intrinsèque* et la motivation *extrinsèque*. La motivation intrinsèque est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000). La motivation extrinsèque, pour sa part, intervient dans les situations où le comportement répond à des objectifs instrumentaux, comme obtenir une récompense ou éviter une sanction. Ces deux types de satisfaction permettent de mieux comprendre certains phénomènes en ce qui a trait au fonctionnement humain, notamment en milieu de travail. Une troisième forme de motivation a aussi été identifiée par Ryan et Deci (1985), soit l'*amotivation*, dans laquelle l'individu n'est pas en mesure d'établir une relation entre ses comportements et les résultats qu'il obtient. Elle s'apparente à une absence de motivation. Dans le cadre d'un processus d'apprentissage, la motivation favorise le développement de l'autonomie lorsqu'elle est intrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'apprenant s'engage et persévère dans son apprentissage en raison d'avantages qu'il trouve dans l'apprentissage lui-même, donc intrinsèque, et non dans une retombée de l'apprentissage, donc extrinsèque (Guillemette, 2004).

Transposée au processus d'apprentissage, la motivation à s'engager dans l'apprentissage et à mettre en application ce nouvel apprentissage a suscité un certain intérêt de la part de la communauté scientifique (e.g., Kochoian et al., 2022). Les définitions de la motivation dans un contexte d'apprentissage en milieu de travail sont multiples et reposent sur deux éléments : la motivation à apprendre (*learning motivation*) et la motivation à s'engager dans une formation (*training motivation*), qui toutefois parfois utilisées comme synonymes. La plupart des travaux sur la motivation à la formation et la motivation à l'apprentissage sont basés sur le travail de Noe et Schmitt (1986), qui ont développé une échelle générale sur les attitudes des apprenants qui évaluent la motivation à apprendre.

Dans une recension de la littérature, Kochoian et al., (2022) montrent que la plupart des définitions de la motivation à l'égard de la formation réfèrent à 1) la motivation à participer à une

formation, 2) au désir d'apprendre le contenu de la formation, 3) au désir d'apprendre avant la formation, 4) au désir de participer à la formation, 5) à la persistance et à l'intensité des efforts d'apprentissage avant, pendant et après la formation et 6) au fait de percevoir la formation comme utile et importante.

Sans motivation pour apprendre, le programme de formation le plus sophistiqué ne peut porter ses fruits (Kontoghiorghes, 2001). À ce sujet, plusieurs chercheurs (e.g., Lauzier et Mercier, 2018 ; Noe, 1986) ont reconnu que la motivation à apprendre est essentielle pour l'efficacité de la formation et les facteurs qui favorisent cette motivation doivent être identifiés et pris en compte. Parmi les facteurs identifiés, notons le soutien du superviseur, les attitudes de l'apprenant à l'égard de son emploi et de sa carrière, les aptitudes du formateur, les caractéristiques socioéconomiques et les dispositions internes de l'apprenant, comme l'estime de soi (Bourgeois, 1998, Cheng et Ho, 2001 ; Chukwu, 2016)

Par ailleurs, lorsqu'il est question de motivation et d'engagement des apprenants, l'approche motivationnelle est particulièrement pertinente à considérer, car elle prend en considération la motivation et l'engagement de l'apprenant adulte (Gillet et al., 2010). L'approche motivationnelle pour l'apprentissage chez l'adulte se concentre sur les facteurs qui influencent la motivation d'un individu à apprendre et à s'engager dans des activités d'apprentissage. Elle reconnaît que la motivation joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage chez les adultes. Cette approche met l'accent sur cinq aspects clés de la motivation (Bourgeois, 1998):

i. Besoins et objectifs

L'approche motivationnelle considère les besoins et les objectifs personnels de l'individu, qu'ils soient liés à l'amélioration des compétences professionnelles, à la réalisation personnelle

ou à d'autres aspirations. Comprendre ces besoins et objectifs permet de susciter une motivation intrinsèque.

ii. Autonomie

L'approche motivationnelle favorise l'autonomie de l'apprenant adulte en lui donnant un certain contrôle sur son processus d'apprentissage. Cela peut inclure la possibilité de choisir les sujets d'étude, les méthodes d'apprentissage ou de fixer des objectifs personnels. L'autonomie favorise la motivation et l'engagement de l'adulte dans sa propre formation, car celui-ci développe une forme de pouvoir vis-à-vis ses apprentissages (Eneau, 2005).

iii. Pertinence et utilité

L'apprentissage doit être perçu comme pertinent et utile pour l'individu, en lien avec ses intérêts, sa carrière ou ses besoins pratiques. Lorsque les adultes voient la valeur de ce qu'ils apprennent, leur motivation est renforcée.

iv. Rétroaction et reconnaissance

La rétroaction constructive et la reconnaissance des progrès réalisés sont essentielles pour maintenir la motivation. Les adultes ont besoin de savoir qu'ils progressent et que leurs efforts sont appréciés (Renault, 2007). La reconnaissance est également un des leviers les plus puissants pour fidéliser les employés à leur organisation.

v. Environnement d'apprentissage favorable

Un environnement d'apprentissage positif, qui encourage l'engagement actif, la collaboration et la prise de risques, peut stimuler la motivation des adultes (Tirole, 2009).

En combinant ces éléments, l'approche motivationnelle vise à favoriser la motivation intrinsèque et l'engagement durable chez les adultes dans leur processus d'apprentissage (Kochoian et al., 2022). Elle reconnaît que la motivation peut varier d'un individu à l'autre et qu'il est important d'adapter les stratégies d'apprentissage pour répondre aux besoins et aux motivations de chaque apprenant adulte qui est en changement continu. Il sera question dans la prochaine section des nouvelles attentes et des nouveaux besoins en matière de développement des compétences.

1.3.3 Les nouvelles attentes et les nouveaux besoins en matière de développement des compétences

Durant les dernières années et plus particulièrement depuis l'apparition de la COVID-19, les attentes et les besoins en matière de développement des compétences ont évolué de façon marquée (Coulombe et al., 2020). En raison, entre autres, des changements dans le rapport au travail (Laurent et al., 2022), il est question de plus en plus d'apprentissage en ligne, de travail à distance, de conciliation travail/vie personnelle et de qualité de vie. Le domaine de la formation en milieu de travail doit ainsi s'adapter à cette vague de transformations sociales qui affectent les personnes et les organisations. Quelques tendances actuelles en lien avec les nouvelles attentes et les nouveaux besoins en matière de développement des compétences sont recensées dans la littérature. Il s'agit principalement du développement de nouvelles compétences, comme les numériques et interpersonnelles, de l'apprentissage continu, de l'agilité et de l'adaptation et de compétences en gestion du temps et en organisation.

i. Le développement des compétences numériques

À mesure que la technologie continue de se développer, les compétences numériques sont devenues essentielles (Brotcorne et Valenduc, 2009). Les employés doivent être à l'aise avec les outils informatiques, la gestion des données, l'analyse de données, la cybersécurité, l'intelligence artificielle, etc. Il y a également toutes les notions et les compétences relatives en lien avec le

travail à distance (utilisation des logiciels, rencontres virtuelles, gestion des données, etc.) qui sont à considérer dans les nouvelles compétences à développer chez le travailleur.

ii. Le développement des compétences interpersonnelles

Les compétences interpersonnelles, comme la communication efficace, la collaboration, le leadership et la résolution de problèmes, sont de plus en plus valorisées, surtout lorsqu'il est question de travail à distance (Vayre et Pigneault, 2011). Les employeurs recherchent des professionnels capables de travailler en équipe, de s'adapter aux changements et de résoudre les conflits. Les compétences en communication et en travail d'équipe sont essentielles dans de nombreux domaines professionnels, surtout dans un contexte où l'organisation du travail en mode collaboratif et en mode projet est en croissance (Silva et Ben Ali, 2010). Les employeurs accordent une grande importance à la capacité des travailleurs à collaborer efficacement avec leurs collègues, à établir des relations de travail solides et à contribuer à un environnement professionnel harmonieux (Robinson, 2000). De plus, en développant un large éventail de compétences, les travailleurs peuvent augmenter leur employabilité à long terme. Les compétences transférables, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la gestion du temps, peuvent être appliquées dans différents domaines professionnels et offrir une plus grande flexibilité de carrière.

iii. L'apprentissage continu

L'apprentissage tout au long de la vie est devenu essentiel pour rester compétitif sur le marché du travail (Enlart, 2018). Les employés doivent être prêts à acquérir de nouvelles compétences et à s'adapter aux nouvelles technologies et aux évolutions de l'industrie. L'entreprise gagne à se servir des compétences de ses employés piliers afin de promouvoir ses employés à hauts potentiels dans le but de les garder au sein de l'entreprise et de susciter leur motivation et leur fidélité dans un contexte de plein emploi (Delobbe et al., 2002). Les entreprises ont donc avantage à investir dans la formation de leur personnel en tenant compte de leurs besoins et de leurs aspirations.

iv. L'agilité et l'adaptation

Dans un monde en constante évolution, les employés doivent être agiles et capables de s'adapter rapidement aux nouvelles situations (Nouha et Hejaji, 2022). Cela comprend la capacité à apprendre rapidement, à s'ajuster aux changements organisationnels et à prendre des décisions éclairées. Ils doivent être capables de mener de front plusieurs dossiers en même temps tout en répondant au contexte de travail qui change régulièrement. Ils doivent également être autant efficaces en contexte présentiel qu'à distance.

v. Le développement des compétences en gestion du temps et en organisation

Avec la charge de travail croissante et la multiplication des responsabilités, il est important de développer des compétences en gestion du temps et en organisation (Devos et Taskin, 2005). Les employés doivent être capables de prioriser les tâches, de gérer efficacement leur temps et de maintenir un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. Il est essentiel de faire preuve de flexibilité et d'ajuster son emploi du temps en fonction des circonstances imprévues qui peuvent survenir. En ce sens, le développement des compétences en gestion du temps et des priorités favorise la réflexion introspective autour de de la gestion du temps individuel et collectif, et ce, afin d'identifier les bons comportements et les bonnes attitudes, et ce qui peut être amélioré à court, moyen et long terme.

En somme, il est essentiel pour les organisations de reconnaître ces nouvelles attentes et de mettre en place des programmes de développement des compétences adaptés pour assurer la croissance, la réussite et la fidélisation des employés à long terme. La ludification de la formation, soit l'inclusion des principes du jeu dans la formation, serait l'une de ces voies permettant de répondre à ces changements constants en matière de formation. Ce concept est au cœur de la prochaine section.

1.4 LA LUDIFICATION DE LA FORMATION

L'idée de la ludification de la formation, de l'anglais *gamification*, est un concept qui est existerait depuis la fin du 18^e siècle. Il s'agit d'un domaine de recherche particulièrement important, car les nouvelles générations qui ont grandi avec les jeux vidéo comptent aujourd'hui pour une large part de la population active. Dans cette section, l'objectif poursuivi est de définir et de mieux comprendre le concept de ludification de la formation et d'en exposer ses différents types, ainsi que ses avantages et ses enjeux.

1.4.1 Définitions

Le concept de ludification est issu de l'anglo-saxon *gamification*. Dès lors, il convient d'abord de définir le concept de « jeu ». Un jeu fait référence à une activité structurée avec des règles, des objectifs et des défis dans un but de divertissement (Cheng et al., 2015). Ce qui distingue la ludification de la formation du simple jeu, c'est qu'elle se caractérise par un objectif sérieux, soit celui du développement des compétences. La ludification réfère à l'utilisation d'éléments et de mécanismes de jeu dans des contextes non ludiques pour motiver, engager et stimuler les personnes à atteindre des objectifs spécifiques (Walther et Larsen, 2020). Elle consiste à intégrer des éléments de jeu comme des défis, des récompenses, des classements, des niveaux, des badges et des narrations dans des contextes autres que celui que du jeu, comme l'éducation, la formation, le marketing, la gestion des ressources humaines ou la santé (Deterding et al., 2011 ; Zainuddin et al., 2010). Cette définition est la plus répandue au sein de la littérature scientifique.

La ludification est associée à deux autres concepts : les jeux sérieux (*serious game*) et l'apprentissage par le jeu (*game-based learning*). Les concepts d'apprentissage basé par le jeu et de jeux sérieux sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature (Connolly et al., 2012). Alors que l'apprentissage par le jeu vise à faciliter l'apprentissage, les jeux sérieux

s'appliquent plus largement aux jeux utilitaires axés sur le changement de comportement qui peuvent contribuer à améliorer les résultats dans divers domaines, comme la gestion, le commerce, le marketing ou les soins de santé. La ludification réfère donc à un concept plus large, qui utilise des éléments de jeux et les applique à un environnement réel. Les trois concepts partagent toutefois l'idée d'utiliser des expériences ludiques positives dans un but sérieux.

L'objectif de la ludification de la formation est d'exploiter les attraits intrinsèques des jeux comme le plaisir, l'émotion et l'accomplissement, pour favoriser l'apprentissage, l'engagement, la productivité et la motivation des individus (Bonenfant et al., 2014). Elle peut rendre des tâches ou des activités autrement ennuyeuses ou routinières plus intéressantes et captivantes, par sa capacité à susciter une motivation intrinsèque (Perryer et al., 2016).

La ludification peut prendre différentes formes, comme des quêtes, des badges à débloquer, des tableaux de classement compétitifs, des récompenses virtuelles, des simulations interactives et des scénarios de jeu (Hamari et al., 2014). Elle repose sur la psychologie des jeux pour susciter l'enthousiasme, la participation active et la persévérance chez les utilisateurs.

1.4.2 L'historique de la ludification

La ludification de la formation n'aurait pas été inventée par une personne en particulier. Le mot ludification serait apparu pour la première fois au début des années 2000. Il a par la suite gagné en importance depuis les années 2010. C'est un concept qui a émergé de l'utilisation créative des principes du jeu et de la ludification dans le domaine de l'apprentissage. La pratique de la ludification de la formation a gagné en popularité au fil du temps, avec de nombreux chercheurs, praticiens et concepteurs de jeux contribuant à son développement et à son application dans divers domaines. L'essor et la démocratisation des technologies de l'information ont également contribué à sa croissance. Pour mieux comprendre son apparition, le tableau 1 présente

une chronologie de l'évolution de la ludification, construite à partir d'événements historiques répertoriés dans la littérature.

Tableau 1. Évolution chronologique de la ludification

Année	Événement
1886	Timbres verts S&H qui sont distribués aux consommateurs pour assurer une fidélité à l'entreprise (Kim et al., 2018). Les clients pouvaient les échanger contre d'autres marchandises, rabais ou gratuités en magasin.
1908	Les mouvements scouts ont mis en place des séries d'obstacles qu'ils devaient surmonter pour gagner des récompenses (<i>badges</i>) (Wu, 2015). Ils se reconnaissaient entre eux pour chaque réalisation, implication et engagement continu.
1970	La naissance des jeux vidéo sociaux par Sega et Atari (compagnies phares dans le domaine du jeu vidéo) en introduisant les jeux d'arcade (Hulsey, 2019). Les gens se rencontraient dans les salles de jeux, les stations-service et les restaurants pour jouer aux jeux et obtenir le score le plus élevé. Il y avait un esprit de compétition pour voir son nom apparaître au sommet du tableau de score sur la machine arcade.
1973	Parution du livre <i>The Game Work</i> écrit par Charles Coonradt où il explique comment le plaisir des jeux peut favoriser l'engagement, la satisfaction, la motivation et la productivité des employés au sein d'une entreprise (Coonradt et al., 2007).
1979	Les jeux de donjon multijoueurs combinent créativité, programmation, jeu de rôle, coopération et fiction interactive afin d'inciter les utilisateurs à progresser ensemble dans le but de terminer une quête donnée (Feenberg et al., 2010). Les jeux de donjons peuvent se jouer en personne ou directement en ligne.
1980	Les premières utilisations de la ludification dans un environnement d'apprentissage remontent aux années 1980 avec des jeux vidéo et informatiques, tels que <i>Where in the world is Carmen San Diego</i> (Meskill, 1990). Le développeur de logiciels Broderbund Software l'a publié en 1985. Ce fut un énorme succès. Ce jeu enseigne la géographie et l'histoire aux joueurs alors qu'ils agissent comme des détectives, avec l'agence de détectives ACME à la recherche d'une ancienne détective ACME Carmen SanDiego. Il a reçu plus de 70 prix, en particulier le <i>Silver Apple Award du National Educational Media Network</i> en 1996.
1981	Publication de <i>What Makes Things Fun to Learn</i> par Thomas W. Malone du Massachusetts Institute of Technology. Cette étude s'attarde sur les jeux vidéo qui stimulent la motivation intrinsèque et l'engagement des joueurs (Malone, 1980). Il explique également comment les mécanismes de jeux peuvent être introduits dans un autre domaine comme celui de l'éducation. Il s'agit de la première initiative de jeu qui a été reconnu académiquement. Toujours en 1981, American Airlines a lancé le premier programme de fidélisation de sa clientèle, ce qui a ouvert le chemin dans le domaine de la fidélisation pour les autres entreprises.
1990	La tendance des jeux vidéo est entrée dans les foyers de millions d'Américains. Plus de 25 % des foyers américains possèdent la console de salon Nintendo (Hellio, 2023). La plupart des jeux créés par la compagnie Nintendo permettent aux joueurs de collecter des points, des badges et des réalisations.

