



HAL
open science

L'escape game, un jeu coopératif favorisant le transfert et le réinvestissement de connaissances en histoire

Sophie Brousseau

► **To cite this version:**

Sophie Brousseau. L'escape game, un jeu coopératif favorisant le transfert et le réinvestissement de connaissances en histoire. Education. 2020. dumas-03138458

HAL Id: dumas-03138458

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03138458>

Submitted on 11 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

*L'escape game, un jeu coopératif favorisant
le transfert et le réinvestissement
de connaissances en histoire*

Présenté par Sophie Brousseau

Mémoire de M2 encadré par Sandrine Cazeneuve

Remerciements

L'élaboration de ce travail n'aurait su se faire sans l'aide précieuse de Mme Sandrine Cazeneuve. Aussi, je souhaite avant tout la remercier sincèrement pour l'expertise qu'elle m'a apportée, pour les conseils avisés qu'elle m'a prodigués ainsi que pour la disponibilité et le soutien dont elle a fait preuve afin de m'accompagner dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également mon école d'affectation, qui a été un formidable terrain d'expérimentation, et particulièrement son directeur et son équipe pédagogique et éducative, qui ont été une grande source d'inspiration pour cette première année et les futures à venir.

Pour terminer, je tiens à remercier mes élèves, pour leur enthousiasme, leur motivation et leur engagement, mais aussi pour leur participation et leurs retours qui m'ont permis de former un riche corpus de données à analyser et d'ouvrir mon travail vers de nouvelles pistes de réflexion.

Sommaire

Introduction	1
1. État de l'art	2
1. 1 Quand l'histoire scolaire hérite de l'histoire savante pour développer la notion de temps, le devoir de mémoire et les apprentissages chez les élèves	2
1. 1. 1 L'histoire, entre discipline savante et discipline scolaire.....	2
1. 1. 1. 1 Évolution et méthodologie de la science historique.....	2
1. 1. 1. 2 L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école, au fil du temps	4
1. 1. 2 L'enseignement de l'histoire à l'école primaire : pourquoi ?	5
1. 1. 2. 1 La dimension civique de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.....	5
1. 1. 2. 2 Une finalité cognitive nécessaire à l'apprentissage de l'histoire : la construction de la notion de temps	7
1. 1. 2. 3 La finalité intellectuelle de l'enseignement de l'histoire à l'école.....	8
1. 1. 3 L'enseignement de l'histoire à l'école primaire : comment ?.....	9
1. 1. 3. 1 Des méthodes diverses au service de l'acquisition des savoirs historiques	9
1. 1. 3. 2 L'étude de document : un usage très répandu qui favorise une démarche inductive	10
1. 1. 3. 3 D'autres pistes pour diversifier l'enseignement de l'histoire à l'école	11
1. 2 Le jeu, sa place dans la société et à l'école, son utilité et ses limites.....	13
1. 2. 1 Qu'est-ce que le jeu et à quoi sert-il ?.....	13
1. 2. 2 L'usage du jeu dans les pratiques pédagogiques et éducatives	14
1. 2. 3 Jouer à l'école : quels bénéfices pour les apprentissages ?.....	15
1. 2. 4 A quelles limites se heurte l'usage du jeu à l'école ?.....	17
1. 2. 5 Le choix de l' <i>escape game</i> comme jeu de réinvestissement des connaissances en histoire au cycle 3.....	18
2. Problématique et hypothèses	19
3. Méthodologie	20

3. 1 Participants	20
3. 1. 1 L'école et la classe	20
3. 1. 2 La constitution des groupes	20
3. 2 Organisation matérielle et protocole	21
3. 2. 1 Mise en œuvre matérielle, fonctionnement et déroulement du jeu	21
3. 2. 2 Protocole.....	23
3. 3 Traitement des données recueillies	24
3. 3. 1 Connaissances et compétences mobilisées lors des pré et post-tests	24
3. 3. 2 Utilisation des données.....	24
4. Résultats	25
4. 1 Résultats obtenus pour l'hypothèse 1	25
4. 2 Résultats obtenus pour l'hypothèse 2	27
4. 3 Résultats obtenus pour l'hypothèse 3	28
4. 4 Résultats obtenus pour l'hypothèse 4	28
5. Discussion	29
5. 1 La coopération est-elle vectrice de transfert de connaissances historiques entre les élèves ?	30
5. 2 Le jeu favorise-t-il le réinvestissement de connaissances historiques ?.....	33
Conclusion.....	35
Bibliographie.....	36
Sitographie	37
Sommaire des annexes	38

Introduction

L'histoire est une discipline parfois redoutée par les élèves, mais aussi par ceux qui doivent l'enseigner. Il n'est pas rare d'entendre des adultes évoquer des souvenirs d'école où l'apprentissage de l'histoire relevait de l'incompréhension, parfois même du désarroi. Alors, l'histoire effraie-t-elle ? Sa richesse et sa complexité rendent son apprentissage et son enseignement, fastidieux. L'histoire se nourrit de documents, de récits, d'objets, d'images, et elle est étudiée en se basant sur ces supports très divers, parfois loin de la culture des élèves. Pourtant, la finalité de l'histoire est justement de leur proposer d'entrer, de s'immerger dans les différentes cultures présentes sur Terre pour essayer de comprendre le passé des êtres humains, afin d'appréhender au mieux le monde d'aujourd'hui. C'est dans l'optique d'en apprendre plus sur les méthodes d'enseignement de l'histoire, de nous former à un enseignement au plus proche des besoins des élèves d'aujourd'hui que nous avons souhaité nous tourner vers cette discipline majeure dans la formation des élèves à la citoyenneté, au vivre ensemble, dans la construction d'une culture commune. Cette expérimentation nous offre ainsi la possibilité d'approfondir nos connaissances didactiques sur une discipline complexe, et sur les méthodes qu'elle emploie.

L'école est un lieu majeur d'apprentissage, d'expérimentation, qui utilise des méthodes diverses, nouvelles ou classiques mais intemporelles, qui se réinvente sans cesse pour être cohérente face aux évolutions sociétales. C'est en tant que lieu d'expérimentation qu'est l'école, qu'il nous a semblé intéressant de pouvoir proposer un support alternatif à ceux proposés habituellement dans l'enseignement de l'histoire. C'est notamment dans l'optique de proposer aux élèves de nouvelles modalités de réinvestissement de leurs connaissances après une séquence d'enseignement que nous nous sommes dirigés vers le jeu. Le jeu offre aux élèves un premier abord enthousiasmant, légèrement marginal face aux dispositifs usuellement mis en œuvre. Si l'objectif premier n'est pas d'enthousiasmer les élèves mais bien de leur offrir de nouvelles modalités de réinvestissement des connaissances, dans l'objectif de favoriser l'intégration de ces connaissances, nous ne pouvons nous priver de l'aspect motivationnel qu'offre le jeu chez les élèves. Aussi, l'*escape game* nous a semblé être un type de jeu en adéquation avec l'âge des élèves mais également un support intéressant pour permettre aux élèves de réinvestir des connaissances sur une période politique complexe mais charnière dans l'histoire de France : le passage de Napoléon à la démocratie au XIX^e siècle.