1996	Publication de l'article <i>Who Plays MUAs</i> (Multi-User Adventures) par Richard Bartle sur les raisons qui motivent les gens à jouer à des jeux (Bartle, 1996). Il a divisé les joueurs en différentes catégories soient : le performant, l'explorateur, le socialisateur et le tueur.
2002	La ludification a ses origines dans le domaine des jeux et de la psychologie. Le terme a été popularisé au début des années 2000 par Nick Pelling, un consultant britannique en informatique et en jeux vidéo (Marczewski, 2013). Il a utilisé ce terme pour décrire l'application des principes du jeu dans des contextes non ludiques.
2002	Naissance du <i>Serious Games Initiative</i> (SGI) par the <i>Woodrow Wilson International Scholars</i> qui utilisent les jeux pour promouvoir l'engagement des utilisateurs. Les jeux sérieux utilisent les principes du jeu dans le domaine de la formation à travers des jeux à impact, éducatifs, numériques et des simulations d'apprentissage immersives.
2007	Mise en place de la <i>Monopoly Academy</i> par Tim Vandenberg, qui dirige la Monopoly Academy pour les élèves de sixième année dans son district scolaire (DeBurr, 2013). Monopoly Academy enseigne les concepts mathématiques en utilisant le jeu Monopoly. Vandenberg, un joueur champion de Monopoly utilise le jeu pour enseigner les ratios, les probabilités, les valeurs attendues et d'autres concepts mathématiques que, traditionnellement, les enfants ont eu du mal à saisir. Vandenberg implante le gain de niveau, un élément de jeu, dans sa classe. Il divise la classe en niveaux et les élèves doivent atteindre certains jalons pour jouer au jeu. Il utilise un mur de la renommée avec les scores élevés d'anciens joueurs, qui agit comme classement. Les classements sont l'autre élément primordial du jeu.

En somme, l'évolution de la ludification a apporté une nouvelle dimension à notre compréhension dans le domaine de la formation en rendant ces activités plus accessibles, engageantes, en favorisant l'apprentissage et en fournissant un milieu d'apprentissage dynamique et motivant. À mesure que la ludification continue de se développer, il est important de continuer à explorer son potentiel pour améliorer les prestations d'apprentissage afin de mieux répondre aux besoins changeants des apprenants et des milieux de travail. La prochaine section traitera des différents types de ludification et de leur utilisation.

1.4.3 Les différents types de ludification et leur utilisation

Les formations ludiques en milieu de travail peuvent prendre différentes formes. Elles peuvent être virtuelles ou en. La ludification ne se limite pas à un seul format et peut être adaptée en fonction des besoins et des contraintes spécifiques de chaque apprenant et de chaque milieu de travail.

Dans un contexte virtuel, les formations ludiques peuvent prendre la forme de jeux en ligne, de simulations interactives, de jeux-questionnaires ou de plateformes de formation en ligne avec des éléments de jeu intégrés (Berry, 2009). Ces approches permettent aux employés d'apprendre de manière autonome, de suivre leur progression et de recevoir des récompenses ou des badges pour leurs réalisations. Il est également possible d'inclure les principes de la ludification dans une formation en présentiel. Pour s'y faire, la formation peut intégrer des jeux de rôle, des activités de groupe compétitives, des énigmes ou des défis à résoudre collectivement (Martin, 2017). L'objectif est de rendre la formation interactive et engageante en utilisant les principes du jeu pour stimuler l'apprentissage et encourager la participation active des participants. Dans un contexte non virtuel, la ludification fait référence à l'utilisation d'éléments de conception de jeux physiques (par exemple, le recours à de vrais badges) dans des situations d'apprentissage. Ce type de formation ludique a suscité beaucoup moins d'intérêt de la part des chercheurs que les formations virtuelles (Qiao et al., 2023). Il est important de noter que la forme que prendra une formation ludique dépendra des ressources disponibles, des objectifs spécifiques de formation et du contexte de l'entreprise (Silva, 2013). L'essentiel est de concevoir des expériences d'apprentissage stimulantes et pertinentes, qu'elles soient virtuelles ou en, afin d'optimiser l'engagement et la compréhension des apprenants.

Il existe différents types de ludification qui peuvent être utilisés dans le cadre d'une formation (Krath et al., 2021). Voici quelques-uns des types les plus courants :

i. Points, badges et classements

Cette approche consiste à attribuer des points aux apprenants en fonction de leurs réalisations, à leur décerner des badges pour les compétences acquises et à établir des classements ou des tableaux de bord pour encourager la compétition amicale (Collon et al., 2016). Cette approche peut stimuler la motivation et l'engagement en offrant des récompenses tangibles et en

favorisant la comparaison entre pairs. Un exemple d'entreprise qui utilise le système de badges en formation des employés est IBM (Clements et al., 2020). IBM a mis en place un programme appelé *IBM Open Badge Program* qui permet aux employés de gagner des badges numériques pour diverses réalisations et compétences acquises lors de leur formation. Les badges sont décernés aux employés qui complètent avec succès des modules de formation spécifiques, atteignent des objectifs de développement professionnel ou font preuve de certaines compétences clés. L'obtention de chaque badge représente une réalisation spécifique et est associée à des critères clairs et transparents. Ces badges sont ensuite affichés sur les profils en ligne des employés, tels que LinkedIn, pour mettre en valeur leurs compétences et réalisations. Les employés peuvent accumuler différents badges au fil de leur parcours professionnel, ce qui leur permet de montrer leurs compétences et leur engagement dans leur développement professionnel.

Un autre exemple d'entreprise qui utilise les points et les classements est Salesforce. Salesforce est une entreprise de logiciels axée sur la relation client qui propose une plateforme de gestion de la relation client (CRM) et d'autres solutions liées aux ventes, au service client et au marketing (Negley, 2022). Salesforce a mis en place un programme de formation appelé *Trailhead* qui utilise un système de points et de classement pour encourager les employés et les utilisateurs à suivre des formations et à acquérir des compétences spécifiques liées à leurs produits et services. Les utilisateurs peuvent s'inscrire à des cours en ligne gratuits (modules), qui couvrent différents aspects de la plateforme Salesforce. À mesure qu'ils progressent dans les modules et réussissent les jeux-questionnaires et les exercices pratiques, ils gagnent des points. Ces points sont ensuite utilisés pour calculer leur classement dans la communauté d'employés et d'utilisateurs.

ii. Scénarios et simulations

Cette approche implique la création de scénarios ou de simulations interactives dans lesquels les apprenants doivent prendre des décisions et résoudre des problèmes réels ou fictifs (Kraht et al., 2021). Celle-ci permet aux apprenants d'appliquer leurs connaissances dans des

contextes pratiques, renforçant ainsi leur compréhension et leur rétention des informations. Par exemple, en 2011, le groupe hôtelier américain Marriott International a créé le jeu en ligne *My Marriott Hotel* dans le but de recruter de nouveaux candidats (Robson et al., 2016). À l'instar des jeux vidéo *Farmville* et *Les Sims* (jeu de simulation de vie virtuelle), les employés potentiels doivent gérer leur propre hôtel virtuel, de la conception d'un restaurant à l'achat des stocks, en passant par la formation du personnel et le service à la clientèle. Deloitte (firme d'audits et de conseils) a également créé une visite virtuelle de ses bureaux en Asie qui se déroule comme un jeu vidéo (Basten, 2017). Les candidats peuvent d'abord choisir leur destination : Pékin, Shanghai ou Hong Kong. Par la suite, il se dirigent virtuellement vers leur ville de prédilection pour y visiter le bureau et se familiariser avec les lieux.

iii. Avatars et personnages

L'utilisation d'avatars ou de personnages virtuels peut rendre l'apprentissage plus engageant en permettant aux apprenants de s'identifier à un personnage et de suivre son parcours (Alsawaier, 2018). Les avatars peuvent également être utilisés pour représenter les progrès des apprenants ou pour faciliter les interactions dans des environnements virtuels.

iv. Niveaux et progressions

Cette approche consiste à diviser la formation en niveaux ou en étapes, où les apprenants doivent atteindre certains objectifs pour passer au niveau suivant (Nah et al., 2014). Ce type de formation ludique crée un sentiment d'accomplissement et de progression, incitant les apprenants à continuer à avancer et à relever de nouveaux défis.

v. Récompenses et rétroactions

L'utilisation de récompenses instantanées et de rétroactions fréquentes peut renforcer positivement les comportements d'apprentissage (Nah et al., 2014). Elles peuvent prendre la forme de félicitations, de récompenses virtuelles ou même de retours personnalisés sur les performances des apprenants.

Ces différents types de ludification peuvent être utilisés individuellement ou combinés pour créer une expérience d'apprentissage collective immersive et motivante. Il est important de choisir les approches qui correspondent le mieux au contenu de la formation, au public cible et aux objectifs pédagogiques spécifiques poursuivis par la formation.

1.4.4 Les avantages et les limites

La ludification de la formation présente plusieurs avantages. D'abord, elle peut rendre l'apprentissage plus attrayant et engageant en utilisant des éléments ludiques (Bofala, 2022). Cette pratique peut stimuler la motivation des apprenants et favoriser leur implication et leur participation active. Il s'agit d'ailleurs de la principale raison pour laquelle la ludification de la formation a connu un grand essor : le jeu est considéré comme motivant (Bai et al., 2020). Toutefois, les études montrent que la motivation intrinsèque s'accroît surtout lorsque le jeu est employé à rendre une tâche ennuyeuse plus intéressante, et non pas en raison des récompenses et des incitatifs donnés par le jeu (Faiella et Ricciardi, 2015).

Également, la ludification respecte les principes de l'andragogie, en misant sur l'autonomie des apprenants adultes. Elle répond également à leur besoin de pragmatisme et d'applicabilité (Alvarez, 2018). L'une des forces de la ludification est qu'elle permet aux participants de s'engager de manière volontaire et autonome dans des activités ludiques. En intégrant des éléments de jeu comme des objectifs clairs, des défis stimulants et des récompenses attrayantes, la ludification offre aux individus un sentiment de contrôle et de choix dans leur participation. Ils peuvent décider de s'engager et de poursuivre les défis proposés, ce qui renforce leur autonomie et leur motivation intrinsèque. Les mécanismes de jeu utilisés sont conçus pour être directement applicables aux domaines dans lesquels ils sont implantés, que ce soit dans le cadre de la formation, du travail, de la santé ou d'autres contextes.

De plus, la ludification peut faciliter l'acquisition de compétences en rendant l'apprentissage plus interactif et pratique (Silva, 2013). Par le biais de simulations, de jeux de rôle ou d'exercices interactifs, les apprenants peuvent appliquer leurs connaissances dans des situations réelles ou fictives, renforçant ainsi leur compréhension et leur rétention des informations. La ludification peut également favoriser la collaboration et le travail d'équipe. Les éléments de jeu tels que les défis en groupe, les classements ou les récompenses collectives peuvent encourager les apprenants à travailler ensemble, à partager leurs connaissances et à s'entraider mutuellement. Ajoutons que certains chercheurs ont montré que l'application du jeu en formation développe des compétences en matière de résolution de problèmes, grâce à un système complexe de règles qui encourage l'exploration et la découverte actives (Lee et Hammer, 2011).

Cependant, la ludification de la formation présente également certaines limites (Alsawaier, 2018). Tout d'abord, si elle est mal conçue ou mal équilibrée, elle peut devenir une simple distraction plutôt qu'un outil pédagogique efficace. Il est essentiel de trouver le bon équilibre entre le plaisir du jeu et les objectifs d'apprentissage. La ludification peut ne pas convenir à tous les types de contenu ou de publics. Certains sujets complexes ou académiques peuvent nécessiter des approches de formation plus traditionnelles pour être correctement enseignés. De même, certains apprenants peuvent préférer des méthodes d'apprentissage plus classiques et ne pas être réceptifs à la ludification.

De plus, il faut également jouer de prudence en ce qui a trait à la compétition entre participants (Chapman et Rich, 2018). L'esprit de compétition peut être sain dans une équipe de travail et pousser les apprenants à se surpasser. L'effet contraire peut également se produire, les apprenants peuvent développer de la jalousie, de l'anxiété excessive, de la tricherie ou du sabotage (au niveau de la production), de la dévalorisation personnelle et collective et ainsi créer un climat d'apprentissage toxique. Il est donc important de maintenir un équilibre entre la

compétition et la collaboration et d'instaurer des normes éthiques claires dans l'entreprise (Perryer et al., 2016).

Enfin, la mise en place d'une ludification efficace peut nécessiter des ressources supplémentaires, tant en termes de conception que de développement technique. La création de jeux, de simulations ou d'exercices interactifs peut demander du temps, des compétences et des investissements financiers. Ce ne sont donc pas toutes les organisations qui peuvent y avoir accès.

En résumé, la ludification de la formation peut offrir de nombreux avantages associés à l'engagement des apprenants, à l'interactivité des formations et à la collaboration. Cependant, il est important de prendre en compte ses limites potentielles pour s'assurer que la ludification est adaptée aux objectifs d'apprentissage, au contexte organisationnel et au public ciblé.

1.5 CONCLUSION

En conclusion, ce premier chapitre met en évidence la complexité de l'apprentissage et de la formation en milieu de travail. Il montre également les multiples avantages de l'intégration d'éléments ludiques dans le processus d'apprentissage identifiés dans la littérature. La ludification offre une approche innovante et engageante qui motive les apprenants à participer activement et à développer leurs compétences de manière ludique. L'utilisation de mécanismes de jeu stimule la motivation intrinsèque des apprenants, qui se sentent impliqués et investis dans leur propre apprentissage, ce qui favorise une meilleure rétention des connaissances.

La ludification permet également de créer un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif, encourageant la communication et la coopération entre les apprenants. Cette approche favorise le développement de compétences sociales et de travail d'équipe, qui sont essentiels dans de nombreux domaines professionnels.

De plus, la ludification peut être adaptée à différents types de contenu et de sujets, ce qui la rend applicable à divers contextes de formation. Elle peut être utilisée pour renforcer l'apprentissage formel ou informel, et s'adapte aux différents styles d'apprentissage des adultes en formation.

En somme, la ludification de la formation présente de nombreux avantages. Elle constitue une approche prometteuse pour améliorer l'efficacité et l'impact du développement des compétences en milieu de travail, en créant des expériences d'apprentissage enrichissantes et stimulantes pour les apprenants. Il importe donc de se questionner sur la perception qu'ont les apprenants de cette forme de formation et sur les effets qu'elle est susceptible d'engendrer sur le processus d'apprentissage. Dans le prochain chapitre, il sera question de la genèse méthodologique de notre recherche sur la ludification de la formation.

CHAPITRE 2

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce second chapitre, nous exposerons la question de recherche ainsi que l'objectif général et les objectifs spécifiques qui s'y rattachent. Ensuite, nous présenterons la pertinence de cette recherche sur les plans social et scientifique. Nous exposerons également l'approche méthodologique préconisée, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données. Enfin, les considérations éthiques qui ont guidé cette recherche seront présentées.

2.1 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

2.1.1 Question générale de recherche

La question générale de recherche est la suivante : **quelle est l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience apprenant des employés ?** Cette question ouvre la porte à l'examen et à la compréhension des effets de la ludification, c'est-à-dire l'utilisation d'éléments de jeu dans la formation en milieu de travail, sur l'expérience d'apprentissage des employés. L'objectif est de déterminer si l'intégration de mécanismes ludiques dans les programmes de formation en milieu de travail influence positivement l'engagement, la motivation et les résultats d'apprentissage des employés. Cette recherche permet de mieux comprendre comment la ludification peut être utilisée comme une stratégie efficace pour améliorer l'expérience d'apprentissage en milieu professionnel.

2.1.2 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche

L'objectif général de cette étude est **de décrire et de comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience apprenant des employés.**

Cet objectif principal se décline en quatre objectifs secondaires :

- i. Dégager les principaux types de formation ludique déployés dans les milieux de travail.
- ii. Décrire et comprendre la satisfaction des apprenants à la suite d'une formation de type ludique en milieu de travail.
- iii. Décrire et comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur la motivation des apprenants.
- iv. Dégager les avantages et les limites de la ludification de la formation ludique en milieu de travail.