Notre travail de recherche et d'analyse s'organise autour de deux parties : une partie théorique qui fait état de la recherche en histoire et autour du jeu, notamment à l'école ; et une partie méthodologique qui détaille notre expérimentation, notamment la problématique et les hypothèses qui ont donné lieu à cette recherche, le protocole d'expérimentation, le traitement des données recueillies et enfin une analyse des résultats de cette expérimentation, la discussion.

1. État de l'art

1. 1 Quand l'histoire scolaire hérite de l'histoire savante pour développer la notion de temps, le devoir de mémoire et les apprentissages chez les élèves

L'histoire scolaire trouve son essence dans l'histoire savante qui s'est construite au fil des siècles, influencée par les religions, les cultures, les penseurs. Elle a pour objectif d'offrir à chaque élève un bagage culturel qu'il aura en commun avec les autres, une mémoire nationale et mondiale, des savoirs et savoir-faire lui permettant d'apprendre à juger, à penser, à argumenter, de devenir un citoyen éclairé : « rendu lucide, capable et critique, par la maîtrise de savoirs » (Tutiaux-Guillon, N., 2008, p.34).

1. 1. 1 L'histoire, entre discipline savante et discipline scolaire

1. 1. 1. 1 Évolution et méthodologie de la science historique

L'histoire peut être deux choses : le passé et la science qui l'étudie. Si elle n'est devenue une discipline scolaire qu'au cours du XIX^e siècle, l'histoire savante, elle, a vu le jour il y a bien des siècles. L'histoire savante est la science qui cherche à garder trace des événements du passé. Dans les travaux didactiques de S. Le Callennec *et al.* (2016), les auteures détaillent une évolution de « la science historique [...] en tant que volonté de conserver la trace des événements » (p.7). Elles expliquent que cette science est née au V^e siècle av. J.-C. du « Père de l'Histoire », tel qu'il était surnommé, l'historien et géographe Hérodote (480-425 av. J.-C.) et du politicien et historien Thucydide (460-397 av. J.-C.). C'est en créant des récits et analyses des grandes guerres de l'époque (guerres médiques, guerre du Péloponnèse) que ces érudits vont donner naissance à l'Histoire. Au fil du temps, l'histoire sera influencée par le religieux qui impactera l'interprétation des événements. C'est seulement à partir du XV^e siècle, et ce jusqu'au XIX^e siècle, que l'émergence de nouvelles méthodes va permettre l'écriture d'une histoire moins influencée par la religion. C'est finalement Theodor Mommsen (1817-1903), historien allemand grand spécialiste de la Rome antique, qui va fonder le métier d'historien dans sa conception scientifique. Depuis lors, la fiabilité des sources et la concordance des indices sont vérifiées, les informations sont croisées, afin de dégager des faits avérés. L'histoire

comme discipline savante a pris un tournant majeur au XX^e siècle, grâce aux historiens Marc Bloch (1886-1944), Lucien Febvre (1878-1956) et Fernand Braudel (1902-1985). En effet, une « nouvelle histoire » est apparue des suites de la fondation de *l'École des Annales* par L. Febvre et M. Bloch dans les années 1920. Les deux historiens fondent ce projet, considérant que « l'histoire ne peut plus se faire sans le soutien des nouvelles disciplines telles que la sociologie, la psychologie ou la géographie » (Carof., S., 2010, p.104). Avant ce bouleversement de la discipline, « cette dernière s'intéressait aux guerres, aux batailles, aux grands hommes et à la glorification de la nation » (*Ibid.*). Désormais, c'est l'évolution des sociétés qui attise l'intérêt des deux fondateurs de *l'École des Annales*. Ils traitent alors, pour la première fois dans l'histoire de la discipline, des « questions économiques, démographiques et sociales » (*Ibid.*). Ils étudient également « la manière dont les individus vivaient, travaillaient et mouraient à leur époque », mais également « les croyances, les représentations et les mœurs » (*Ibid.*). Cette nouvelle histoire s'intéresse alors aux dimensions sociales et économiques de l'humanité, à l'évolution des mentalités, et inclut également de nouvelles sources comme l'histoire de l'art. L'histoire scolaire telle qu'elle est aujourd'hui enseignée en France est l'héritière de cette « nouvelle histoire ».

Cette histoire savante, ou science historique, est caractérisée par les méthodes qu'elle emploie. En effet, « l'histoire traite son matériau de manière scientifique. Elle cherche à exposer les faits le plus objectivement possible. À les traiter en usant de techniques, en croisant et en critiquant sources et documents » (Rocher, P., *et al.*, 2015, p.9). L'histoire se doit en effet d'enquêter rigoureusement, de sélectionner des documents, de les interpréter, de les questionner. C'est en cela qu'elle ne peut être une science exacte bien qu'elle cherche à établir méthodiquement une vérité. C'est en analysant toutes les traces laissées par nos ancêtres que l'historien arrive à recréer, retracer cette histoire passée, l'histoire de l'humanité. L'histoire savante est ainsi une science éminemment portée sur l'altérité, exigeant alors des qualités essentielles de la part de ses historiens telles que l'ouverture d'esprit ou encore l'empathie bien qu'ils doivent savoir mettre à distance leurs propres façons de penser pour ne pas influencer l'analyse des matériaux historiques. En effet, tel que le soulignent I. Evrard-Manceau et J.-P. Remond : « Faire de l'histoire, c'est entrer en sympathie avec autrui, en faisant preuve de tolérance et d'esprit critique » (2015, p.4). Pour élaborer un discours objectif sur le passé, l'historien se doit d'adopter une méthodologie rigoureuse. Selon une synthèse proposée par R. Clot-Goudard et M. Longeart sur le site de l'académie de Grenoble, la méthode historique se baserait sur deux axes centraux : l'établissement et l'explication de faits. Afin d'établir les faits, il s'agirait de

« distinguer la vérité de l'erreur » en éliminant la part d'imaginaire, et de « distinguer la vérité du mensonge, [en luttant] contre les falsifications de l'histoire [et] les mensonges de propagande ». Pour ce faire, les historiens doivent réaliser une critique du matériel historique et interpréter son contenu. L'historien pourrait alors expliquer les faits, en utilisant les indices qu'il a prélevé dans le matériel historique et en prenant en compte le contexte dans lequel ce matériel se situe.

1. 1. 1. 2 L'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école, au fil du temps

S. Le Callennec *et al.* poursuivent leur propos en développant l'évolution de l'enseignement de l'histoire à l'école. Parallèlement à la fondation du métier d'historien au cours du XIX^e siècle, émerge une volonté d'enseigner l'histoire à l'école. Ainsi, en 1882, date à laquelle l'instruction est rendue obligatoire, gratuite et laïque par les lois Jules Ferry (1832-1893), l'enseignement de l'histoire s'inscrit pour la première fois dans les programmes de l'école primaire. C'est ainsi que l'histoire devient une discipline scolaire, soit « une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel » (De Cock, L., 2015, p.180). Aux prémices de l'enseignement de l'histoire à l'école, celui-ci était loin de sa pédagogie actuelle. En effet, l'histoire était racontée par le maître qui mettait en lumière des événements et dates clés ainsi que des personnalités importantes de l'histoire. Les élèves devaient ainsi apprendre par cœur et peu de place était faite à la réflexion. C'est seulement après la Seconde Guerre mondiale que l'enseignement de l'histoire a été repensé de manière à permettre aux élèves de penser des concepts favorisant la compréhension du monde dans lequel ils évoluent.

Dans cette conception, l'histoire scolaire, par le passé, s'est rapprochée de la mythologie, notamment dans sa forme. En effet, bien qu'étant un « exposé de faits, de notions, de relations de causalité scientifiquement établis », « le choix [...] des termes employés par les historiens [« mythe national », « histoire mythologique », « héros accommodés¹ »] souligne le caractère hybride de l'histoire de France racontée et enseignée durant près d'un siècle » (Hommet, S., Janneau, R., 2009, p.10). Ces auteurs expliquent ainsi que selon E. Lavissee, « les valeurs républicaines s'acquièrent [...] par identification à des figures de légende » (*Ibid.*, p.11). Ainsi, pour transmettre aux élèves les valeurs de la République et leur permettre de les incarner dans le futur, la création d'un imaginaire collectif autour de personnages réels et emblématiques de l'histoire de France semblait essentielle dans une optique identificatoire commune. Les auteurs

¹ S. Citron. (1987). *Le mythe national*. Paris, EDI. C. Billard et P. Guibbert. (1976). *Histoire mythologique des Français*. Paris, Galilée. C. Amalvi. (1988). *De l'art et de la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France, de Vercingétorix à la Révolution*. Paris, Albin Michel.

poursuivent en effet en argumentant que « tous ces personnages sont les protagonistes d'une « œuvre française² » dans laquelle chaque citoyen doit se reconnaître » (*Ibid.*).

Cette conception de l'enseignement de l'histoire a notamment laissé place, au fur et à mesure des réformes de l'éducation, des pédagogies relatives à l'enseignement de l'histoire, à la pédagogie de l'« éveil » de 1969, qui inscrit l'histoire comme discipline d'éveil amenant « l'élève à se forger des instruments de compréhension, par des travaux » (Moniot, H., 1993, p.14) et ainsi à le mettre en activité. Était alors souhaitée, « une pédagogie plus active », inspirée des pédagogies nouvelles (Hommet, S., Janneau, R., 2009, p.33). Dans l'optique d'une école primaire comme ciment, fondation des acquisitions visées au secondaire, le développement des connaissances historiques laisse place à l'acquisition de savoir-faire, à la « formation des habitudes, des aptitudes et des concepts de l'enfant » (Hannoun, H., 1973, p.128). En 1985, cette pédagogie sera oubliée au bénéfice d'un enseignement favorisant le développement des savoir-faire à partir de contenus précis et diversifiés, encore plus ciblés. Depuis, les différents programmes ; dont la construction est éminemment impactée, comme l'a étudié le sociologue É. Durkheim, par les « luttes politiques, religieuses, idéologiques » (De Cock, L., 2015, p.183) ; poursuivent cette voie, notamment en partant de « traces spécifiques de l'histoire [...] en lien avec [l'] environnement proche [des élèves] » (BO 2019, cycle 3) pour finalement ouvrir l'histoire sur le monde.

1. 1. 2 L'enseignement de l'histoire à l'école primaire : pourquoi ?

L'histoire à l'école primaire trouve toute sa place notamment en ce qu'elle participe de l'éducation à la citoyenneté des élèves, mais pas seulement. Elle concourt également à des finalités cognitives et intellectuelles que nous aborderons dans cette partie.

1. 1. 2. 1 La dimension civique de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire

L'enseignement de l'histoire vise, en partie, des finalités civiques. C'est en premier lieu dans les programmes officiels que nous retrouvons cette dimension, notamment dans le S4C³, et plus particulièrement dans le domaine 5 : *Les représentations du monde et l'activité humaine*, qui explique que : « L'enseignement de l'histoire a d'abord pour intention de créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent » (*Ibid.*). Il s'agit, toutefois, de faire en sorte que cette dimension civique soit explicitement enseignée aux élèves. Comme le soutient A. Dalongeville (2000, p.7) : « L'histoire peut contribuer à prévenir

² E. Lavis. (1911). Article « Histoire », *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris, Hachette, p.797.

³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

la désagrégation du lien social à condition que l'on comprenne que c'est un rapport citoyen à l'histoire que l'on doit inculquer et non pas un rapport passif à un patrimoine flou. » C'est en offrant aux élèves des outils de compréhension, d'analyse et de jugement, que l'enseignement de l'histoire leur permettront, à terme, de devenir des citoyens éclairés, porteurs de valeurs essentielles à la République et aux fondements qui la constituent. Mais c'est également en leur offrant la possibilité d'incarner ces notions historiques que les élèves vont faire ce cheminement citoyen, notamment en leur enseignant « des héros, des actes et des événements » qui portent les valeurs démocratiques de notre République (Falaize, B., 2015, p.42).

Cependant, les finalités civiques d'aujourd'hui, ne sont pas celles d'hier. En effet, Le Callennec, S. *et al.* (2016), expliquent que sous la III^e République, la finalité de cet enseignement était avant tout la construction d'une mémoire nationale, complétée, au secondaire, par un enseignement ouvert sur l'Europe et le monde. À cette époque, l'histoire enseignée à l'école n'évoque que peu l'histoire des provinces et des minorités. Elle est, en effet, exclusivement orientée sur l'histoire de France dans une visée patriotique. Il fallait élever une nation unie par un idéal démocratique commun : la République. C'est ainsi que seuls la vie des grands personnages historiques français et les hauts événements du pays étaient enseignés. Il s'agissait alors plutôt d'une finalité morale que civique (Falaize, B., 2015, p.22). Aujourd'hui, l'intérêt est moins porté sur les grands hommes que sur l'histoire des peuples dans leur ensemble.