2.2 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

2.2.1 Pertinence sociale

Depuis 2020, le phénomène mondial de la pandémie de COVID-19 force les organisations à moderniser leurs pratiques internes. Que l'on réfère au télétravail, au travail à distance, aux bureaux partagés ou au travail en mode hybride, les organisations ont dû innover pour répondre aux mesures sanitaires mises en place par le gouvernement (gouvernement du Québec, 2020). Bien que la pandémie soit désormais terminée, de nombreux employés et employeurs ont constaté que l'expérience du télétravail s'est avérée

positive. Les avantages tels que la flexibilité, l'économie de temps de déplacement et la conciliation entre vie professionnelle et personnelle ont conduit à un désir de poursuivre cette pratique, du moins à temps partiel (Chênevert et al., 2023). Les employés ont apprécié la possibilité de travailler dans un environnement familial, d'éviter les trajets fatigants et de bénéficier d'une certaine autonomie. Les employeurs, quant à eux, ont constaté une augmentation de la productivité et de la satisfaction des employés, ainsi qu'une réduction des coûts liés aux bureaux et à l'infrastructure. Cette volonté de maintenir le télétravail à temps partiel reflète la reconnaissance des avantages que cette forme de travail apporte à la fois aux travailleurs et aux organisations. D'ailleurs, dans une étude récente menée auprès de huit grandes organisations québécoises, le CIRANO indique que 91 % des répondants qui affirment exercer leur travail en mode hybride (Béjaoui et al., 2023). C'est donc un mode de travail répandu, qui risque fort bien de devenir la norme dans les organisations, ce qui n'est pas sans effet sur les pratiques de formation du personnel.

Toujours en raison de la pandémie et des consignes sanitaires qui en ont découlé, la formation en milieu de travail de type présentiel a également été stoppée. Pour continuer d'offrir de la formation, les entreprises ont dû se tourner vers un mode de formation à distance. Qu'il s'agisse d'*e-learning*, de webinaire, de vidéo de formation ou de formation narrée par PowerPoint, les organisations ont dû revoir leur mode de diffusion de la formation (Bonfils, 2020). Certaines entreprises ont choisi d'utiliser des éléments de l'approche ludique en formation pour préserver l'implication et la compétitivité saine entre les employés, malgré l'absence physique des travailleurs (Plante et Angulo, 2021). La ludification de la formation rend l'apprentissage plus amusant et gratifiant. Grâce à la ludification, la formation devient non seulement un moyen d'acquérir de nouvelles compétences, mais aussi un moment de divertissement et de renforcement de l'esprit d'équipe, même à distance.

La ludification de la formation répond à un besoin de modernisation des pratiques de formation, aussi bien au regard de la diffusion que de l'expérience apprenant. Elle permet également de répondre au besoin de reconnaissance qui est de plus en plus présent chez la nouvelle génération de travailleurs (Renault, 2007). La reconnaissance des employés et la ludification de la formation vont de pair pour créer un environnement motivant et stimulant, qui repose sur l'apprentissage en continu (Bonenfant et Genvo, 2014). En combinant ces deux approches, les entreprises peuvent offrir des formations interactives qui permettent aux employés de se sentir valorisés et impliqués dans leur apprentissage. La ludification offre des opportunités pour récompenser les réalisations et les progrès des employés, que ce soit par le biais de badges, de niveaux ou de récompenses virtuelles. Cette reconnaissance crée un sentiment d'accomplissement et d'émulation positive au sein des équipes. En parallèle, la reconnaissance des employés pour leurs efforts et leurs résultats renforce leur engagement et leur motivation à poursuivre leur développement professionnel. En combinant ces deux stratégies, les entreprises favorisent un environnement de travail dynamique où l'apprentissage est à la fois productif et gratifiant.

La ludification présente plusieurs avantages (Bru et Duarte, 2021). À court terme, le coût de création et de mise en œuvre d'une formation ludique peut-être plus dispendieux qu'une formation traditionnelle, car il faut souvent avoir recours à des spécialistes externes en création de logiciels ou de contenus. Toutefois, à long terme, elle permet de diminuer les coûts de formation, en matière de locaux, de coût de remplacement des employés, de frais de repas et déplacement, etc., comme elle se déploie à distance. Elle peut être réalisée en tout temps par l'apprenant. Elle permet un suivi du participant par lui-même et par son gestionnaire. Elle incite l'apprentissage tout en étant amusante et immersive pour l'apprenant. Elle favorise une cohésion d'équipe et elle peut aider à la rétention du personnel. Elle répond au besoin de ludification des nouvelles générations d'employés, qui est en essor depuis quelques années.

Dès lors, cette étude est pertinente pour la pratique, car elle permet d'abord de brosser un portrait de la situation actuelle en matière des types de formations ludiques déployées en milieu de travail. De plus, elle fait ressortir les effets de la ludification de la formation sur la satisfaction et la motivation des apprenants à la suite d'une formation de type ludique, ce qui permettra une meilleure compréhension du phénomène aux gestionnaires, aux professionnels en ressources humaines et aux professionnels de la formation. Elle met en lumière les avantages et les limites de transformer une formation de type traditionnel (magistral) en forme ludique pour les organisations, soit sur la rétention des apprentissages, sur le transfert des informations et sur l'expérience des apprenants.

Ainsi, la pertinence sociale de cette recherche est de deux types : conceptuelle et symbolique (Soparnot et al., 2017). La pertinence sociale d'une recherche fait référence à l'importance, à l'utilité ou à la valeur d'une recherche pour la société dans son ensemble. Elle se concentre sur la manière dont les résultats de la recherche peuvent contribuer à résoudre des problèmes sociaux, à améliorer la qualité de vie des individus ou à favoriser le progrès social. La pertinence sociale peut être évaluée en tenant compte de la manière dont les connaissances et les résultats de la recherche peuvent être appliqués pour répondre aux besoins et aux intérêts de la société, ainsi que pour informer les politiques, les pratiques et les décisions publiques.

D'abord, cette recherche a une pertinence sociale de type conceptuelle, elle se concentre sur l'amélioration de la compréhension d'un phénomène et d'un contexte dans lequel les employés et les organisations évoluent. Elle vise à fournir des cadres conceptuels et des perspectives qui permettent aux travailleurs, aux gestionnaires, aux professionnels en ressources humaines et aux professionnels de la formation, de mieux appréhender le concept de formation ludique. Elle permet de pister les employeurs sur les méthodes et les éléments ludiques à mettre en place afin d'optimiser la rétention des apprentissages des apprenants et

ainsi obtenir un transfert des apprentissages des plus efficace. Notre recherche permet d'offrir une grille de lecture et de nouvelles connaissances théoriques qui peuvent être appliquées pour améliorer les pratiques de formation, la compréhension des apprenants et des employeurs, ainsi que pour stimuler l'innovation et le développement organisationnel.

Cette recherche a également une pertinence sociale de type symbolique, car elle permet aux entreprises de justifier l'utilisation ou l'abandon d'une méthode de gestion ou formation spécifique. Cette recherche peut valider ou invalider l'intérêt de certaines pratiques, offrant ainsi une légitimité aux entreprises qui les adoptent ou les rejettent. En fournissant des preuves et des arguments fondés sur la recherche, cette légitimité symbolique aide à éclairer les décisions de gestion et à orienter les pratiques organisationnelles en formation et en gestion stratégique et opérationnelle de la formation et du développement des compétences.

En plus de la pertinence sociale, notre étude a une pertinence scientifique, qui est traitée dans la prochaine section.

2.2.2 Pertinence scientifique

Cette étude répond à un besoin d'accroître les connaissances scientifiques sur le thème de la ludification de la formation en milieu de travail, et plus particulièrement au Québec. Bien que de plus en plus présente dans les écrits nord-américains, la formation de type ludique est peu représentée dans la littérature scientifique en langue française, et encore moins en sol québécois. Si son utilisation est de plus en plus documentée dans le domaine scolaire (Beauchamp, 2022), elle demeure peu étudiée en milieu de travail. La présente étude permet de décrire et de mieux comprendre les effets de la ludification sur la motivation et la satisfaction à l'égard de la formation du point de vue de l'apprenant lui-même. Elle permet

ainsi de mieux comprendre ce phénomène d'intégration des éléments du jeu, qui est d'ailleurs de plus en plus présent dans diverses activités de gestion des ressources humaines, comme le recrutement et l'évaluation des employés.

La pertinence de cette recherche réside dans le fait que les méthodes traditionnelles de formation peuvent parfois susciter peu d'engagement et de motivation (Genest et Pellaton, 2012) en particulier pour les apprenants des nouvelles générations, qui sont familiers avec les jeux et les technologies interactives (Sutter Widmer et al., 2022). En examinant les effets de la ludification de la formation, cette recherche permet d'identifier les meilleures pratiques et les approches les plus efficaces pour améliorer la motivation, la rétention des connaissances et les transferts d'apprentissage, contribuant ainsi aux connaissances scientifiques.

Par ailleurs, la motivation intrinsèque a été largement étudiée en lien avec la formation et l'apprentissage, car ce type de motivation favorise l'implication autonome et pousse l'apprenant à s'engager et à persévérer (Guillemette, 2004). À ce sujet, les limites de l'approche ludique en formation méritent d'être approfondies, afin de développer une meilleure compréhension de cette nouvelle forme d'apprentissages et de ses effets (Zainuddin et al., 2020). En effet, certaines études démontrent que la ludification aurait un effet négatif sur la motivation intrinsèque de l'apprenant (Monterrat et al., 2017 ; Reyssier, 2020). Notre étude vient donc apporter un éclairage sur ces résultats antérieurs en offrant une compréhension approfondie des effets de la ludification sur la motivation.

Cette étude permet de mettre en lumière la satisfaction des employés qui ont suivi une formation de type ludique. Elle permet de répertorier les éléments de type ludique (badge, scénario, classement, etc.) qui exercent une influence sur la motivation et sur la satisfaction

de l'apprenant à la suite d'une formation qui emploie la ludification. Elle permet de bonifier les connaissances actuelles quant aux effets de la ludification de la formation sur la motivation et sur la satisfaction.

La prochaine section se concentre sur le cadre d'analyse et sur les concepts sollicités dans le cadre de cette étude.

2.3 CADRE D'ANALYSE

Le concept principal de cette étude est celui de la ludification, qui désigne l'utilisation des mécanismes et des éléments propres aux jeux dans des contextes qui ne sont pas directement liés aux jeux (Walther et Larsen, 2020). Elle consiste à intégrer des éléments du jeu comme des défis, des récompenses, des classements ou des niveaux dans des situations non ludiques, comme l'éducation, le travail ou le marketing, afin de stimuler la motivation, l'engagement et l'apprentissage des participants. La ludification vise à rendre des activités plus attrayantes, interactives et motivantes en s'inspirant des principes du jeu.

À ce concept principal s'ajoute celui de la formation. La formation désigne le processus d'acquisition de connaissances, de compétences et de capacités dans le but de développer les aptitudes d'une personne dans un domaine spécifique (Fabre, 1992). Elle peut prendre différentes formes, comme des cours, des ateliers, des programmes d'apprentissage en ligne ou en présentiel. En mariant ces deux concepts, on obtient la ludification de la formation, qui le concept central de cette recherche. La ludification de la formation ou la *gamification* de la formation consiste à intégrer des éléments et des mécanismes de jeu dans le processus d'apprentissage et de formation (Deterding et al., 2011 ; Zainuddin et al., 2010). Elle peut inclure l'utilisation de défis, de quêtes, de récompenses, de niveaux, de classements et

d'autres éléments ludiques pour rendre l'expérience d'apprentissage plus interactive, engageante et motivante.

Un autre concept s'ajoute à notre cadre d'analyse, soit celui de la motivation à apprendre. La définition de la motivation la plus souvent reprise dans les écrits, et qui nous apparaît la plus complète et claire, est la suivante : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993). La motivation se décline en deux types de motivation, soit intrinsèque ou extrinsèque. La motivation intrinsèque réfère à la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure, alors que la motivation extrinsèque intervient lorsque le comportement répond à des objectifs instrumentaux, souvent externes à l'individu (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000).

Quant à la motivation à apprendre, qui est le concept d'intérêt dans le cadre de cette recherche, elle réfère au désir, à l'enthousiasme et à l'énergie ressenties par un apprenant dans l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences ou aptitudes (Galand et al., 2006). C'est l'incitation interne qui pousse une personne à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à persévérer face aux difficultés et à rechercher des occasions d'enrichir ses connaissances. La motivation à apprendre peut être suscitée par différents facteurs comme l'intérêt personnel, les objectifs personnels ou professionnels, la curiosité intellectuelle et la satisfaction personnelle.

Le dernier concept mobilisé est celui de la satisfaction à l'égard de l'apprentissage. La définition retenue en lien avec la satisfaction par rapport aux apprentissages est la réaction positive à un programme de formation, une sorte de « satisfaction client » témoignant de l'intérêt pour la formation (Alsalamah et Callinan, 2021). Elle est une réaction affective à

l'égard de la formation suivie (Morgan et Casper, 2000). Cette définition fait consensus dans la littérature scientifique. La satisfaction de l'apprenant est un concept issu du modèle d'évaluation de la formation à quatre niveaux de Kirkpatrick (1983) qui est largement reconnu pour évaluer la formation (Kaufman, 1996). Ce modèle est un cadre couramment utilisé pour évaluer l'efficacité des programmes de formation et de développement des compétences. Ce modèle est divisé en quatre niveaux : 1) la réaction des apprenants, 2) les apprentissages, 3) la mise en application des comportements et 4) les résultats et les effets organisationnels. La satisfaction de l'apprenant, qui est sollicitée dans cette étude, réfère donc au premier niveau du modèle.

Après avoir présenté le cadre d'analyse et les concepts à l'étude, la prochaine section traitera de du raisonnement emprunté dans cette recherche.

2.4 LE RAISONNEMENT DE LA RECHERCHE

Le raisonnement inductif est le type de raisonnement emprunté dans cette étude. Par définition, « l'induction est une inférence conjecturale qui conclut : 1) de la régularité observée de certains faits face à leur constance ; 2) de la constatation de certains faits à l'existence d'autres faits non donnés, mais qui ont été liés régulièrement aux premiers dans l'expérience antérieure » (Morfaux, 1980, cité dans Charreire Petit et Durieux, 2007, p. 61). Plus spécifiquement, un raisonnement inductif est une méthode de pensée logique qui consiste à tirer des conclusions générales à partir d'observations spécifiques (Bourgeois, 2016). Ces observations ont été faites à partir de l'analyse des entrevues semi-dirigées réalisées avec les participants de cette étude. Dans un raisonnement inductif, on part de faits particuliers ou d'exemples concrets pour formuler une généralisation ou une hypothèse générale (Fortin et Gagnon, 2022). Il est important de noter que les conclusions tirées à partir

d'un raisonnement inductif ne sont pas nécessairement toujours vraies, car elles sont basées sur une possibilité plutôt que sur une certitude absolue.

2.5 L'APPROCHE DE RECHERCHE QUALITATIVE

Afin de répondre à nos objectifs de recherche qui visent à décrire et à comprendre un phénomène, nous optons pour une approche de recherche qualitative. En effet, le choix d'une approche qualitative s'avère pertinent lorsqu'un chercheur souhaite décrire, interpréter, donner un sens, comprendre ou expliquer des situations sociales (Santiago Delefosse et Rio Carral, 2017). Plus précisément, l'approche préconisée dans cette étude est descriptive. L'objectif de la recherche qualitative descriptive est de comprendre, de décrire, de nommer et de classer (Fortin et Gagnon, 2022). Elle s'inscrit dans une visée de production de nouvelles connaissances (Trudel et al., 2006).

En sciences humaines et sociales, la recherche qualitative poursuit l'objectif de mieux comprendre des phénomènes sociaux ou des situations sociales dans leur milieu naturel en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue des participants (Mays et Pope, 1995 ; Poisson, 2011). Creswell (1998, p. 17) ajoute à la définition spécifiant qu'une personne entreprend la recherche qualitative « dans un cadre naturel où le chercheur est un instrument de collecte de données qui rassemble des mots ou des images, leur analyse inductive, met l'accent sur la signification de participants, et décrit un processus qui est expressif et convaincant dans le langage [traduction libre] ». La recherche qualitative est souvent utilisée dans les sciences sociales, la psychologie, l'anthropologie et d'autres domaines où l'on cherche à comprendre en profondeur les expériences humaines et les réalités sociales. Elle est basée sur l'idée la réalité sociale est multiple et construite à partir des différentes perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps et avec

l'expérience (Fortin et Gagnon, 2022). Elle tend à faire ressortir le sens ou la signification d'un phénomène pour les personnes.

La démarche qualitative présente à la fois des avantages et des limites. L'un des principaux avantages de cette approche est la richesse des données qu'elle permet de recueillir (Chapoulie, 2000). Elle permet d'obtenir des données détaillées et nuancées, qui peuvent fournir des perspectives uniques sur le phénomène étudié. Un autre avantage important est celui de la contextualisation. En s'intéressant aux individus dans leur environnement naturel, il est plus facile de saisir les nuances et les subtilités qui ne seraient pas facilement accessibles dans une démarche quantitative.

Cependant, cette approche présente également des limites. D'abord, elle est sujette à la subjectivité du chercheur (Anadón et Guillemette, 2006). La cueillette et l'analyse des résultats peuvent être influencées par les biais, les attentes et les interprétations du chercheur, ce qui peut introduire une certaine partialité dans les résultats. En effet, elle requiert du chercheur une certaine subjectivité dans la catégorisation des données, ce qui peut influencer leur analyse (Giorgano et Jolibert, 2016). La cueillette de données qualitative peut être chronophage et nécessiter d'importantes ressources humaines et financières. De plus, les résultats obtenus à partir d'une étude qualitative ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population, car ils sont basés sur un échantillon limité et spécifique.

L'approche qualitative permet de recueillir les données nécessaires afin d'atteindre l'objectif principal de cette recherche qui est d'examiner et de comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience apprenant des employés (Anadón et Guillemette, 2006). Cet accès privilégié aux répondants contribue à mieux comprendre leur degré de motivation et de satisfaction à la suite d'une formation d'ordre ludique, puisqu'il n'y a pas d'intermédiaire entre le répondant et le chercheur. Celui-ci peut répondre en toute franchise et sans filtre, et ce, en toute confidentialité.

La prochaine section présente la méthode de collecte de données de cette recherche.

2.6 METHODE DE COLLECTE DES DONNEES

La méthode de collecte des données préconisée dans cette recherche est l'entretien (ou entretien) semi-dirigé. L'entretien semi-dirigé est une méthode de collecte de données qualitative largement utilisée dans la recherche sociale (Savoie-Zajc, 2016). Dans ce type d'entretien, le chercheur suit une liste de questions préétablies, tout en laisse place à une certaine flexibilité pour permettre au participant de s'exprimer librement et sans filtre. Pour s'y faire, un guide d'entretien a été conçu en dégagant des thèmes issus de la littérature sur les éléments de ludification de la formation en milieu de travail, en lien avec les objectifs de la recherche. Dans ce guide se retrouvent neuf questions, orientées autour des thèmes suivants : ludification, formation, satisfaction et motivation. Le guide d'entretien est disponible à l'annexe I.

L'un des principaux avantages de l'entretien semi-dirigé est sa capacité à recueillir des données riches et détaillées sur les expériences, les perceptions et les points de vue des participants (Baribeau et Royer, 2012). En permettant une interaction plus approfondie entre le chercheur et le participant, cette méthode permet d'explorer en profondeur les sujets abordés et d'obtenir des informations contextuelles. L'entretien semi-dirigé offre une certaine lassitude aux chercheurs, qui peuvent adapter les questions posées en fonction des réponses obtenues des participants et ainsi, approfondir les sujets pertinents. Cette forme d'entretien permet d'obtenir des données plus nuancées et complètes, tout en laissant aux participants l'occasion de s'exprimer librement sur des aspects qui leur sont importants.

En dépit de ses forces, l'entretien semi-dirigé accuse également certaines limites. La présence du chercheur peut introduire un biais dans les réponses des participants, car ils peuvent être influencés par les attentes ou les préférences du chercheur (Royer et al., 2019). De plus, la collecte de données par le biais d'entretiens semi-dirigés peut être chronophage. Aussi, elle nécessite des compétences en matière d'écoute active et de conduite d'entretien par le chercheur responsable de mener les entrevues. Une autre limite importante est la subjectivité de l'interprétation des données. L'analyse des données obtenues dans par le biais d'entretiens semi-dirigés repose sur l'interprétation du chercheur, ce qui peut introduire des biais et des limites dans les résultats obtenus. Il est donc essentiel de prendre en compte ces aspects lors de la collecte et de l'analyse des données d'entretiens semi-dirigés.

Les entrevues ont été réalisées de manière virtuelle, par le biais d'une plateforme de vidéoconférence sécurisée. Une semaine avant la tenue de l'entrevue, le guide d'entretien a été transmis par courriel aux participants, afin qu'ils puissent amorcer leur réflexion et se préparer à l'entrevue. Les entrevues ont été réalisées en octobre 2023. Elles ont eu une durée allant de 45 à 70 minutes.

La prochaine section a pour sujet la population à l'étude dans cette recherche.

2.7 LA POPULATION A L'ETUDE ET LA TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

La population à l'étude est celle des travailleurs québécois ayant suivi une formation de type ludique en milieu de travail. Plus spécifiquement, les critères de sélection des participants étaient d'être majeurs selon le Code civil québécois, d'occuper actuellement un emploi au sein d'une organisation québécoise et d'avoir suivi, au cours des cinq dernières années, une formation de type ludique en milieu de travail.

La sélection des participants à l'étude s'est opérée par le biais d'un échantillonnage non probabiliste (Statistique Canada, 2021). Cette méthode consiste à sélectionner des participants d'une façon subjective et non aléatoire. Il s'agit d'une méthode d'échantillonnage fréquemment utilisée, facile d'application et peu coûteuse (Beaud, 2009). Certaines limites de ce type d'échantillonnage sont toutefois à considérer. Notamment, la présence potentielle de biais de participation et de sélection est possible (Statistique Canada, 2021). Par conséquent, les données collectées à l'aide d'un échantillonnage non probabiliste doivent être interprétées avec parcimonie et prudence (Statistique Canada, 2021).

L'échantillonnage à participation volontaire a été préconisé. La technique utilisée est celle du réseau, qui consiste à faire appel à son réseau de contacts pour constituer l'échantillon de la recherche (Beaud, 2009 ; Statistique Canada, 2021). Cette forme d'échantillonnage accuse certaines limites qui sont à considérer, notamment au moment de la sélection des participants. Le chercheur peut être biaisé et ainsi, favoriser involontairement la participation de certains individus et même, décliner la participation de certains. Les participants volontaires partagent souvent des caractéristiques similaires, comme le désir de plaire et le souhait d'en connaître davantage sur un sujet qui les concernent ou qui les intéressent (Beaud, 2009).

Dans le cadre de cette étude, le chercheur a contacté trois entreprises qui utilisent majoritairement la ludification de la formation auprès de ses employés afin d'y constituer son échantillonnage. Les trois entreprises ont décliné la proposition de recherche. Le chercheur a donc fait appel à son réseau de connaissances. Plus précisément, un courriel d'invitation à participer à l'étude a été transmis par le chercheur à trente-deux personnes provenant de son entourage élargi. Les personnes qui ont manifesté leur intérêt devaient répondre aux trois critères ci-haut. Le chercheur a reçu treize réponses positives à participer à cette recherche. De ces treize réponses, dix candidatures répondent aux trois critères de

sélection pour son échantillonnage. L'échantillon est donc constitué de 10 participants, qui proviennent de milieux professionnels différents.

Les méthodes d'analyse des données seront abordées dans la section suivante.

2.8 METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Les entrevues ont été enregistrées afin d'être retranscrites en verbatim. Les verbatim ont été codifiés à l'aide d'un numéro de code pour chaque participant en vue d'assurer la confidentialité. L'analyse des données s'est déroulée selon un processus d'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2012). Les thèmes découlent des objectifs de recherche, qui ont été inspirés de la littérature. Ces thèmes sont types et composantes de la formation ludique, la satisfaction des apprenants, la motivation des apprenants, les avantages et les inconvénients de la formation ludique. L'analyse des données a ensuite été enrichie en prenant appui sur les données issues des entretiens, ce qui a laissé place à l'émergence de deux nouveaux thèmes, soit le développement des compétences et l'accès à la formation.

2.9 CONSIDERATIONS ETHIQUES

Les préoccupations pour le respect des principes éthiques devraient guider toute recherche empirique. L'éthique de la recherche avec des êtres humains devrait respecter trois grands principes : 1) le respect des personnes, 2) une préoccupation pour le bien-être et 3) la justice, soit de traiter tous les participants de manière juste et équitable (gouvernement du Canada, 2019).

D'emblée, mentionnons que la participation à l'étude était totalement volontaire. Le chercheur a préalablement obtenu un consentement libre et éclairé de chaque participant.

Tous les participants à la recherche ont signé le formulaire d'information et de consentement à la recherche. On entend par consentement libre et éclairé « l'idée que le sujet éventuel doit avoir assez d'information — sur ce qui lui sera demandé et à quelles fins cette information sera utilisée — pour en évaluer les conséquences » (Sudman et Bradburn, 1982, cités dans Crête, 2009, p. 300). Les participants ont tous donné leur accord libre et éclairé et le chercheur a validé leur consentement au début et à la fin de l'entrevue (Crête, 2009). Dans le cas où un participant aurait changé de position en lien avec son consentement éclairé durant l'entrevue, les données du participant auraient été éliminées sur le champ et l'entrevue se serait terminée immédiatement.

Le respect de la confidentialité a été garanti aux participants. Les renseignements concernant les personnes participantes ont été recueillis et traités par l'étudiant-chercheur. Ces renseignements ont été traités de manière totalement confidentielle (Gohier, 2004). Les dossiers de chaque participant, ainsi que les verbatim ont été codifiés (numéro de code pour chaque participant) et le nom des participants n'apparaît dans aucun document. Seul l'étudiant-chercheur a accès à la liste de codes qui est conservée dans un ordinateur avec mot de passe, dans un local fermé à clé. Les personnes participantes ne peuvent pas être identifiées de façon indirecte par recoupement, puisque les données ont été décontextualisées. Notons enfin que ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR (numéro d'approbation : CER-2024-326).

En somme, en respectant ces considérations éthiques, nous nous sommes assuré que la recherche avec des entretiens semi-dirigés a été menée dans le respect des trois grands principes éthiques devant guider la recherche avec des êtres humains.

2.10 CONCLUSION

Pour conclure, ce deuxième chapitre a présenté la démarche méthodologique et les pertinences sociales et scientifiques de ce mémoire. L'utilisation d'une approche qualitative descriptive, par le biais d'entrevues semi-dirigées, a permis d'atteindre les objectifs de cette recherche. Les résultats de cette étude seront détaillés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Dans ce troisième chapitre, nous révélerons les résultats de notre recherche. Ce chapitre est divisé en cinq sections. D'abord, le profil des participants est présenté. Puis, les principaux types de formation ludique déployés dans les milieux de travail des participants sont abordés. Ensuite, il est question de la satisfaction et de la motivation des participants à la suite d'une formation de type ludique en milieu de travail. Sont également présentés des constats en lien avec le développement des compétences en milieu de travail et l'accessibilité de la formation. Enfin, ce chapitre se termine avec les avantages et les limites d'une formation de type ludique en milieux de travail en lien avec les constats des participants de cette recherche.

3.1 PRESENTATION DU PROFIL DES PARTICIPANTS

Rappelons que pour constituer l'échantillon de cette étude, le chercheur a mobilisé son réseau de contacts en transmettant un courriel d'invitation à participer à l'étude à des personnes de son réseau. Les individus intéressés devaient satisfaire aux trois critères mentionnés dans le chapitre précédent, qui sont : 1) d'être être majeur selon le Code civil québécois, 2) d'occuper actuellement un emploi pour une organisation québécoise et 3) d'avoir suivi, au cours des cinq dernières années, une formation de type ludique en milieu de travail.

Parmi les candidatures répondant aux critères, le chercheur a sélectionné les dix premières pour constituer son échantillon. Les participants proviennent de différents milieux professionnels et l'échantillon final est constitué d'un nombre égal de femmes et d'hommes. Le tableau 2 présente le profil sociodémographique des dix participants de cette étude.

Tableau 2. Profil des participants

Numéro et prénom du participant ³	Âge (années)	Poste occupé	Statut de l'organisation	Secteur d'activité	Niveau de scolarité	Région
#1 Laura	44	Coordonnatrice des communications numériques et graphiques	Publique	Information, culture et loisir	Baccalauréat	Chaudière-Appalaches (12)
#2 Carl	42	Conseiller en développement des compétences	Privée	Finance et assurance	Diplôme d'études collégiales	Capitale-Nationale (03)
#3 Jules	35	Conseiller en technologies et Product Owner Proxy	Privée	Finance et assurance	Maîtrise	Capitale-Nationale (03)
#4 Sara	37	Conseillère en gestion des personnes	Parapublique	Services d'enseignement	Baccalauréat	Montréal (06)
#5 Paule	63	Agente immobilière	Privée	Services immobiliers et services de location et de location de bail	Diplôme d'études collégiales	Chaudière-Appalaches (12)
#6 Hubert	49	Directeur adjoint	Organisation à but non lucratif (OBNL)	Service d'hébergement et de restauration	Maîtrise	Capitale-Nationale (03)
#7 Adèle	40	Conseillère en communication	Publique	Services publics	Baccalauréat	Capitale-Nationale (03)
#8 Bernard	34	Responsable de la formation aux ventes	Privée	Service d'hébergement et de restauration	Diplôme d'études collégiales	Chaudière-Appalaches (12)
#9 Denis	25	Conseiller en performance	Publique	Transport et entreposage	Baccalauréat	Chaudière-Appalaches (12)
#10 Émilie	40	Conseillère en ressources humaines	Privée	Service d'hébergement et de restauration	Baccalauréat	Chaudière-Appalaches (12)

³ Les prénoms des participants ont été changés pour conserver l'anonymat.

La prochaine section présentera les principaux types de formation ludique déployés dans les milieux de travail.

3.2 LES PRINCIPAUX TYPES DE FORMATION LUDIQUE DEPLOYES DANS LES MILIEUX DE TRAVAIL

Les participants interrogés ont tous été en mesure d'identifier des éléments ludiques intégrés dans une formation offerte dans leur milieu de travail. Les principaux types de formations ludiques nommés par les participants sont les jeux de simulation et les jeux de rôles, comme la création de scénarios ou les simulations interactives dans lesquelles les apprenants doivent prendre des décisions et résoudre des problèmes réels ou fictifs. Les formations sont diffusées en mode virtuel et aucun des participants n'a suivi de formation de type magistral qui intégrait des éléments ludiques.

Participant #3 (Jules) : *« J'ai suivi une formation en EDI sur une plateforme de type E-learning en apprentissage autonome. [...] c'était un scénario de style serious game, on était un nouvel employé dans une organisation, dans une nouvelle équipe et on était exposé à différentes situations de tension et de discrimination [...] on devait agir correctement dans les situations et ça nous donnait un pointage et à la fin fallait avoir un pointage suffisant pour répondre aux exigences de l'organisation en équité, diversité et inclusion. »*

Participant #2 (Carl) : *« Un parcours dont vous êtes le héros dans un contexte de vente [...] des capsules vidéo interactives avec des personnages et on a des choix à faire pour conclure une vente avec le client [...] selon la réponse, on était dirigé vers un client qui était moins enclin à acheter ou plus enclin à acheter et ça se concluait avec une vente ou un client qui n'était pas prêt à acheter. »*

Participant #7 (Adèle) : « *C'est une formation externe qui était sur une plateforme en ligne, c'était sur des notions de sécurité d'information [...] on devait dire si la situation présentée était sécuritaire ou non en lien avec des courriels frauduleux. »*

D'autres éléments d'ordre ludique ont été mentionnés par les participants. Il s'agit des points, des badges, des niveaux et des classements. Il ressort des résultats que ces éléments sont généralement utilisés dans les formations de type scénario.

Participant #10 (Émilie) : « *[...] à la suite de la formation, on a reçu des badges et on pouvait voir les classements des autres dans l'équipe de travail. Moi, j'ai reçu le badge de la plus rapide à répondre et celui d'avoir fait la formation au complet [...] j'étais ben contente ».*

Participant #5 (Paule) : « *À la fin de la formation, j'ai reçu un diplôme que j'ai mis dans mon bureau [...] ce n'est pas tout le monde qui l'a eu, fallait réussir la formation et avoir le nombre de points suffisants et on ne pouvait pas la recommencer. »*

Les points, badges, niveaux et classements sont également utilisés dans les formations qui ne reposent pas sur le mode scénario. Ces participants ont noté que ces éléments sont également utilisés dans des formations de type plus traditionnel, en mode virtuel, où c'est possible d'avancer à leur propre rythme, dans un temps donné. Le participant #9 (Denis) l'illustre :

Participant #9 (Denis) : « *C'était une formation de type en ligne, de format 100 % autonome, on peut commencer notre parcours comme on le veut. [...] ça nous donne des points qui sont comme des crédits de formation et faut en faire un certain nombre pour que notre gestionnaire puisse suivre notre parcours de formation. On peut voir aussi les autres sont rendus où à comparer à nous. »*

En résumé, le constat principal quant aux principaux types de formation ludique déployée en milieu de travail est que ce type de formation, en particulier les jeux de simulation et l'intégration d'éléments ludiques comme les points et les badges, sont surtout utilisés dans les environnements de formation en ligne. La prochaine section présente les résultats quant à la satisfaction des apprenants à la suite d'une formation de type ludique en milieu de travail.

3.3 LA SATISFACTION DES APPRENANTS A LA SUITE D'UNE FORMATION DE TYPE LUDIQUE EN MILIEU DE TRAVAIL

Rappelons que l'un des objectifs de cette recherche est de décrire et de comprendre la satisfaction des apprenants à la suite d'une formation de type ludique en milieu de travail. Nos résultats témoignent de la satisfaction générale des participants. En effet, les participants se disent satisfaits d'avoir suivi une formation de type ludique en milieu de travail. Ils soulignent également que la ludification de la formation est une valeur ajoutée en matière de formation dans leur milieu du travail.

Participant #1 (Laura) : « *Je suis très contente d'avoir suivi cette formation [...] ça fait changement et je trouve que c'est vraiment bien que mon entreprise veuille revoir la façon dont se passe les activités d'apprentissage et de rendre ça plaisant. »*

Le participant #6 (Hubert) mentionne que la satisfaction à la suite d'une formation de type ludique n'est pas seulement personnelle, mais qu'elle exerce également une influence sur toute son équipe de travail. Il dit même que ce type de formation en plus d'être une valeur ajoutée dans son organisation, influence positivement la satisfaction de toute son équipe de travail.