C'est dans les années 1990, lorsque les finalités de l'École seront renouvelées, que celles de l'histoire évolueront. En effet, à cette époque, les politiques voient s'affaiblir le lien social, la capacité d'intégration à la société française, tandis que la violence, l'individualisme et les revendications augmentent. C'est alors que les décideurs promeuvent « la consolidation de l'identité partagée, [...] de la mémoire sociale » (Tutiaux-Guillon, N., 2008, p.32). L'École est ainsi appelée à « construire une connivence entre les jeunes vivant en France et un passé qu'ils [doivent] s'approprier » (*Ibid.*). Aussi, en 1995, les programmes officiels placent l'histoire en tant que vecteur de constitution d'un patrimoine permettant à chacun de trouver son identité et lui confère une fonction de mémoire. C'est depuis lors, qu'incombe à l'École la lourde tâche « d'inscrire des références communes dans la mémoire des jeunes » (*Ibid.*), en ne développant non pas une unique mémoire nationale, mais une mémoire sociale. Ce qui différencie mémoire nationale et mémoire sociale, c'est que cette dernière ne s'inscrit pas dans un territoire. C'est ainsi que J. Vogler parle même de « découvrir la mémoire de l'humanité » (1999, p.110). C'est donc ici, une finalité civique qui est visée, dans une optique de socialisation des élèves. Aussi, comme le souligne B. Falaize (2015, p.24), « l'histoire enseignée est reconnue communément

comme étant le gage d'une formation citoyenne, d'une part en permettant la construction d'un esprit critique pour agir dans la société de façon libre et responsable, et d'autre part en créant une culture civique commune à l'ensemble des futurs adultes scolarisés en France ». Cette formation citoyenne nécessiterait, tel que l'explique N. Tutiaux-Guillon (2008, p.34), « de transmettre ce qui permet la compréhension des débats, l'exercice des responsabilités et la participation au projet collectif ».

1. 1. 2. 2 Une finalité cognitive nécessaire à l'apprentissage de l'histoire : la construction de la notion de temps

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire permet notamment la mise en place de bases solides à la construction de la notion de temps, l'élaboration des fondations d'un savoir historique qui sera érigé au secondaire (Le Callennec, S., *et al.*, 2016, p.8). C'est durant l'enfance que se construit la notion de temps, elle est une étape essentielle de l'apprentissage de l'histoire à l'école. J. Piaget, dans ses travaux sur la construction du temps chez l'enfant, explique que ce n'est qu' « une fois construit que le temps peut être conçu comme un système indépendant [de l'espace notamment, qui est plus aisé à construire chez l'enfant du fait qu'il le perçoit par le biais de son corps en mouvement] » (1946, p.2). C'est ainsi qu'il définit trois stades (temps vécu, perçu et conçu) complétés par deux étapes entre le temps perçu et le temps conçu : le temps mémorisé et le temps construit. A l'instar des recherches de J. Piaget (1946) sur le développement de la notion de temps chez l'enfant, M. Johnson (1975), évoque les travaux de J. Pucelle (1967) sur les différents types de problèmes liés à la notion de temps. Ainsi, il y a la question du temps historique « qui interroge l'événement et ses traces pour en déterminer [...] la causalité, la signification et la place exacte dans la succession des âges » (Johnson, M., 1975, p.484). C'est la construction du temps historique que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire vise.

Cependant, comme l'argumente H. Moniot (1993, p.162), ce temps historique étant très éloigné « du temps de la psychologie de développement et du temps vécu des élèves », il convient d'aménager son enseignement en amont. H. Moniot invite ainsi les enseignants à fournir à leurs élèves « une éducation sociale et culturelle au temps, générale, préalable ou parallèle à nos spécificités historiennes : maîtriser les instruments du temps, ses pratiques et ses vocabulaires, rencontrer des personnes et des choses porteuses de signes de temps différents, [...] éprouver le temps » (*Ibid.*). Dans cette conception, de l'importance d'éprouver le temps notamment, M. Johnson explique que le temps fait l'objet d'une expérience : le temps vécu (cycle 1) sollicite l'enfant sur les plans biologique, psychologique et social. Le temps perçu, lui, prend forme à la

fin du cycle 2 : l'enfant commence à faire la différence entre son temps personnel et le temps historique, il arrive à distancier son travail. L'auteure, aborde ensuite le temps conçu comme un réceptacle où les phénomènes s'enchaînent. En effet, vers la fin du cycle 3, l'élève parvient à passer à la conceptualisation et à l'abstraction. Il peut enfin structurer sa pensée à partir de concepts historiques et ainsi poursuivre la « construction de [sa] perception de la longue durée » (BO 2019, cycle 3).

1. 1. 2. 3 La finalité intellectuelle de l'enseignement de l'histoire à l'école

C'est principalement une finalité intellectuelle que l'histoire vise pour ses élèves, notamment en recherchant des traces du passé pour finir par les dater, mais aussi en observant ces traces et en cherchant à les comprendre. En effet, l'apprenant va pouvoir « manipuler » la notion de temps qu'il continue de construire. Il va également apprendre à observer, se questionner, mettre des faits et des indices en relation, mais aussi expliquer, argumenter, raisonner et juger.

Mais avant d'accéder à ces compétences transversales, l'élève va être confronté à la méthode historique tel que l'expliquent I. Evrard-Manceau et J.-P. Remond. Il va notamment devoir s'approprier « une culture par le récit et par l'observation de documents » (2016, p.5). Ces documents font référence aux matériaux de l'historien. Ceux-ci peuvent être très divers, ils peuvent être pédagogiques, didactiques, historiques. Ils peuvent se présenter sous forme de document écrit, d'objet d'art ou du quotidien, de récit, d'enregistrement audio ou visuel. Tous ces matériaux sont liés à une époque particulière, agrémentée de repères historiques. Selon I. Evrard-Manceau et J.-P. Remond, « la frise chronologique est l'outil indispensable pour fixer tous les repères [et] se construit au fur et à mesure des périodes » (*Ibid.*). Elle doit ainsi être régulièrement alimentée et construite par/avec les élèves afin de laisser trace des différents faits, notions et dates abordés. La finalité intellectuelle de l'enseignement de l'histoire à l'école fait tant référence à l'apprentissage de connaissances, de savoirs, que de savoir-faire. Aussi, les élèves vont apprendre à comprendre le passé, à le mémoriser, à (se) le représenter dans un continuum rythmé de repères datés. Mais ils vont également apprendre à l'analyser, à l'interpréter, à construire les repères qui le constituent. C'est notamment en croisant les finalités civique et intellectuelle de l'apprentissage de l'histoire que, comme le soutient A. Dalongeville (1995), l'élève va se former à l'interprétation et à la critique. Il va apprendre, à l'instar de l'historien, à resituer les faits dans leur contexte pour mieux les interpréter, à faire preuve d'empathie pour comprendre ce qui a conduit à ces faits, à se distancier pour faire la part du vécu et de l'inventé, du vrai et du narré, pour approcher, au plus près, le passé.