Participant #6 (Hubert) : « *J'ai adoré suivre cette formation qui était sur trois jours [...] c'était vraiment amusant, tout le monde était de bonne humeur, on a beaucoup ri. Tout le monde était présent et souvent lors d'une formation, y'a toujours des absents, mais là tout le monde était là. On se fait même encore des jokes sur cette formation-là encore après un an.* »

Les résultats montrent que la notion de plaisir est intimement liée à la notion de satisfaction. Les participants se disent satisfaits d'avoir suivi une formation de type ludique en milieu de travail, car ils se sont amusés tout en apprenant. La notion de plaisir, en plus d'être individuelle, est aussi associée au plaisir de l'équipe de travail.

Participante #4 (Sara) : « *On s'est vraiment amusé [...] on en parle encore en équipe, on se fait des blagues sur des situations animées qu'on a vues lors de la formation, c'est devenu un running gag, en plus qu'on se rappelle ce qu'on a appris.* »

Participant #9 (Denis) : « *Même si c'était en ligne, on a été capable de faire ça en équipe, on voyait où les autres étaient rendus, on se taquinait, c'était ben l'fun [...] on chatait toute l'équipe sur Teams.* »

En résumé, nos résultats montrent que les formations ludiques en milieu de travail suscitent une satisfaction chez les apprenants. Aussi, ces formations offrent une valeur ajoutée à l'organisation et favorisent un environnement d'apprentissage plaisant, à la fois pour les individus et pour l'équipe de travail. Toutefois, pour certains participants, le contact humain réel pourrait jouer un rôle favorable dans la satisfaction à la suite d'une formation de type ludique. La prochaine section traitera des résultats en lien avec l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur la motivation des apprenants.

3.4 L'INFLUENCE DE LA LUDIFICATION DE LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS

Rappelons que l'un des objectifs de cette recherche est de décrire et comprendre l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur la motivation des apprenants. Nos résultats démontrent que la motivation à suivre une formation en milieu de travail est supérieure lorsqu'elle est de type ludique. En effet, les participants se disent plus motivés à suivre une formation lorsqu'elle est donnée sous forme ludique plutôt que sous forme magistrale. Le participant #3 (Jules) souligne que les formations de type ludique suscitent en lui le désir d'apprendre davantage par rapport à des formations plus traditionnelles, de style magistral.

Participant #3 (Jules) : « *Une formation de type ludique, ça me donne le gout d'apprendre davantage qu'une formation non ludique de style magistral. C'est plus motivant. »*

La notion de plaisir se retrouve également liée à la motivation. Le participant #2 (Carl) met de l'avant l'aspect de nouveauté, de plaisir et d'immersion dans un environnement captivant, qui le motive énormément. Il mentionne qu'il a même refait la formation à plusieurs reprises pour améliorer ses résultats, ce qui témoigne de son engagement et de sa motivation. L'aspect concret et immersif d'une formation de type ludique joue de façon favorable sur la motivation des participants. La participante #5 (Paule) témoigne de l'intérêt accru qu'elle a trouvé dans les formations ludiques, car elles s'appuient sur des situations concrètes. Elle souligne également l'aspect instantané des résultats et la possibilité de voir son propre progrès, ce qui constitue une source de motivation tangible.

Participant #2 (Carl) : « *La nouveauté, le fait qu'on était plongé dans un environnement immersif, c'était très motivant et plaisant [...] on pouvait refaire la formation et les situations changeaient, je l'ai fait plusieurs fois pour augmenter mes résultats.* »

Participante #5 (Paule) : « *C'était vraiment plus intéressant, car on tombe plus dans du concret [...] le résultat est instantané, on est capable de voir notre avancement, c'est palpable, c'est bien plus motivant.* »

Un autre élément qui augmente la motivation des participants à suivre une formation de type ludique qui ressort des entretiens est la comparaison. La participante #10 (Émilie) mentionne que ce qui la motive, c'est la notion de performance et la possibilité de se comparer. Elle trouve stimulant de se mesurer aux autres participants, mais aussi de se comparer à elle-même, car la possibilité de refaire la formation lui permet de constater ses progrès personnels.

Participant #10 (Émilie) : « *Les éléments qui me motivaient étaient la comparaison, la performance [...] me comparer aux autres, mais aussi à moi-même, car on pouvait la refaire. »*

Le participant #9 (Denis) exprime que sa motivation a été accrue en raison de son accès direct à la plateforme de formation. Il mentionne que lorsqu'il avait du temps libre, il avait le désir de poursuivre les formations. Sa motivation était telle qu'il a réussi à les terminer en un temps record. Il souligne également que son équipe s'est mise au défi mutuellement, et qu'elle a été l'équipe qui a terminé les formations le plus rapidement. Cette motivation intrinsèque a été si forte que leur gestionnaire n'a pas eu besoin de rappeler à l'équipe de suivre les formations.

Participant #9 (Denis) : « *Comme on avait un accès direct en tout temps à la plateforme de formation, lorsque j'avais des temps libres, j'étais motivé à continuer les formations [...] je les ai finis en un temps record et on se challengeait dans mon équipe. On a été l'équipe qui a fini le plus rapidement, mon gestionnaire n'a pas eu besoin de faire des rappels à l'équipe pour suivre les formations. »*

En résumé, ces témoignages convergent vers l'idée que la ludification de la formation en milieu de travail influence positivement la motivation des apprenants. Le plaisir, la nouveauté, l'immersion, la concrétude et l'instantanéité des résultats et la possibilité de comparaison et d'amélioration sont des éléments qui stimulent la motivation à apprendre des apprenants dans ce type de formation. La prochaine section fera ressortir les résultats en lien avec les avantages et les limites de la ludification de la formation ludique en milieu de travail.

3.5 AVANTAGES ET LES LIMITES DE LA LUDIFICATION DE LA FORMATION LUDIQUE EN MILIEU DE TRAVAIL

Les participants de cette étude ont tous été capables d'identifier des avantages et des limites en lien avec l'accomplissement d'une formation de type ludique en milieu de travail. Nos résultats démontrent que l'avantage qui est prisé par les participants est l'autonomie qu'une formation ludique de type virtuelle peut apporter à l'apprenant. En effet, les participants apprécient le fait de pouvoir participer à la formation à tout moment, dans tout lieu et progresser à leur propre rythme.

Participant #4 (Sara) : *« Rapide, on peut le faire au moment de notre choix, durant les heures de travail, mais durant les heures de notre choix. »*

Participant #5 (Paule) : *« Énormément d'autonomie [...] dans le cadre de ma formation continue, je vais choisir celles que je peux faire quand j'ai le temps pour ne pas nuire à mon travail. »*

Participant #3 (Jules) : *« L'autonomie est un très grand avantage, car on n'a pas le temps de suivre des formations magistrales avec notre horaire de travail chargé. [...] une formation directe s'est plus difficile à placer dans l'horaire. »*

Un autre avantage exprimé par la participante #7 (Adèle) met en évidence l'idée de motivation élaborée dans la section précédente. Selon elle, l'un des avantages majeurs de la ludification de la formation est qu'elle permet de présenter des informations souvent lourdes de manière fragmentée et variée. Elle trouve beaucoup plus agréable de s'approprier ce contenu sous forme ludique que de recevoir un texte continu sur le sujet. La participante #7

(Adèle) souligne que ce changement de format et d'approche contribue à apaiser le sentiment de difficulté ou de lassitude associé à l'apprentissage, ce qui a un impact positif sur sa motivation. Cette idée rejoint les autres témoignages où les participants soulignent l'importance du plaisir, de la variété et de l'engagement actif dans la formation ludique en milieu de travail.

Participant #7 (Adèle) : « *Voir l'information qui peut être lourde passer de façon différente en petites bouchées [...] c'est plus agréable qu'un texte continu sur la chose, selon moi c'est un gros avantage de la ludification de la formation, ça change le mal de place.* »

Participant #9 (Denis) : « *[...] l'avantage du plaisir est un gros plus, je trouve que les gens qui suivent la formation ont plus de plaisir, ça donne une atmosphère plus décontractée.* »

En général, les participants de cette étude n'ont pas fait ressortir d'inconvénients majeurs à la ludification de la formation en milieu de travail. En revanche, deux participantes ont évoqué des idées similaires concernant les inconvénients de la ludification de la formation en milieu de travail. La participante #1 (Laura) mentionne qu'elle ne voit pas vraiment d'inconvénients liés à la ludification de la formation. Cependant, elle soulève le point qu'il pourrait y avoir un manque de suivi après la formation. Elle estime qu'il serait bénéfique d'avoir un suivi continu pour consolider les acquis et maintenir l'engagement des apprenants. La participante #5 (Paule) partage également cette préoccupation concernant le manque de suivi après la formation. Elle exprime le fait qu'une fois la formation terminée, il n'y a plus de suivi ni de continuation. Pour elle, c'est le seul point négatif qu'elle observe. Ces témoignages mettent en évidence un point commun : le besoin d'un suivi continu après la formation ludique en milieu de travail. Les participantes soulignent que le manque de suivi

peut être perçu comme un inconvénient, car il limite la possibilité de renforcer les apprentissages et de maintenir l'engagement des apprenants sur le long terme.

Participante #1 (Laura) : *« Je ne vois pas vraiment d'inconvénients [...] peut-être qu'il devrait y avoir un après formation, on doit la suivre et après plus rien. »*

Participante #5 (Paule) : *« Il y a eu la formation et après ça on en entend plus parler, y'a pas de suivi. C'est vraiment le seul point négatif. »*

En lien avec la formule de formation, la participante #5 (Paule) exprime sa satisfaction globale quant à sa formation, mais elle mentionne toutefois qu'elle préfère les formations en personne. Elle souligne qu'en dépit des possibilités d'échange offertes lors d'une formation à distance, elle estime qu'il manque le contact humain. La participante #5 (Paule) reconnaît que la forme ludique peut être utilisée efficacement dans une formation de type magistral, tout comme dans une formation en ligne. Elle suggère que la ludification peut être mise en avant dans une formation en personne, ce qui permettrait de maintenir l'efficacité de l'apprentissage tout en offrant également la possibilité d'interactions humaines plus directes.

Participante #5 (Paule) : *« Je suis entièrement satisfaite de ma formation, mais je préfère en personne. [...] même si on peut échanger lors d'une formation à distance, je trouve qu'il manque le contact humain, surtout que nous sommes toujours en train de travailler devant nos ordinateurs. Rien ne remplacera la chaleur humaine. [...] la forme ludique peut-être mise de l'avant dans une formation de type magistral et être autant efficace qu'en ligne.*

La participante #10 (Émilie) partage son expérience en mentionnant qu'elle n'a pas rencontré de difficultés personnelles lors de la formation. Cependant, elle souligne que la nature ludique de la formation en ligne, qui nécessitait l'utilisation d'ordinateurs, a posé des problèmes aux collègues plus âgées. Certaines d'entre elles ont eu du mal à accéder à la formation et ont même refusé de la suivre, malgré son caractère obligatoire. Cela a nécessité l'intervention de son gestionnaire pour former les personnes moins à l'aise avec l'informatique afin qu'elles puissent utiliser l'ordinateur et accéder à la formation. Ainsi, tandis que certains ont été motivés à suivre la formation de manière autonome, d'autres ont été découragés par les obstacles technologiques rencontrés.

Participante #10 (Émilie) : *« Moi, je n'ai pas eu de difficulté, mais le fait que la formation ludique se donnait en ligne avec des ordinateurs [...] des collègues plus âgées ont eu de la difficulté à accéder à la formation. Certaines ont refusé de faire la formation même si elle était obligatoire. Mon gestionnaire a dû former les gens moins à l'aise avec l'informatique à se servir de l'ordinateur pour accéder à la formation. »*

Dans l'ensemble, nos résultats mettent donc en lumière les bénéfices de la ludification de la formation en milieu de travail, comme l'autonomie, la variété et le plaisir dans l'apprentissage. Cependant, il est important de prendre en compte le besoin de suivi pour assurer une consolidation des acquis, maintenir la motivation des apprenants après la formation et assurer un soutien informatique pour les apprenants.

3.6 AUTRES CONSTATS : LA FORMATION LUDIQUE, DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET ACCÈS À LA FORMATION

En plus des constats liés à nos objectifs de recherche, la collecte de données a permis de mettre en lumière d'autres constats importants en lien avec le développement des

compétences et avec l'accès à la formation. À ce sujet, la participante #4 (Sara) souligne l'importance du développement des compétences grâce à la formation en ligne. Elle mentionne que cette modalité lui a permis d'accéder à des formations auxquelles elle n'aurait pas eu la possibilité de participer en présentiel. Elle souligne qu'en ligne, il est plus facile d'explorer des formations offertes externes, ce qui rend plus accessible un large éventail de formations. Un avantage particulier qu'elle a mentionné est d'avoir pu bénéficier de formations ludiques proposées par des entreprises françaises, ce qui lui a permis d'acquérir une expertise et des compétences qui n'étaient pas enseignées localement. La formation en ligne lui a offert la possibilité d'élargir ses compétences en accédant à des opportunités d'apprentissage variées et internationales.

Participante #4 (Sara) : *« Vu que la formation est en ligne sur une plateforme, ça permet d'avoir accès à d'autres formations que je n'aurai pas eu la chance de suivre, donc on peut aller à l'externe ce qui est plus difficile en mode présentiel. [...] j'ai eu accès à des formations de type ludique qui était fait par des compagnies françaises [...] j'ai pu aller chercher une expertise qui n'était pas enseignée ici. »*

Le participant #2 (Carl) exprime que la ludification de la formation a agi positivement sur le développement de ses compétences en milieu de travail. La présence d'un tableau des scores a été une source de motivation et de développement supplémentaire, car il ne voulait pas se retrouver en dernière position. La possibilité de voir le classement des autres participants lui a donné l'opportunité de reprendre la formation afin d'améliorer son classement s'il se faisait dépasser. Il souligne même avoir recommencé la formation à plusieurs reprises, ce qui lui a permis de maîtriser parfaitement la compétence enseignée. Sa motivation intrinsèque et sa détermination à améliorer ses compétences ont été renforcées par le système de classement et la possibilité de répéter la formation pour atteindre ses

objectifs. Il met donc en évidence l'apport de la ludification de la formation sur le développement des compétences en milieu de travail.

Participant #2 (Carl) : « *Augmenter mes compétences, parce que je me suis plus forcé à suivre la formation [...] on avait un tableau des scores et il n'était pas question que je sois dernier [...] le fait qu'on voit le classement de tout le monde, si on se faisait dépasser on pouvait refaire la formation pour améliorer notre classement [...] plusieurs fois j'ai recommencer la formation donc je maîtrisais bien la compétence enseignée. »*

Un autre élément ressorti en lien avec la formation ludique est le développement des compétences et la notion d'autonomie. Le participant #6 (Hubert) souligne l'importance du développement des compétences grâce à l'accès autonome à une plateforme de formation ludique. Selon lui, cela lui a donné un pouvoir significatif dans son parcours de formation, car il avait la liberté de choisir les éléments spécifiques qu'il souhaitait développer, en lien avec ses besoins. Cette opportunité de personnalisation est perçue comme une forme de valorisation de l'employeur. Il mentionne que son employeur lui accorde sa confiance en lui permettant de choisir des compétences qu'il souhaite renforcer ou développer. Cette autonomie et cette confiance accordées par l'employeur sont des facteurs qui lui permettent de se sentir valorisé et investi dans le processus de formation, ainsi que dans son développement professionnel.

Participant #6 (Hubert) : « *Je trouve que d'avoir accès à une plateforme de forme ludique, m'as donné du pouvoir dans mon parcours de formation [...] je pouvais choisir les éléments que je voulais développer [...] c'est une forme de valorisation de l'employeur. Il me fait confiance dans les éléments que j'ai à développer. »*

En somme, ces résultats permettent de mettre en évidence l'influence de la formation ludique que sur le développement des compétences, notamment à travers la formation ludique en ligne. Les participants ont souligné les avantages, comme l'accès à des formations externes, l'acquisition d'une expertise spécifique et la possibilité de personnaliser leur parcours de formation. De plus, la ludification de la formation a agi comme un moteur de motivation, incitant les participants à se surpasser et à améliorer leurs compétences. Par ailleurs, la confiance accordée par les employeurs en laissant les employés choisir les compétences à développer est perçue comme une forme de valorisation et d'autonomisation. Dans l'ensemble, la formation ludique en ligne offre une opportunité précieuse pour le développement des compétences, en offrant une flexibilité, une motivation accrue et une valorisation des apprenants.

3.7 CONCLUSION

En conclusion, l'objectif de ce troisième chapitre était de se concentrer sur les principaux résultats liés à cette étude sur la ludification de la formation en milieu de travail. Il en ressort que les formations ludiques, notamment les jeux de simulation et le recours aux éléments ludiques dans l'apprentissage, comme les points et les badges, sont principalement utilisées dans les environnements de formation en ligne. Les résultats montrent que ces formations suscitent une satisfaction chez les apprenants et offrent une valeur ajoutée à l'organisation, favorisant un environnement d'apprentissage agréable pour les individus et les équipes de travail. De plus, la ludification de la formation influence positivement la motivation des apprenants en raison du plaisir, de la nouveauté, de l'immersion, de la concrétude des résultats et de la possibilité de comparaison et d'amélioration. Elle favorise également l'autonomie à l'apprentissage de l'apprenant et le développement des compétences. Cependant, il est important de noter que le suivi post-formation est nécessaire pour consolider les acquis et motiver les apprenants dans leur apprentissage. Il faut également tenir compte du fait que certains apprenants aiment mieux suivre une formation de type

magistrale, car ces personnes privilégient un contact humain direct. Finalement, il faut également prendre en considération l'aspect technologique qui peut être un frein pour certains apprenants qui sont moins à l'aise avec cet aspect lié à la formation virtuelle ludique. Le prochain chapitre fera l'objet d'une discussion de ces résultats.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Dans ce quatrième et dernier chapitre, les résultats obtenus dans cette recherche seront discutés. Ils seront mis en parallèle aux écrits recensés dans le chapitre 1 afin de ressortir les similitudes et les divergences. Il sera également question des contributions théoriques et pratiques de cette étude.

4.1 LE DEPLOIEMENT DES FORMATIONS DE TYPES LUDIQUE DANS LES MILIEUX DE TRAVAIL

Le premier constat de cette étude souligne le fait que les formations ludiques dans les milieux de travail sont principalement déployées de manière virtuelle dans les organisations où les participants de cette étude sont actifs. Les participants considèrent que la formation virtuelle est adaptée à la ludification des apprentissages. Ces résultats confirment la tendance à la virtualisation de la formation en milieu de travail. La formation en ligne s'est répandue avec la pandémie de COVID-19 et avec l'avènement massif du télétravail (Mikolajczyk, 2022), ce qui semble être confirmé par nos résultats. Nos résultats soutiennent ainsi la capacité des organisations à adapter la formation en milieu de travail en fonction des avancées technologiques, et ce, afin de répondre aux besoins des apprenants et de l'entreprise (Barabaschi et al., 2022).

Aussi, notre recherche démontre que tous les participants ont pu identifier des éléments ludiques intégrés à leurs formations en milieu de travail. Ils ont principalement mentionné les jeux de simulation et les jeux de rôles, comme la création de scénarios ou les simulations interactives, où les apprenants sont confrontés à des décisions et des problèmes réels ou fictifs. Ces résultats corroborent les écrits de Berry (2009), qui indique que des formations ludiques peuvent prendre la forme de jeux en ligne et offrir des simulations interactives.

Hamari et al. (2014) soutiennent également cette idée en soulignant que les formations utilisant des jeux de rôles et des simulations permettent aux employés de prendre des décisions et de résoudre des problèmes réels ou fictifs.

Les participants ont également souligné que les points, les badges, les niveaux et les classements sont des éléments ludiques qui sont intégrés dans les formations qu'ils ont suivies. Ces constatations corroborent les travaux de Collon et al. (2016), qui soutiennent que les badges et les points sont des éléments de ludification souvent utilisés pour la formation et le développement des compétences en milieu de travail. Par ailleurs, soulignons que certains éléments de ludification de la formation n'ont pas été nommés par les participants. C'est le cas, entre autres, des avatars et des personnages, des niveaux et des progressions et de la rétroaction (Hamari et al., 2014). Ce constat est intéressant, en ce qu'il montre que si certaines organisations sont engagées dans la ludification de la formation, ce ne sont pas toutes les possibilités qui sont exploitées à ce jour.

En somme, nos résultats témoignent de l'utilisation d'éléments ludiques appliquée à la formation en milieu de travail. Ils mettent aussi en lumière le fait que les formations ludiques en milieu de travail sont principalement déployées de manière virtuelle. Ces résultats offrent des perspectives intéressantes pour le développement et l'amélioration des formations en milieu professionnel. La prochaine section discute les résultats quant à l'influence des formations de type ludique sur la satisfaction des apprenants.

4.2 L'INFLUENCE DES FORMATIONS DE TYPE LUDIQUE SUR LA SATISFACTION DES APPRENANTS

Les résultats de cette étude démontrent de manière générale la satisfaction des apprenants à l'égard de la formation ludique en milieu de travail. Les participants de l'étude affirment que leur niveau de satisfaction est plus élevé après avoir suivi une formation avec des éléments ludiques par rapport à une formation de type traditionnel. Ils soulignent également que la ludification de la formation est une valeur ajoutée en matière de formation dans leur milieu du travail. Ces résultats confirment les travaux de Bonenfant et Philippette (2018), qui soutiennent que l'utilisation de la ludification dans la formation a un impact positif sur la satisfaction des apprenants, notamment par sa capacité à bonifier la prestation d'une formation de type traditionnelle.

De plus, les résultats mettent en évidence que la satisfaction découlant d'une formation ludique ne se limite pas à une expérience personnelle, mais qu'elle engendre un effet positif sur l'ensemble de l'équipe de travail. Lorsque les apprenants sont satisfaits de leur formation ludique, la dynamique et la performance de l'équipe dans son ensemble en bénéficient. Cette influence bénéfique sur l'équipe pourrait se traduire par une meilleure collaboration, une augmentation de la motivation et une amélioration des résultats collectifs. Dès lors, nos résultats tendent à montrer que la ludification de la formation peut non seulement stimuler une satisfaction au niveau individuel, mais également favoriser un environnement de travail plus positif et productif pour l'équipe dans son ensemble. Ces résultats confirment d'ailleurs les travaux de Martin et Alvarez (2018), qui démontrent que les aspects ludiques en contexte de formation créent un esprit d'équipe pendant et après ladite formation, ce qui influence la satisfaction individuelle et globale des apprentissages réalisés.

Bref, la formation ludique en milieu de travail suscite la satisfaction des apprenants à l'égard de leur apprentissage. La préférence pour une formation intégrant des éléments

ludiques ressort des résultats, notamment en raison sa capacité à engendrer une expérience d'apprentissage à valeur ajoutée. De plus, les résultats démontrent que la ludification de la formation ne se limite pas à une satisfaction individuelle, mais qu'elle a également un impact positif sur la dynamique et la performance de l'équipe de travail. Par conséquent, la ludification semble pouvoir contribuer à créer un environnement de travail plus positif et productif. La prochaine section discute les résultats quant à l'influence des formations de type ludique sur la motivation des apprenants.

4.3 L'INFLUENCE DES FORMATIONS DE TYPE LUDIQUE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS

Cette recherche démontre la forte motivation des participants à apprendre lorsqu'ils sont exposés à une formation ludique. Nos résultats mettent en évidence un lien étroit entre la motivation à participer à une formation ludique et le plaisir associé à ce type d'approche. Cette constatation appuie les travaux de Deci et Ryan (2000), qui soulignent que la motivation intrinsèque est renforcée lorsque le plaisir est présent dans l'accomplissement d'une activité, ce qui, par conséquent, influence la satisfaction à l'égard de cette activité.

À la lumière de nos résultats, la motivation à suivre une formation en milieu de travail est plus élevée lorsque celle-ci est ludique. Notre étude démontre que les participants sont davantage motivés à participer à une formation ludique plutôt qu'à une formation traditionnelle de type magistral. Les formations ludiques suscitent chez les apprenants un désir accru d'apprendre par rapport aux méthodes plus conventionnelles. Nos résultats corroborent l'idée selon laquelle la ludification de la formation dans le milieu de travail a un impact positif sur la motivation des apprenants (Hamari et al., 2014 ; Mekler et al., 2017). Des éléments comme le plaisir, la nouveauté, l'immersion, la concrétude des résultats, ainsi que la possibilité de comparaison et d'amélioration, stimulent la motivation à apprendre dans ce type de formation. Ces résultats rejoignent les travaux de Kochoian et al. (2022), qui

soulignent les différents aspects de la motivation liés à la participation à une formation, au désir d'apprendre le contenu, à la persistance et à l'intensité des efforts d'apprentissage, ainsi qu'à la perception de l'utilité et de l'importance de la formation.

Une autre constatation importante de cette étude concerne l'impact de la comparaison individuelle et collective dans une formation ludique sur la motivation des apprenants. Les résultats révèlent que les participants sont plus motivés à participer et à terminer plus rapidement une formation de type ludique. La présence de compétitions entre collègues suscite une motivation supplémentaire chez les apprenants plus compétitifs. De plus, selon nos résultats, le fait que les apprenants aient un accès instantané à leurs résultats lors d'une formation ludique contribue à maintenir une motivation constante et à améliorer les performances, favorisant ainsi une meilleure rétention des apprentissages. Ce résultat confirme d'ailleurs ceux d'études précédentes ayant montré que les formations ludiques favorisent le retour d'information immédiat et ainsi, renforcent les nouveaux comportements souhaités (Krath et al., 2021). Ces résultats viennent ainsi nuancer les précédentes affirmations de Viau (1996), selon lesquelles la comparaison entre les pairs et la compétition seraient nuisibles pour les apprentissages et pourraient conduire à une démotivation des apprenants.

En somme, cette recherche met en évidence l'importance de la ludification dans la motivation à suivre une formation en milieu de travail. Les participants montrent une motivation accrue lorsque la formation est ludique, ce qui est étroitement lié au plaisir associé à cette approche. Également, la possibilité de se comparer individuellement et collectivement dans une formation ludique ainsi que l'accès instantané aux résultats renforcent la motivation et améliorent les performances des apprenants. Ces résultats contredisent les idées selon lesquelles la comparaison et la compétition nuisent à l'apprentissage. Au contraire, à la lumière de nos résultats, en intégrant des éléments ludiques dans la formation, les entreprises

pourraient favoriser la motivation des apprenants, notamment la motivation intrinsèque. La prochaine section discute les résultats quant aux forces et aux limites des formations ludiques en milieu de travail.

4.4 LES FORCES ET LES LIMITES DES FORMATIONS LUDIQUES EN MILIEU DE TRAVAIL

Les résultats de la présente étude soulignent les multiples avantages de l'implantation de la ludification dans un contexte de formation en milieu professionnel. La ludification de la formation, grâce à sa mise en place virtuelle, offre aux apprenants une flexibilité et une autonomie quant au choix du lieu et du moment pour y participer. Elle leur confère également un contrôle et une autonomie sur leur progression. Cette autonomie contribue à engendrer la motivation intrinsèque chez les apprenants (Deci et Ryan, 1985). Les résultats de cette recherche confirment les écrits précédents qui soutiennent que la ludification de la formation a un impact positif sur les participants, grâce à leur grande autonomie dans la diffusion et l'exécution de celle-ci, ce qui renforce leur motivation intrinsèque à poursuivre leurs engagements d'apprentissage (Xi et Hamari, 2019).

Un autre avantage qui ressort est celui de la simplicité que la ludification peut amener dans l'apprentissage. En effet, la ludification de la formation aurait l'avantage de clarifier des éléments de formation qui pourraient être ardues pour les apprenants, en raison de leur complexité. Cette simplification a également un effet positif sur la motivation à suivre une formation qui peut diffuser des éléments plus ardues ou plus ennuyants. Ces résultats viennent soutenir les écrits de Bofala (2022) qui mentionnent que la ludification de la formation peut rendre l'apprentissage plus engageant et attrayant pour les participants, surtout lors d'apprentissages plus complexes. Nos résultats confirment également ceux de Faiella et Ricciardi (2015), qui soutiennent que la ludification de la formation accroît la motivation intrinsèque lorsque le jeu est utilisé à rendre du contenu ennuyeux plus intéressant.

Notre étude démontre aussi que la ludification de la formation a un impact positif sur le développement des compétences en milieu de travail. En effet, l'interactivité, l'aspect pratique et la possibilité de comparaison grâce aux tableaux de score ou de classement incitent les apprenants à se surpasser et à reprendre la formation plusieurs fois afin d'obtenir de meilleurs résultats et d'assimiler plus efficacement le contenu enseigné. La ludification permet à l'apprenant de prendre le contrôle de son développement de compétences. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Silva (2013) qui soulignent que la ludification facilite l'acquisition de compétences en rendant l'apprentissage plus interactif, concret et personnalisé. Par ailleurs, la notion de contrôle de l'apprentissage est l'un des principes andragogiques (Knowles et al., 2015), qui permet de mieux comprendre certains mécanismes derrière la satisfaction des apprenants adultes à l'égard de ce type de formation.

Lors d'une formation de type ludique, les apprenants peuvent également rencontrer des difficultés, qui s'illustrent comme des limites de la ludification. Ces difficultés peuvent être liées à l'utilisation de la technologie. En effet, notre étude vient appuyer d'autres écrits stipulant que certains apprenants peuvent éprouver des problèmes techniques, comme que des difficultés de connexion, des bogues logiciels ou des interfaces peu intuitives, ce qui peut entraver leur expérience d'apprentissage (Alabbasi 2018 ; Sallem et al., 2022). De plus, l'utilisation de dispositifs technologiques peut demander une certaine familiarité et des compétences numériques préalables, ce qui peut poser un défi pour certains apprenants moins à l'aise avec les nouvelles technologies (Hamari et al., 2014). Par conséquent, il est essentiel de fournir un soutien technique adéquat et de proposer une interface conviviale pour garantir que la technologie ne devienne pas un obstacle à l'apprentissage, mais plutôt un outil facilitateur.

Le manque de suivi post-formation est un autre inconvénient de la formation ludique qui est ressorti de cette étude. Tout comme certains écrits scientifiques (Mekler et al., 2017 ; Nacke et Deterding, 2017), notre étude souligne que même si la formation initiale est interactive et engageante, l'absence d'un suivi adéquat peut freiner la rétention des connaissances et la mise en pratique des compétences acquises. Lorsque les apprenants ne bénéficient pas d'un suivi régulier, ils peuvent rapidement oublier ou négliger les concepts appris, ce qui limite l'impact à long terme de la formation. De plus, l'absence d'un suivi personnalisé peut empêcher les apprenants de recevoir une rétroaction constructive et de bénéficier d'orientations spécifiques pour améliorer leurs performances (Kovisto et Hamari, 2019). Il est donc essentiel que les programmes de formation ludique en milieu de travail intègrent des mécanismes de suivi et d'accompagnement post-formation pour maximiser l'efficacité de l'apprentissage et faciliter son application concrète dans le contexte professionnel.

Pour terminer, notre étude montre que la ludification de la formation offre de nombreux avantages, comme la flexibilité, l'autonomie et la motivation intrinsèque des apprenants. Elle simplifie également l'apprentissage et favorise le développement des compétences en milieu de travail. Cependant, il est important de prendre en compte les défis potentiels liés à l'utilisation de la technologie et de mettre en place un suivi post-formation adéquat pour assurer une rétention des connaissances à long terme et une mise en pratique efficace des compétences acquises. La prochaine section discute des résultats quant à la formation ludique comme vecteur du développement des compétences et de l'accès à la formation en milieu de travail.

4.5 LA FORMATION LUDIQUE COMME VECTEUR DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DE L'ACCÈS À LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Notre recherche met en évidence l'importance du développement des compétences grâce à la formation en ligne ludique. De plus, elle souligne l'importance de rendre la formation accessible en milieu de travail. Cette modalité permet aux participants d'accéder à des formations qu'ils n'auraient pas pu suivre en personne. De plus, elle facilite l'exploration de nombreuses formations externes, élargissant ainsi les possibilités de développement des compétences. Un avantage particulier que nous avons identifié est la possibilité de bénéficier de formations ludiques proposées par des entreprises internationales, permettant ainsi d'acquérir une expertise et des compétences qui ne sont pas enseignées localement. Ces constatations viennent soutenir les écrits d'Abero (2004), qui affirme que la formation en ligne est aussi efficace que la formation traditionnelle pour développer des compétences spécifiques chez les apprenants adultes.

Une autre conclusion importante de notre étude est l'autonomie qu'offre la formation ludique en ligne pour le développement des compétences chez les apprenants. En effet, cette modalité permet à l'individu de développer ses compétences au moment, à l'endroit et de la manière qui lui conviennent. Cette autonomie confère un pouvoir à l'apprenant dans son parcours de développement des compétences. Ces constatations soutiennent les écrits de Cosnefroy (2000), qui démontre que la formation en ligne contribue considérablement à l'autonomie de l'apprenant dans le développement de ses compétences individuelles.

En résumé, la formation en ligne offre la possibilité d'élargir ses compétences en accédant à un large éventail d'opportunités d'apprentissage, tant au niveau national qu'international. Elle favorise également l'autonomie et le pouvoir de l'apprenant dans son développement des compétences individuelles. La prochaine section abordera les contributions théoriques et pratiques de cette étude.

4.6 CONTRIBUTIONS DE L'ETUDE

4.6.1 Contributions théoriques

Cette recherche sur la ludification de la formation en milieu de travail apporte des contributions théoriques significatives qui enrichissent notre compréhension de l'apprentissage et ouvrent de nouvelles perspectives de recherche dans le domaine de la formation en entreprise. En explorant l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail, cette étude permet de mieux comprendre les perceptions des apprenants quant à l'influence des éléments ludiques sur la motivation, l'engagement et le climat d'apprentissage en milieu de travail.