L'enseignement de l'histoire participe également, par transversalité, du développement des compétences langagières de l'élève, notamment par l'usage incontournable de la langue française, mais aussi par son observation en tant que matériel historique. Le français, en histoire, va tant être utilisé dans les matériaux à analyser que dans la restitution qui fait suite à l'observation de ces matériaux : expliquer ce que l'on a compris, interpréter, débattre, argumenter, développer, sont autant de compétences développées et utilisées dans l'apprentissage de l'histoire. L'histoire est une discipline étroitement liée aux autres. C'est ainsi qu'elle peut s'enrichir, par interdisciplinarité, des arts (plastiques, musicaux), de l'éducation morale et civique, de la littérature ou encore de la géographie, dont elle est indissociable.

1. 1. 3 L'enseignement de l'histoire à l'école primaire : comment ?

En avant-propos de son ouvrage *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*, D. Comelli (2001, p.7) rapporte ce passage extrait du roman fantastique *Harry Potter à l'école des sorciers*⁴ : « Les cours les plus ennuyeux étaient ceux de l'histoire de la magie qui était enseignée par le seul professeur fantôme du collège. [...] Binns parlait sans cesse d'une voix monocorde tandis que les élèves griffonnaient des noms de sorciers célèbres en confondant Emeric le Hargneux et Ulric le Follingue. » Cette vision caricaturale de l'enseignement de l'histoire à l'école laisse à penser que le cours magistral est quelque peu désuet. Selon S. Le Callennec et *al.* (2016, p.7), l'histoire est à la fois le passé et la science qui l'étudie. L'enseignement de l'histoire, lui, est tant l'enseignement du passé que les méthodes qui permettent de le comprendre. Mais quelles sont ces méthodes et comment l'enseignant peut-il les mettre en œuvre dans sa classe pour rompre avec cette vision négative des cours d'histoire ?

1. 1. 3. 1 Des méthodes diverses au service de l'acquisition des savoirs historiques

L'enseignement de l'histoire à l'école concourt à l'acquisition d'un certain nombre de savoirs. Les connaissances, les savoirs dont il est question en histoire « concernent les repères chronologiques [qui s'inscrivent dans le temps historique] ainsi que les caractéristiques des périodes » (Evrard-Manceau, I., Remond, J.-P., 2016, p.5). Repères historiques qui peuvent parfois être difficiles à retenir, à intégrer, notamment pour les élèves à besoins particuliers ou ceux en difficulté scolaire. Concernant les savoirs, plus précisément, les mêmes auteurs évoquent des « traits caractéristiques essentiels [qui] recouvrent des réalités distinctes et multiples : personnages, groupes sociaux, régimes politiques, modes de vie, techniques... » (*Ibid.*). Ils insistent également sur l'importance du vocabulaire. En effet, l'intégration d'un

⁴ Rowling, J.-K., 1997.

« lexique spécialisé » est incontournable dans l'apprentissage de l'histoire selon eux. Il convient donc de le « découvrir et [le] maîtriser » pour fixer les notions abordées. Afin de donner aux élèves « le goût de l'apprentissage du passé et [du] sens dans [leur] esprit » (Falaize, B., 2015, p.28), plusieurs dispositifs et supports sont proposés.

1. 1. 3. 2 L'étude de document : un usage très répandu qui favorise une démarche inductive

Le document historique est, selon S. Hommet et R. Janneau (2009, p.29), « un texte, une image, une inscription ou un objet produit au cours de l'époque considérée ». Il est à différencier du document pédagogique tel que le « texte d'un historien, [un] ouvrage documentaire, [une] page de manuel, [un] extrait de film... » (*Ibid.*, p.78), qui peut toutefois être utilisé en histoire. L'usage du document en histoire, est, tel que le soutient B. Falaize (2015), le « point névralgique » de l'enseignement de l'histoire à l'école. En effet, le recours au document dans une séquence d'histoire est fréquent, pour ne pas dire quasi systématique. La difficulté majeure que représente cette pratique se situe largement avant l'usage qu'en fait l'élève. En effet, comme le rapporte B. Falaize (2015, p.56), en s'appuyant sur un rapport de l'Inspection générale datant de 2013, « laissés seuls devant les documents, les enseignants ne semblent pas avoir les ressources, en termes de connaissances, pour faire de cet exercice d'analyse critique un moment enrichissant et motivant pour les apprentissages », il poursuit en soulignant que « pourtant, la plupart des leçons sont construites autour de documents. » L'auteur souligne l'insatisfaction générale des enseignants quant à l'absence de formation dans cette discipline en s'appuyant sur autre enquête menée par F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon⁵, qui précise que les enseignants se sentent démunis face à l'absence de méthodes et de connaissances pour dispenser correctement cet enseignement. Du côté de l'élève, S. Hommet et R. Janneau (2015, p.29) soutiennent qu'une « lecture ou une observation [...] éclairée par un apport préalable de connaissances sur l'auteur et le contexte » est indispensable pour éviter les contresens et les interprétations menant à de fausses vérités, qui pourraient s'ancrer chez les élèves.

Si l'usage du document est controversé, il n'est pas pour autant à proscrire. En effet, B. Falaize (2015, p.60) insiste sur le fait que « des documents authentiques de toutes sortes doivent être au cœur de l'enseignement, [car] tout ce qui relève du passé a de l'intérêt pour les élèves, [...] du moment que le niveau de langue [leur] est accessible ». Il convient donc de proposer des

⁵ F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon (s/dir), Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, « *Didactiques, apprentissages, enseignements* », Lyon, INRP, 2004.

adaptations en mettant à disposition des dictionnaires, des lexiques ou autres supports contenant des mots clés qui favoriseraient la compréhension de tous.