L'une des principales contributions théoriques de cette recherche réside dans son apport à la conceptualisation de la ludification en tant que méthode d'apprentissage innovante. En examinant les éléments clés de la ludification comme les récompenses, les défis et l'interaction sociale, cette étude met en évidence leur rôle essentiel dans la stimulation de la motivation intrinsèque des apprenants dans un contexte professionnel. En identifiant les facteurs qui favorisent l'engagement des apprenants à l'égard de leur apprentissage, cette recherche contribue à ajouter aux connaissances scientifiques qui peuvent guider la conception et la mise en œuvre de programmes de formation ludiques. Les assises théoriques de la ludification de la formation étant encore récentes, notre recherche s'ajoute aux connaissances actuelles, et plus particulièrement aux connaissances liées à l'expérience d'apprentissage en milieu de travail.

De plus, cette recherche met en évidence l'importance de prendre en compte les spécificités des différents contextes d'apprentissage. En examinant l'efficacité de la ludification dans un environnement professionnel, cette étude souligne la nécessité de

développer des stratégies d'enseignements adaptés aux besoins des apprenants et aux exigences du milieu de travail.

En somme, les résultats de cette recherche ont le potentiel de contribuer au développement de stratégies d'enseignement innovantes et efficaces, adaptées aux réalités actuelles de l'apprentissage en milieu de travail. Ils viennent également ajouter au bassin de connaissances scientifiques recensé au chapitre 1.

4.6.2 Contributions pratiques

Cette recherche sur la ludification de la formation en milieu de travail apporte des contributions pratiques et managériales significatives pour les organisations, les gestionnaires et les professionnels de la formation qui souhaitent améliorer l'expérience de l'apprentissage sur le lieu de travail. En mettant en évidence l'influence positive de l'inclusion de certains éléments du jeu sur l'engagement et la motivation des apprenants, cette étude permettra aux organisations, aux gestionnaires et aux professionnels de la formation de choisir et de développer des programmes de formations en milieu de travail qui adoptent des approches pédagogiques plus interactives et attrayantes, répondant ainsi aux besoins des apprenants en emploi.

L'une des principales contributions pratiques de cette recherche réside dans la conception de formations plus engageantes. En identifiant les caractéristiques clés de la ludification, telles que les récompenses, les badges, les scénarios, la compétition, etc., cette étude permet de formuler des recommandations pratiques pour les concepteurs de programmes de formation en milieu de travail. Les entreprises et organismes de formations, les consultants et les formateurs peuvent mieux comprendre l'importance de créer des expériences d'apprentissage ludiques et immersives, capables de susciter l'intérêt et l'enthousiasme des apprenants. En intégrant des éléments de jeu dans la formation, les

concepteurs peuvent rendre l'apprentissage plus dynamique et favoriser une meilleure rétention des connaissances, ce qui est un apport considérable pour le processus de transfert des connaissances à la suite d'une formation.

De plus, cette recherche peut conduire au développement d'outils et de plateformes technologiques spécifiquement conçus pour la formation en milieu de travail. En identifiant et en comprenant les éléments qui se rattachent à la ludification de la formation, il devient possible de créer des outils numériques interactifs et mieux adaptés aux besoins des apprenants. Ces outils pourraient offrir des fonctionnalités comme des récompenses virtuelles, des défis personnalisés et des interactions sociales dans le jeu, permettant ainsi aux apprenants de bénéficier d'une expérience d'apprentissage ludique et immersive, tout en facilitant le suivi et l'évaluation de la progression de leurs apprentissages.

Enfin, cette recherche sur la ludification de la formation en milieu de travail apporte des contributions pratiques précieuses pour améliorer l'efficacité des formations et l'expérience d'apprentissage des apprenants en milieu de travail. En démontrant que la ludification de la formation engendre des effets positifs sur la satisfaction, la motivation et l'expérience d'apprentissage, cette étude ouvre la voie au développement d'outils et de plateformes pédagogiques qui permettent de rendre l'apprentissage en milieu de travail plus interactif, motivant et efficace.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le déploiement de formations ludiques en milieu de travail fait une différence significative dans le processus d'apprentissage des apprenants. Cette étude met en évidence les effets généralement positifs de la formation ludique sur l'expérience apprenant, qui répondent aux besoins des travailleurs et des employeurs. En soulignant l'influence positive de l'inclusion d'éléments ludiques sur l'engagement, la motivation et l'autonomie des apprenants, cette recherche offre aux organisations, aux gestionnaires et aux professionnels de la formation des pistes pour choisir et développer des programmes interactifs et attrayants qui répondent aux besoins des apprenants en emploi.

Cependant, malgré les constatations positives de cette étude sur la formation ludique, certaines limites doivent être mentionnées. Cette recherche repose sur une méthodologie inductive basée sur des entretiens semi-directifs et des analyses de verbatim, ce qui peut introduire une certaine partialité dans les résultats. De plus, en tant qu'étude qualitative, les biais, les attentes et les interprétations du chercheur peuvent influencer la collecte et l'analyse des données. De plus, la taille de l'échantillon est limitée, ce qui pourrait restreindre la généralisation des résultats. Il aurait été intéressant d'inclure un échantillon plus diversifié ou de cibler spécifiquement une entreprise offrant une formation ludique à ses employés. Il aurait également été pertinent d'obtenir le point de vue des dirigeants sur la formation ludique dispensée aux employés sous leur supervision. Ce sont là des pistes pour nourrir la recherche future sur le sujet.

Bien que tous les répondants aient exprimé une expérience positive de la formation ludique, il aurait été bénéfique de se pencher davantage sur les limites de la ludification. En outre, cette étude se concentre principalement sur le point de vue des apprenants et ne prend pas en compte directement les perceptions des dirigeants, des gestionnaires ou des professionnels de la formation. Malgré ces limitations, cette étude offre un éclairage précieux sur la situation actuelle et présente des pistes intéressantes pour la gestion de la formation basée sur les retours des apprenants ayant suivi une formation ludique.

En conclusion, cette recherche souligne l'importance de la formation ludique en milieu de travail et propose des recommandations pour améliorer l'efficacité et l'impact positif de ces programmes. Les gestionnaires et les professionnels de la formation peuvent tirer parti de ces résultats pour créer des environnements d'apprentissage interactifs et adaptés aux besoins des apprenants en emploi, dans des milieux de travail où le développement des compétences est plus que jamais nécessaire au maintien d'un avantage concurrentiel.

ANNEXE I : GUIDE D'ENTREVUE

Tite du projet : La ludification de la formation et son influence sur l'expérience apprenant en entreprise

Objectifs de la recherche :

L'objectif général de cette étude est d'examiner l'influence de la ludification de la formation en milieu de travail sur l'expérience apprenant des employé·es.

Objectifs secondaires :

- Dégager les principaux modes de formation ludique déployés dans les organisations ;
- Décrire et comprendre la motivation des apprenants à suivre une formation de type ludique ;
- Décrire et comprendre la satisfaction des apprenants à la suite d'une formation de type ludique en milieu de travail ;
- Dégager les avantages et les limites de la ludification de la formation en milieu de travail.

Questions :

- 1) De quelle façon s'est déployée la formation de type ludique à laquelle vous avez participé?
 - a. Quels modes de formation ont été privilégiés ?
 - b. Comment vous a-t-on présenté cette formation ?
- 2) Comment décririez-vous votre expérience d'apprentissage à la suite de cette formation de type ludique ?
- 3) Quels ont été les principaux avantages de participer à une formation de type ludique dans votre entreprise ?

- 4) Quels ont été les principaux inconvénients de participer à une formation de type ludique dans votre entreprise ?
- 5) Comment décririez-vous votre niveau de motivation à apprendre dans le cadre d'une formation de type ludique en milieu de travail ?
 - i. Quels ont été les éléments les plus motivants dans le fait de suivre une formation de type ludique au sein en milieu de travail ?
 - ii. Quel a été votre niveau de transfert des apprentissages dans votre milieu de travail après avoir suivi une formation de type ludique?
- 6) Selon votre expérience, quel(s) élément(s) devrait(ent) être améliorés pour que la formation de type ludique soit optimale dans votre milieu de travail ?
- 7) De quelle façon la formation de type ludique permet-elle de maintenir ou d'augmenter vos compétences en lien avec votre emploi ?
- 8) Diriez-vous qu'une formation de type ludique est une valeur ajoutée dans les milieux de travail ? Pourquoi ?
- 9) En tant que travailleur ou que travailleuse, préférez-vous une formation de type ludique ou une formation plus traditionnelle (magistrale) ? Pourquoi ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2000, Novembre). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh I., D. Lepage D. et S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis.
- Alabbasi, D. (2018). Exploring Teachers' Perspectives towards Using Gamification Techniques in Online Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 17(2), 34-45.
- Alsalamah, A. et Callinan, C. (2021). The Kirkpatrick model for training evaluation: bibliometric analysis after 60 years (1959–2020). *Industrial and Commercial Training*, 54(1), 36-63.
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79.
- Alvarez, J. (2018). Les serious games. *Revue de l'APÉMu*, 83, 83-88.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Bailey, D. E. et Kurland, N. B. (2002). A review of telework research: Findings, new directions, and lessons for the study of modern work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(4), 383-400.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bai, S., Hew, K. F. et Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322.
- Barabaschi, B., Barbieri, L., Cantoni, F., Platoni, S. et Virtuani, R. (2022). Remote working in Italian SMEs during COVID-19. Learning challenges of a new work organization. *Journal of Workplace Learning*, 34(6), 497-512.
- Barbe, F. et Boboc, A. (2022). Intégration de la réalité virtuelle dans une formation à distance en contexte de crise sanitaire: étude de l'hybridation d'un parcours de formation. *Phronesis*, 11(4), 57-74.

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45.
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Bartle, R. (1996). Cœurs, massues, diamants, piques : des joueurs qui conviennent aux MUD. *Journal of MUD research*, 1(1), 19.
- Basten, D. (2017). Gamification. *Ieee Software*, 34(05), 76-81.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 251-285). Presses de l'Université du Québec.
- Beauchamp, F. (2022). *La ludification des pratiques d'enseignement auprès des élèves du secondaire et ayant un TDAH au Québec*. Mémoire de maîtrise. Faculté des sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Beaupré, D., Cloutier, J., Gendron, C., Jiménez, A. et Morin 1, D. (2008). Gestion des ressources humaines, développement durable et responsabilité sociale. *Revue internationale de psychosociologie*, 14(2), 77-140.
- Becker, G. (1964). *Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Nber-Columbia University Press.
- Béjaoui, A., Peignier, I., St-Onge, S. et Ballesteros Leiva, F. (2023). *Les diverses facettes du travail hybride. Premiers résultats d'une enquête longitudinale sur la performance et la satisfaction au travail*. CIRANO. <https://cirano.qc.ca/files/publications/2023PE-01.pdf>
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité : regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Berry, V. (2009). *Les cadres de l'expérience virtuelle: Jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique: analyse des pratiques ludiques, sociales et communautaires des joueurs de jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs: Dark Age of Camelot et World of Warcraft*. Thèse de doctorat. Université Paris 13.
- Blanchard, P. et Thacker, J. (2013). *Effective training: Systems, strategies, and practices* (5^e édition). Pearson.
- Bofala, M. (2022). *Contribuer à l'apprenance des collaborateurs: le rôle de la gamification*. Thèse de doctorat. Université de Corse Pascal Paoli.

- Bonenfant, M. et Genvo, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu*, 2.
- Bonenfant, M. et Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, (10).
- Bonfils, P. (2020). Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distance et médiation des savoirs*, 31.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-109.
- Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, I. (2016). La formulation de la problématique. Dans Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.
- Brotcorne, P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet: Comment réduire ces inégalités? *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 45-68.
- Bru, S. et Duarte A. (2021). *La boîte à outils de la gamification*. Dunod.
- Cappon, P. et Laughlin, J. (2013). Canada's Composite Learning Index: A path towards learning communities. *International Review of Education*, 59, 505-519.
- Carriou, Y. et Jeger, F. (1997). La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement. *Economie et statistique*, 303(1), 45-58.
- Chapman, J. R. et Rich, P. J. (2018). La gamification éducative améliore-t-elle la motivation des élèves ? Si oui, quels éléments de jeu fonctionnent le mieux ? *Journal of Education for Business*, 93(7), 315-322.
- Chapoulie, J. M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 5-27.
- Charreire Petit, S. et Durieux, F. (2007). Explorer et tester : les deux voies de la recherche. Dans Thietart, R.-A. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (3^e édition). Dunod.

- Chênevert, D., Giauque, D., Abord de chatillon, E., Delobbe, N. et Vayre, É. (2023). Du télétravail à l'hybridité: une nouvelle manière de penser la gestion de nos organisations?. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 29(77), 5-22.
- Cheng, E. W. et Ho, D. C. (2001). The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer. *Career Development International*, 6(1), 20-28.
- Cheng, M. T., Chen, J. H., Chu, S. J. et Chen, S. Y. (2015). The use of serious games in science education: a review of selected empirical research from 2002 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2, 353-375.
- Chochard, Y. (2014). Nouvelle approche d'évaluation de la formation : le retour sur les attentes. *Observatoire compétences emploi*, 5(2). <https://oce.uqam.ca/la-methode-roe-une-nouvelle-maniere-devaluer-les-resultats-de-la-formation-a-partir-des-attentes-de-clients/>
- Chukwu, G. M. (2016). Trainer attributes as drivers of training effectiveness. *Industrial and Commercial Training*, 48(7), 367-373.
- Clements, K., West, R. E. et Hunsaker, E. (2020). Getting Started With Open Badges and Open Microcredentials. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 154-172.
- Collon, A. et Ramanantsoa, B. (2016). *La puissance de la gamification*. Atlante.
- Commission de l'enseignement et de la recherche universitaire. (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Conseil supérieur de l'éducation. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0449.pdf>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. et Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & education*, 59(2), 661-686.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). *L'enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage: résultats pour l'apprentissage tout au long de la CCA-CCL*.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2010). *État de l'apprentissage au Canada: revue de l'année*. CCA-CCL.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2011). *Bilan de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada: progrès ou excès de confiance?* Rapport d'information du Conseil canadien de l'apprentissage (CCA). https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2011/09/2011_CCL.pdf

- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118.
- Coonradt, C. A. et Nelson, L. (2007). *Le jeu du travail*. Gibbs Smith.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 285-305). Presses de l'Université du Québec.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, (2), 11-59.
- DeBurr, D. (2013). *Créez des sites Web gamifiés avec PHP et jQuery*. Packt Publishing Ltd.
- Deci, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum press.
- De la Fuente, A. et Ciccone, A. (2002). *Le capital humain dans une économie mondiale sur la connaissance*. Rapport pour la Commission Européenne. Brussels.
- Dejours, C., Dessors, D. et Molinier, P. (1994). Comprendre la résistance au changement. *Documents du médecin du travail*, 58(2), 112-117.
- Delany, K. (2022). What challenges will organisations face transitioning for the first time to the new normal of remote working?. *Human Resource Development International*, 1-9. Prépublication en ligne : <https://doi.org/10.1080/13678868.2021.2017391>
- Delobbe, N., Karnas, G. et Vandenberghe, C. (2002). *Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes: Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel* (Vol. 2). Presses universitaires de Louvain.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?. *International Review of Education*, 59, 319-330.
- Desautels, G. (2020, 26 juin). Formation à distance : les préjugés et les mythes sont-ils enfin tombés? *Carrefour RH*. <https://carrefourrh.org/ressources/revue-rh/volume-23-no-2/formation-distance>

- Deschênes, A.-A. (2021). Formation continue de la main-d'œuvre : pour une collectivité qui se mobilise autour du développement des compétences. *Organisations & Territoires*, 118(1), 117-130.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K. et Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. Dans *Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 2425–2428). Vancouver, BC, Canada: ACM.
- Devos, V. et Taskin, L. (2005). Gestion par les compétences et nouvelles formes d'organisation du temps et de l'espace. *Revue française de gestion*, (3), 93-104.
- Dolasinski, M. J. et Reynolds, J. (2020). Microlearning: A New Learning Model. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 44(3), 551-561.
- Dostie, B. et Pelletier, M.-P. (2007). Les rendements de la formation en entreprise. *Canadian Public Policy*, 33(1), 21-40.
- Dubouloz, S. (2013). Les barrières à l'innovation organisationnelle: Le cas du Lean Management. *Management international*, 17(4), 121-144.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Ekstedt, E., Lundin, R. A., Soderholm, A. et Wirdenius, H. (2003). *Neo-industrial organising: renewal by action and knowledge formation in a project-intensive economy*. Routledge.
- Emery, Y. et Gonin, F. (2009). *Gérer les ressources humaines: des théories aux outils, un concept intégré par processus, compatible avec les normes de qualité*. PPUR presses polytechniques.
- Eneau, J. (2005). La part d'autrui dans la formation de soi: autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. L'Harmattan.
- Eneau, J. et Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche et formation*, (68), 95-108.
- Enlart, S. (2018). *De la formation à la Learning Company: L'apprentissage connecté continu au coeur des entreprises*. Editions Eyrolles.
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation? *Recherche & formation*, 12(1), 119-134.
- Faiella, F. et Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-learning and knowledge society*, 11(3).

- Feenberg, A., Grimes, S. M. et de Luget, T. D. M. D. (2010). La Rationalisation du jeu. Une Théorie critique du jeu numérique. *Revue Appareil* [En ligne], Articles, Varia, novembre 2010 ; Maison des Sciences de l'Homme, Paris Nord,
- Foley, G. (sous la direction de). (2020). *Understanding adult education and training*. Routledge.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition). Chenelière Éducation.
- Furnon, C., Longeon, T. et Marfisi-Schottman, I. (2022). Le jeu, un développeur de compétences à prendre au sérieux. Dans CIGE Game Evolution Ludo pédagogie-EPort-Management. En ligne (hal-03664494).
- Galand, B., Bourgeois, E. et Picard, P. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses universitaires de France.
- Garfield, D. A. et Wray, G. A. (2010). The evolution of gene regulatory interactions. *BioScience*, 60(1), 15-23.
- Garavan, T. N., Morley, M., Gunnigle, P. et McGuire, D. (2002). Human resource development and workplace learning: emerging theoretical perspectives and organizational practices. *Journal of European Industrial Training*, 26(2-4), 60-7
- Garavan, T. N. (2007). A strategic perspective on human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(1), 11-30.
- Genest, O. et Pellaton, C. (2012). *L'impact de la pédagogie de projet sur la motivation, le sens et le développement des compétences transversales*. Thèse de doctorat. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Gérard, F. M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Gillet, N., Berjot, S. et Paty, E. (2010). Profils motivationnels et ajustement au travail: vers une approche intra-individuelle de la motivation. *Le travail humain*, 73(2), 141-162.
- Giordano, Y. et Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale P.M.E.*, 29(2), 7-17.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Gohoungodji, P., N'Dri, A. B. et Matos, A. L. B. (2023). What makes telework work? Evidence of success factors across two decades of empirical research: a systematic and critical review. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(3), 605-649.
- Gosselin, F., Barlatier, P. J., Cohendet, P., Dunlavey, P., Dupouët, O. et Lampron, F. (2010). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 36-46.
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (p. 141-162). Chenelière.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Lévis* Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/D-8.3>
- Gouvernement du Québec. (2022a). *Emploi Québec*. En ligne: <https://www.emploi quebec.gouv.qc.ca/entreprises/sinformer-sur-ses-responsabilites-legales/loi-sur-les-competences/>
- Gouvernement du Québec. (2022b). Centre intégré de santé et de services sociaux des Laurentides. Récupéré sur Centre intégré de santé et de services sociaux des Laurentides: <https://www.santelaurentides.gouv.qc.ca/espace-employes-et-partenaires/espace-employes/tout-sur-branches-sante/conciliation-travail-et-vie-personnelle/teletravail/>
- Gouvernement du Québec. (2022c). Décret déclaration mesure d'urgence mars 2020. Récupéré sur Québec.ca: Décret concernant une déclaration d'urgence sanitaire conformément à l'article 118 de la Loi sur la santé publique (quebec.ca)
- Gouvernement du Canada. (2019). *Chapitre 1. Cadres éthiques*. Groupe en éthique de la recherche. https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-eptc2_2018_chapter1-chapitre1.html
- Hagiu, D. P. et Bruel, S. (2020). Les groupes d'analyse de pratique entre pairs: définition, efficacité et freins. *Médecine*, 16(5).
- Hamari, J., Koivisto, J. et Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS) proceedings (p. 3025-3034), Waikoloa, HI, USA.
- Hellio, P. (2023). *L'Histoire de la Nintendo 64: La plus américaine des consoles japonaises*. Third éditions.
- Kaufman, R. (1996). Ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas : l'évaluation au-delà de Kirkpatrick. *Performance et instruction*, 35(2), 8-12.

- Kirkpatrick, D. L. (1983). Four steps to measuring training effectiveness. *Personnel Administrator*, 28(11), 19-25.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 1-13
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*. The Association Press.
- Knowles, M. S., Holton III, E.F. et Swanson, R.A. (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development* (8^e édition). Routledge.
- Koivisto, J. et Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191-210.
- Krath, J., Schürmann, L. et von Korfflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963
- Huda, M., Maselena, A., Teh, K. S. M., Don, A. G., Basiron, B., Jasmi, K. A., ... et Ahmad, R. (2018). Comprendre l'environnement d'apprentissage moderne (MLE) à l'ère du Big Data. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(5), 71.
- Hughes, P. D. et Campbell, A. (2009). *Learning and Development Outlook*. Conference Board of Canada.
- Hulsey, N. (2019). Gamespace, simulation, and gamification. Dans N. Hulsey (dir.), *Games in Everyday Life: For Play* (p. 67-90). Emerald Publishing Limited.
- Jayawarna, D., Macpherson, A. et Wilson, A. (2007). Training commitment and performance in manufacturing SMEs: incidence, intensity and approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 321-338.
- Jorro, A. et Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Jouquan, J. et Bail, P. (2003). À quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage? *Pédagogie médicale*, 4(3), 163-175.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. et Burton, J. (2018). What is Gamification in Learning and Education? Dans S. Kim, K. Song, B. Lockee et J. Burton (dir.), *Gamification in Learning and Education Enjoy Learning Like Gaming* (p. 25-38). Springer International Publishing

- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the american society of training directors*, 13, 21-26.
- Kochoian, N., Raemdonck, I. et Frenay, M. (2022). Pointing out conceptual and measurement issues in studies on ‘learning motivation’ and ‘training motivation’ in workplace settings. A literature review. *Research Approaches on Workplace Learning*, 77-115.
- Kock, H. et Ellström, P. E. (2011). Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 71-88.
- Koenig, G. (2015). L'apprentissage organisationnel - Repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 41(253), 83-95.
- Kontoghiorghes, C. (2001). A holistic approach toward motivation to learn in the workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 14(4), 45-59.
- Larson, K. (2020). Serious games and gamification in the corporate training environment: A literature review. *TechTrends*, 64(2), 319-328.
- Latham, G. P. et Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review Psychology*, 56, 485-516.
- Laurent, M. É., Taskin, L. et Ughetto, P. (2022). Une rupture dans le rapport au travail? La pandémie de Covid-19 et les temporalités de gestion de leur parcours par les salariés. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, (73), 63-83.
- Lauzier, M. et Mercier, G. (2018). Effets des conceptions de l'erreur, de la motivation à apprendre et du soutien social sur l'intention de transférer les nouveaux apprentissages: un modèle de médiation modérée. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 35(3), 57-67.
- Lederlin, F. (2020). Télétravail: un travail à distance du monde. *Études*, (11), 35-45.
- Lee J. J. et Hammer J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151.
- Leong, K., Sung, A., Au, D. et Blanchard, C. (2020). A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management*, 13(1), 88-102.
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? heuristics for designing instructional computer games. Dans *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems* (p. 162-169).

- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie: La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Marchand, L. (2003). E-learning en entreprise: Un aperçu de l'état des lieux au Canada et au Québec. *Distances et savoirs*, 1(4), 501-516.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. Andrzej Marczewski.
- Marion, T. J. et Fixson, S. K. (2021). The transformation of the innovation process: How digital tools are changing work, collaboration, and organizations in new product development. *Journal of Product Innovation Management*, 38(1), 192-215.
- Martin, L. (2017). Entraves à l'attitude ludique avec un jeu sérieux intégré dans une formation managériale: un exercice plus qu'un jeu?. *Sciences du jeu*, (7).
- Martin L., et Alvarez, J. (2017). De la dégamification au « serious serious ». Étude d'un dispositif dédié à la formation de cadres. Dans E. Savignac, Y. Andonova, P. Lénéel, A. Monjaret et A. Seurrat (dir.), *Le travail de la gamification Enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*. P.I.E. Peter LANG.
- Marsick, V. J. et Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 1-9.
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Mays, N. et Pope, C. (1995). Qualitative research: rigour and qualitative research. *BMJ*, 311(6997), 109-112.
- McCracken, M. (2004). Understanding managerial propensity to participate in learning activities in the Scottish life assurance industry. *Human Resource Development International*, 7(4), 501-17.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N. et Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525-534.
- Meskill, C. (1990). Où dans le monde de l'anglais est Carmen Sandiego?. *Simulation & gaming*, 21(4), 457-460.
- Mikolajczyk, K. (2022). Changes in the approach to employee development in organisations as a result of the COVID-19 pandemic. *European Journal of Training and Development*, 46(5/6), 544-562.

- Montserrat, B., Lavoué, E., George, S. et Desmarais, M. (2017). Les effets d'une ludification adaptative sur l'engagement des apprenants. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 24(1), 51-74.
- Morgan, R. B. et Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11(3), 301-317.
- Mucchielli, A. (1991). *Rôles et communications dans les organisations: connaissance du problème, applications pratiques* (Vol. 49). ESF éditeur.
- Nacke, L. E. et Deterding, S. (2017). The maturing of gamification research. *Computers in Human Behavior*, 71, 450-454.
- Nadler, L. (1982). *Designing Training Programmes*. Addison-Wesley.
- Nah, F. F. H., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P. et Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of education: a review of literature. In *HCI in Business: First International Conference, HCIB 2014, Held as Part of HCI International 2014, Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. Proceedings I* (pp. 401-409). Springer International Publishing.
- Narayanan, A., Rajithakumar, S. et Menon, M. (2019). Talent management and employee retention: An integrative research framework. *Human Resource Development Review*, 18(2), 228-247.
- Negley, H. (2022). Emotional Intelligence. Dans *The Salesforce Consultant's Guide: Tools to Implement or Improve Your Client's Salesforce Solution* (p. 135-149). Apress.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B. et Wright, P. M. (2017). *Human resource management: Gaining a competitive advantage* (10^e édition). McGraw-Hill Education.
- Noe, R. A. et Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Nolan, C.T. et Garavan, T.N. (2016). Problematizing HRD in SMEs: a 'critical' exploration of context, informality, and empirical realities. *Human Resource Development Quarterly*, 27(3), 407-442.
- Nolan, C. T. et Garavan, T. N. (2016). Human resource development in SMEs: A systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 18(1), 85-107.

- Nouha, R. et Hejaji, I. (2022). Les capacités agiles des télétravailleurs en temps de COVID 19. *Revue de Management et Cultures*, (7), 48-65.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Getting skills right: Future-ready adult learning systems*. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- Ordre des conseillers en gestion des ressources humaines agréés (OCRHA). (2023). *Pratiques de développement des compétences et loi sur les compétences. Sondage auprès des CRHA et CRIA en entreprise*. <https://carrefourrh.org/ressources/sondages/2023/06/loi-1-pourcent>
- Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (OCHRA). (2023, juin). *Loi du 1 % : Un sondage confirme le besoin d'actualiser la loi sur les compétences*. <https://ordrecrha.org/salle-de-presse/communiqués-de-presse/2023/06/loi-1-pourcent>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plante, P, Angulo M., et Gustavo A. (2021). *Jeu sérieux et ludification : de la compréhension à l'expérimentation*. Conférence (sur invitation) présentée au Mois de la pédagogie - Faculté de médecine de l'Université Laval, Québec [en ligne], mai.
- Perryer, C., Celestine, N. A., Scott-Ladd, B. et Leighton, C. (2016). Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 327-335.
- Pottiez, J. (2011). *Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique*. Thèse de doctorat. Université de Lille.
- Pineault, D., Fortin, S. A. et Bourque, A. (2005). L'influence de l'opinion publique sur les politiques gouvernementales. Dans Conférence sur l'égalité des races et des sexes en milieu de travail : un défi, une chance. *14^e Congrès mondial de l'UIGC : Égalité des races et des sexes en milieu de travail* (p. 199-211). Publications du Québec.
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Qiao, S., Yeung, S. S., Zainuddin, Z., Ng, D. T. K. et Chu, S. K. W. (2023). Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 394–413.
- Randstad. (2023). *Is work from home the future?* <https://www.randstad.ca/job-seeker/career-resources/work-from-home/work-from-home-future/>

- Ryan, R. et Deci E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- Reitz, P. (1997). L'évaluation de la formation en entreprise selon le modèle de Donald L. Kirkpatrick: un regard critique. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 12(2), 1-20.
- Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, (2), 119-135.
- Reyssier, S. (2020). *La ludification de ressources pédagogiques dans le but de favoriser la motivation des élèves*. Dans Actes/Proceedings TICEMED 12 L'éducation aux médias tout au long de la vie : des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen (p. 275-256). Avril, Athènes, Grèce.
- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise: pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines: Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I. et Pitt, L. (2016). Game on : Engager les clients et les employés grâce à la gamification. *Horizons commerciaux*, 59(1), 29-36.
- Robinson, J. P. (2000). Que sont les compétences relatives à l'employabilité? *Le lieu de travail*, 1(3), 1-3.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79.
- Saleem, A. N., Noori, N. M. et Ozdamli, F. (2022). Applications de la gamification dans l'apprentissage en ligne : une revue de la littérature. *Technologie, connaissances et apprentissage*, 27(1), 139-159.
- Santiago Delefosse, M. et del Rio Carral, M. (2017). Recherche qualitative, sciences sociales et humaines, et psychologie : des paradigmes en concurrence. Dans M. Santiago Delefosse (dir), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 7-32). Dunod.
- Santos, A. et Stuart, M. (2003). Employee perceptions and their influence on training effectiveness. *Human Resource Management Journal*, 13(1), 27-45.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Savignac, E. (2017). *The gamification of work: The use of games in the workplace*. John Wiley & Sons.
- Schoeb, G., Courcy, F. et Lauzier, M. (2020). Soutien du supérieur immédiat comme levier au transfert des apprentissages : vers un portrait meta-analytique de ses effets directs et indirects. Dans D. Denis et M. Lauzier (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 225-262). Presses de l'Université du Québec.
- Sigaut, F. (2009). Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail... *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, (52-53), 40-49.
- Silva, H. (2013). La « gamification » de la vie: sous couleur de jouer?. *Sciences du jeu*, (1).
- Silva, F. et Ben Ali, A. (2010). Émergence du travail collaboratif : nouvelles formes d'organisation du travail. *Management & Avenir*, 36, 340-365
- Solar, C., Baril, D., Roussel, J. F. et Lauzon, N. (2016). Les obstacles à la formation en entreprise. *Savoirs*, (2), 9-54.
- Soparnot, R., Arreola, F. et Borel, P. (2017). L'utilité de la recherche en gestion pour les managers: une étude empirique de la pertinence. *Revue française de gestion*, (6), 117-132.
- Statistique Canada. (2023). *Enquête sur la population active, mai 2023*. En ligne : [Le Quotidien — Enquête sur la population active, mai 2023 \(statcan.gc.ca\)](https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221003/dq221003d-fra.htm)
- Statistique Canada (2022a). *Guide de référence sur le travail, Recensement de la population, 2021*. En ligne : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/98-500/012/98-500-x2021012-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2022b). *Le télétravail à longue distance*. En ligne : <https://www.statcan.gc.ca/ol/fr/plus/434-le-teletravail-longue-distance>
- Statistique Canada. (2022c). *Enquête auprès des employeurs sur les compétences du personnel, 2021*. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221003/dq221003d-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021a). *Travail à domicile : productivité et préférences, 2021*. En ligne : [Travail à domicile : productivité et préférences \(statcan.gc.ca\)](https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/211003/dq211003d-fra.htm)

Statistique Canada. (2021b). *Échantillonnage*. En ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>

Sutter Widmer, D., Bugmann, J. et Quinche, F. (2022). L'expérience vidéoludique personnelle des enseignants: un levier motivationnel à l'intégration des jeux vidéo en classe. *Educatio*, 6, 10.21494/ISTE.OP.2022.0819

Swanson, R. A. et Holton, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development* (2^e édition). Berrett-Koehler.

Temporal, P. et Boydell, T. (1981). *Helping managers to learn*. Sheffield City Polytechnic.

Tirole, J. (2009). Motivation intrinsèque, incitations et normes sociales. *Revue économique*, 60(3), 577-589.

Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes.

Vayre, E. et Pignault, A. (2014). A systemic approach to interpersonal relationships and activities among French teleworkers. *New Technology, Work and Employment*, 29(2), 177-192.

Viau, R. (1996). La motivation: condition essentielle de réussite. *Sciences humaines*, 12, 44-46.

Walther, B. K. et Larsen, L. J. (2020). *La gamification et au-delà : le cas de la ludification*. Dans Games and Learning Alliance: 9th International Conference, Laval, France, 9-10 décembre, Proceedings 9 (p. 125-134). Springer International Publishing.

Wautier, J. L. et Vileyn, F. (2004). L'andragogie: utopie ou réalité. *Transfusion clinique et biologique*, 11(3), 169-172.

Wu, J. C. (2015). La jeunesse en mouvement: Scouts et guides en Malaisie britannique (1910-1966). Thèse. *L'Atelier du Centre de recherches historiques*. *Revue électronique du CRH*.

Xi, N. et Hamari, J. (2019). La gamification répond-elle aux besoins ? Une étude sur la relation entre les fonctionnalités de gamification et la satisfaction intrinsèque des besoins. *Revue internationale de gestion de l'information*, 46, 210-221.

Zainuddin, Z., Kai Wah Chu, S., Shujahat, M. et Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326.

Zichermann, G. et Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.