Alors, quelle méthode emprunter pour utiliser le document à bon escient ? B. Falaize, suggère, dans une optique inductive, de « poser des questions simples et précises aux élèves dans le cadre d'un échange collectif » (2015, p.60). Il conseille notamment de débiter par une description formelle du document en demandant aux élèves d'observer et de relever des indices, pour ensuite essayer de comprendre le sens du document et d'en déduire des hypothèses, pour finir par interroger les élèves sur l'intérêt de ce document, sur l'objectif de sa création. C'est ainsi que l'on constate que le document peut occuper divers statuts. Si le statut informatif du document est majoritairement mis en avant par la démarche inductive qui invite les élèves à rassembler des indices pour favoriser sa compréhension et son but, le document peut également avoir un statut illustratif tel que l'évoquent S. Hommet et R. Janneau (2009). Enfin, ces auteurs précisent que le document peut aussi être traité de manière déductive et critique, mais seulement si l'élève dispose de connaissances suffisantes sur le contexte et/ou le personnage, l'événement qui y est observé (*Ibid.*, p.81). En ayant régulièrement recours à l'étude de document, l'élève va parvenir à acquérir « certaines habitudes méthodologiques, en particulier le questionnement quant à la nature du document, [...] à son auteur, à sa date, donc à son contexte » (*Ibid.*, p.79), notamment en lien avec la compétence *Comprendre un document* relative au S4C, et ainsi développer ses compétences intellectuelles.

1. 1. 3. 3 D'autres pistes pour diversifier l'enseignement de l'histoire à l'école

A. Dalongeville, professeur d'histoire et de géographie, et M. Huber ont longtemps souhaité renouveler leurs pratiques pédagogiques pour offrir à leurs élèves de nouvelles opportunités d'apprendre l'histoire. En travaillant en étroite collaboration, ils ont notamment cherché à « diversifier et affiner les mises en situation qui permettent de confronter les apprenants aux sources historiques pour en faire des protagonistes du passé afin de mettre en mouvement images mentales et représentations », notamment en développant « la pratique de l'analyse réflexive afin de vérifier l'adéquation des nouvelles conceptions avec les faits historiques avérés tout en portant à la connaissance des élèves [des] savoirs, [des] concepts et [des] méthodes » (2002, p.9). Ainsi s'est développée en classe, l'utilisation des situations-problème. L'idée principale de ce dispositif est de « mettre les élèves en situation de rechercher, [...] d'inventer une situation qui va poser problème à l'élève, de telle sorte que ses idées premières, ses préjugés, son expérience ainsi que les idées consensuelles du groupe vont être inopérants pour résoudre le problème » (Dalongeville, A., 1995, p.59). L'intérêt est ainsi de proposer à l'élève

de déconstruire « ses savoirs anciens pour les réorganiser et construire une nouvelle cohérence de sa pensée » (*Ibid.*). L'idée est donc de « mettre en place des questionnements plutôt que des réponses à des questionnements qui n'existent pas encore chez les élèves » (*Idem.*, 2000, p.13).

Au-delà des intérêts que comportent cette pratique pour le développement des connaissances historiques des élèves, la situation-problème développe également des compétences transversales comme le « travail de groupe, [la] présentation et [la] socialisation du travail de ces groupes » (*Ibid.*, p.14). De plus, la confrontation des différents travaux de groupe comporte plusieurs effets bénéfiques à l'apprentissage des élèves : elle permet de « relativiser les représentations des élèves ; [de] permettre un début de questionnement, moteur d'une lecture active d'autres documents ; [de] lancer les élèves dans une recherche documentaire individuelle ou collective après qu'ils ont formulé les points sur lesquels il leur fallait avoir des précisions complémentaires » (*Ibid.*). Autrement dit, les élèves vont pouvoir se distancier de leurs représentations initiales, se questionner, et enfin, agir pour faire évoluer ces représentations de départ en se mettant en situation de recherche.

Une autre alternative s'offre à l'enseignant pour aborder l'histoire dans sa classe. Il s'agit du récit. Selon B. Falaize (2015, p.64), « le récit est [...] la narration de toute expérience inscrite dans le temps, avec un commencement, un déroulement et une fin ». L'auteur invite à ne pas confondre le récit de fiction avec le récit d'histoire qui n'ont pas le même « statut de vérité » (*Ibid.*). En effet, D. Comelli (2001, p.73) soutient cette thèse en expliquant que « ce qu'on demande au récit en histoire, et dont le récit de fiction n'a que faire, c'est de tenir compte de ce qui est avéré par les sources ». L'auteur poursuit en évoquant un point majeur dans l'utilisation du récit en classe d'histoire : « Il y a [...] pluralité d'interprétations du même récit par les différents auditeurs. C'est ce qui explique l'écart, source parfois de désarroi, entre ce que l'enseignant a raconté et ce qu'il trouve dans ses copies » (*Ibid.*, p.74). Le récit est un outil intéressant à inclure dans une séquence, justement en ce qu' « il ouvre à la multiplicité des points de vue et des interprétations » (*Ibid.*). Il peut ainsi être un outil pertinent pour débattre des représentations préliminaires des élèves. Il est toutefois à manipuler avec précaution car il se pourrait qu'il « favorise la passivité intellectuelle des élèves, qui fait croire que ce qu'ils entendent est la Vérité révélée par la maitre » (Dalongeville, A., 1995, p.121). B. Falaize soutient toutefois que « l'opposition entre ces deux modes d'approches complémentaires en classe est stérile », il poursuit en affirmant qu' « être partisan de l'usage du récit en classe n'empêche pas de faire avec les documents, au contraire, [...] d'autant que dans le récit, on a à faire avec l'intertextualité : le récit est en effet issu du dialogue entre des documents et des

textes exprimant différents points de vue, [...] il vient s'adosser à des documents qui ont permis son élaboration » (2015, p.66). Le récit peut ainsi être construit de bien des manières. Son intérêt principal réside, selon B. Falaize, dans « la motivation [...] claire et stimulante » qu'il propose (*Ibid.*, p.70). Il convient simplement que sa forme permette aux élèves de « comprendre ce qui se joue dans [le] moment historique » dans lequel il se situe et que son fond « soit à la fois accessible, [...] mais aussi problématisé, ouvert aux différents points de vue, en montrant le réel dans toute sa complexité, sans le rendre pour autant compliqué » (*Ibid.*, p.71-74).

1. 2 Le jeu, sa place dans la société et à l'école, son utilité et ses limites

Bien qu'habituellement connu pour ses vertus distractives, le jeu trouve également sa place dans l'institution scolaire, et pas uniquement au cycle 1. Le jeu est polymorphe, tant quant à ses supports qu'à ses règles ou encore sa mise en œuvre. Il peut se faire seul, à plusieurs, du plus jeune âge au plus ancien et il n'a souvent que faire du genre. En somme, le jeu est fait pour tout le monde. Il convient, toutefois, dans le cadre d'un enseignement, d'en faire un usage qui sorte du ludique pour se diriger vers le pédagogique et l'éducatif.

1. 2. 1 Qu'est-ce que le jeu et à quoi sert-il ?

Le jeu est universel, depuis la nuit des temps. Il touche tous les milieux sociaux, toutes les cultures. Il fait tellement partie de notre quotidien que nous finissons par ne plus le voir, ne plus y prêter attention, bien qu'il le mérite (Vial J., 1981). Mais alors pourquoi le jeu plaît tant et comment a-t-il traversé les âges ? Si l'on s'en réfère au dictionnaire, il propose quelques dix définitions pour le jeu défini comme une activité. Étymologiquement, le mot *jeu* vient du latin *jocus* qui signifie *badinage, facétie, plaisanterie*. Le jeu, tel qui nous intéresse ici, est défini comme une « activité non imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (Le Petit Larousse illustré. 2000). De cette définition, ressortent trois notions importantes qui caractérisent le jeu : s'il n'est pas imposé, c'est qu'il est au choix de son participant, il se déroulerait ainsi sur la base du volontariat. Le second aspect de cette définition est que le jeu servirait à se divertir, à s'amuser. Enfin, le jeu permettrait de procurer du plaisir. Étant pendant longtemps associé à la frivolité, le jeu était considéré avec méfiance en occident jusqu'au XIX^e siècle. Il sera ensuite convoité par les philosophes et les pédagogues du courant romantique. C'est finalement au XX^e siècle que le jeu trouvera sa place de choix dans les sociétés occidentales en promouvant sa fonction sociale. Il permettrait notamment, comme l'explique G. Brougère lors d'une rencontre avec M. Fournier, « de s'évader gratuitement des impératifs de la vie quotidienne [...] [et] serait une manière de rejouer, pour un temps limité, son rapport

au monde » (Fournier, M., 2014). S'il a longtemps été « diabolisé », le jeu est aujourd'hui, perçu comme un processus culturel et social et se fraye, par conséquent, un chemin vers l'école.

1. 2. 2 L'usage du jeu dans les pratiques pédagogiques et éducatives

Le jeu peut-il être pédagogique et éducatif ? Tel que le souligne J. Vial, il semblerait, de prime abord, qu'il existe « une incompatibilité fondamentale entre les deux notions de loisir et d'éducation » (1981, p.11). En effet, le jeu est souvent utilisé pour la distraction qu'il offre, ou encore pour son caractère occupationnel, mais il n'est pas que ça. Il peut aussi permettre d'apprendre (Fournier, M., 2014). G. Brougère, lui, insiste sur le fait que le jeu n'est pas éducatif en soi. En effet, il explique que c'est l'expérience qu'en tirera le joueur qui sera éducative (*Ibid.*). Une question subsiste souvent quant à l'usage du jeu à l'école : permet-il réellement d'apprendre ? Le système scolaire français prône un enseignement explicite, critérié en fonction des compétences visées. Or, le jeu offre la plupart du temps des apprentissages informels. C'est ainsi qu'il est largement utilisé au cycle 1 mais qu'il est laissé de côté au fil des cycles suivants, quitte à être totalement exclu des apprentissages. S'il continue d'être utilisé, il est souvent perturbé par l'intervention de l'adulte, le sérieux éducatif en vue d'atteindre un but (trop) précis (*Ibid.*). Il semble donc nécessaire de laisser au jeu son caractère frivole et incertain et de laisser à l'élève le soin d'y prendre des décisions afin qu'il puisse apprendre. Toutefois, il convient systématiquement d'établir préalablement des « règles [...] claires, organisées, complètes, [...] acceptées par les joueurs avant le début du jeu [sans quoi], [...] [il] devient une activité ludique où les participants sont libres de créer les règles ou de les modifier au gré de leur fantaisie et du déroulement de l'activité » (Sauvé, L., *et al.* 20017, p.94). Pour soutenir la thèse de l'intérêt d'utiliser le jeu dans les apprentissages, G. Brougère fait un parallèle intéressant entre le jeu et la lecture (Fournier, M., 2014). En effet, il considère que si l'on admet que quelque lecture faite par l'enfant permet d'apprendre, pourquoi n'en serait-ce pas de même pour le jeu ?

Mais alors, peut-on jouer sérieusement ? Depuis quelques années, une nouvelle catégorie de jeu à l'école est en plein essor, bien qu'elle ait vu le jour dans le milieu de l'éducation dans les années 1960-1970 (Djaouti, D., 2016) : le *serious game*. Selon D. Djaouti (2014, p.414), la première formalisation d'une définition des *serious games*, datant de 1970, est la suivante : « Nous considérons comme *serious games* les jeux explicitement et intentionnellement conçus à des fins éducatives, et qui ne sont pas principalement destinés au divertissement. Cela n'implique aucunement que les *serious games* ne soient pas, ou ne doivent pas, être amusants »⁶.

⁶ Abt, 1970.

Cette définition est à l'origine de la création de cette nouvelle catégorie de jeu, à visée éducative, qui ne verra cependant son usage se démocratiser qu'à partir des années 2000, parallèlement à l'essor du jeu vidéo dans les sociétés occidentales. Les *serious games* deviennent alors, selon la définition de D. Djaouti, « des jeux vidéo destinés à des usages autres que le divertissement, et notamment pour la formation » (2016, p.1). Selon une étude menée en 2013 par P. Wouters *et al.*, les *serious games* influenceraient les apprentissages notamment en développant des compétences cognitives et en impactant la motivation chez l'apprenant. Cette catégorie de jeu est ainsi considérée comme bénéfique dans les usages scolaires. Bien que connaissant une ascension fulgurante ces dernières années, l'usage des *serious games* à l'école comporte des avantages mais aussi des limites, en tant que jeu, à prendre en compte lors de leur élaboration. Les *serious games* pourraient donc avoir leur place à l'école en ce qu'ils permettent, notamment, de favoriser les apprentissages.

1. 2. 3 Jouer à l'école : quels bénéfices pour les apprentissages ?

Selon J. Vial (1981), si c'est à la famille de combler le besoin de jeu de l'enfant, c'est aussi le rôle de l'école d'y aider. Le jeu permet de développer des apprentissages notamment parce qu'il a un caractère fictionnel. Aussi, il permet aux élèves d'essayer, de recommencer, de tenter de nouvelles choses sans risquer d'être en échec, c'est pourquoi il peut être un support intéressant dans les pratiques pédagogiques. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage par essais et erreurs : « l'apprenant construit mentalement une « hypothèse » avant de la tester dans le jeu, qui lui donne alors un retour positif ou négatif » (Djaouti, D., 2016, p.2). En s'appuyant sur divers travaux de recherche⁷, L. Sauvé *et al.* expliquent que « le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (2007, p.90).

Un des bénéfices majeurs du jeu, celui qui permet l'accession aux autres intérêts qu'offre le jeu, serait donc la motivation qu'il peut générer chez les élèves. L. Sauvé *et al.* (*Ibid.*, p.97) argumentent ainsi que « la motivation de l'apprenant pour accomplir un apprentissage donné dépend de l'importance qu'il accorde au but final, de l'intérêt qu'il a pour la tâche et de la perception qu'il a de l'ampleur de celle-ci ». Les auteurs rapportent également des travaux de différents chercheurs qui confirment cette thèse : « Les apprenants doivent se sentir impliqués activement, interpellés lors du déroulement du jeu, ce qui suscite en eux le désir de persévérer,

⁷ Jones, 1998 ; Baranowski *et al.*, 2003 ; Maricopa Center for Learning and Instruction, 1999 ; Jubiebo et Dunford, 2000 ; Bartholomew, Parcel, Kok et Gottlieb, 2001 ; Garris, Ashlers et Briskell, 2002 ; Shaftel, Pass et Schnabel, 2005.

d'accomplir la tâche et [...] les motive à apprendre »⁸ ; mais aussi que les indicateurs qui permettent de mesurer la motivation (« niveau de satisfaction, d'excitation, d'enthousiasme ou de plaisir que l'apprenant exprime dans le jeu »⁹) favorisent l'émergence d'émotions directement bénéfiques pour les apprentissages.

Une fois engagé dans le jeu, l'élève pourrait développer des connaissances et des habiletés. En effet, du côté de la structuration des connaissances, selon L. Sauvé *et al.* (*Ibid.*, p.98), « le jeu permet aux apprenants d'assimiler une nouvelle matière et de nouveaux concepts de façon plus intuitive [schémas, établissement de concepts, liens], en plus de permettre à l'information préalablement enregistrée de s'organiser de manière à faciliter la compréhension ». Quant à l'intégration des connaissances, les mêmes auteurs rapportent une étude qui conclut « que le jeu [permet de] développer la capacité d'établir des liens et de concrétiser [les] apprentissages »¹⁰ (*Ibid.*). Si le jeu développe des savoirs, il favorise également l'acquisition de savoir-faire. C'est en tout cas ce qu'affirment des chercheurs dont L. Sauvé *et al.* (*Ibid.*, p.98) rapportent les propos : « Le jeu permet le développement de stratégies et de capacités à prendre des décisions, à comprendre un problème et à poser des hypothèses de solutions »¹¹.

Enfin c'est une dimension sociale, relationnelle qui va être favorisée chez l'élève grâce au jeu. L. Sauvé *et al.* (*Ibid.*, p.97) en se basant sur de nombreuses études¹² menées sur l'impact du jeu dans les apprentissages, rapportent que « presque tous les auteurs mentionnent que les jeux aident à développer des habiletés de coopération, de communication et de relations humaines et qu'ils ont un effet positif sur l'apprentissage ». En effet, le jeu engage indéniablement la participation (plus ou moins active) de ses joueurs et crée ainsi un espace de formation collective et individuelle (Fournier, M., 2014). Alors, l'élève va développer un rapport de coopération avec ses camarades, qu'il va observer, explorer, parfois imiter pour finir par négocier avec eux. Cet apprentissage découle du fait que le jeu collectif impose un engagement général de ses participants, mais aussi une relation avec des partenaires et des adversaires, ainsi que l'usage d'un code mutuel : les règles. En effet, le jeu, dans sa dimension sociale, demande à son participant d'en comprendre et d'en accepter les règles, sans quoi, il n'est pas viable. L'élève apprend que son adversaire est soumis aux mêmes règles que lui, aux mêmes contraintes, et accepte ainsi « de pénétrer dans un monde [...] où il n'y a de jeu possible que si

⁸ Meel, 2000 ; Winograd, 2001 ; Moyer et Bolyard, 2003.

⁹ Maushak, Chen et Lai, 2001 ; Atkinson et Gold, 2002 ; Roubidoux, Chapman et Piontek, 2002 ; Lawrence, 2004.

¹⁰ Green, 2002 ; Moyer et Bolyard, 2003 ; Gee, 2003 ; Dickey, 2005. (Liste non exhaustive).

¹¹ Lauer, 2003 ; Welsh, 2003 ; Gee, 2003. (Liste non exhaustive).

¹² Mac Kinnon, Gallant et Herbert, 2000 ; Lieberman, 2001 ; Hostetter et Madison, 2002 ; Eyraud, 1998 ; Guillot, 2004 ; Moisy, 2004 ; Balardo *et al.*, 2004. (Liste non exhaustive).

chacun respecte les règles » (Vial, J., 1981, p.42). L'élève va comprendre qu'il est doté d'un pouvoir décisionnel mais que celui-ci impactera ses partenaires et ses adversaires. C'est ici l'aspect citoyen de l'élève qui est développé. En effet, l'intériorisation et le respect des règles, l'acceptation de laisser la place à l'adversaire lorsque c'est son tour, etc., tout ceci participe de l'apprentissage des règles de vie en société, de la construction de la citoyenneté.

1. 2. 4 A quelles limites se heurte l'usage du jeu à l'école ?

Selon L. Sauvé *et al.* (2007, p.89), menant une étude cherchant à vérifier l'impact du jeu éducatif sur les apprentissages, si le jeu est parfois « considéré comme un outil permettant l'acquisition de connaissances, comme une source regorgeant elle-même d'informations et susceptible par sa nature d'en favoriser la transmission », il peut également, « au contraire, dans certaines de ses manifestations trop ludiques, [être] vu comme un obstacle à l'apprentissage ». Nous évoquions plus haut, en développant la définition du jeu, son caractère facultatif et hédoniste notamment. Or, à l'école, bien que le jeu soit un support *a priori* divertissant pour réaliser une tâche, il n'est pas fondé sur la participation facultative des élèves. Il est un support à l'enseignement, une étape d'une séquence visant à l'acquisition de compétences et de connaissances ciblées. Aussi, il ne saurait se baser sur le volontariat. De plus, l'utilisation du jeu à l'école, bien que souvent employé pour son caractère motivationnel en direction des élèves, n'est pas pour autant systématiquement synonyme de *plaisir*. En effet, l'ensemble des élèves n'y trouvera pas nécessairement une plus-value, une plaisance.

D'un point de vue relationnel, selon les propos rapportés d'une étude antérieure, par L. Sauvé *et al.* (*Ibid.*, p.96), le jeu pourrait aussi avoir des répercussions néfastes. En effet, il se pourrait que « la collaboration entre pairs dans le jeu [puisse] amener les participants à tenter de dominer leurs confrères ou leurs consœurs de classe »¹³. On peut ainsi conclure, en précisant qu'il convient pour l'enseignant, d'adopter une posture faisant fonction de régulation entre les élèves afin que le jeu n'altère pas le climat de la classe, mais qu'au contraire, il renforce les attitudes bienveillantes des élèves, les uns envers les autres.

Un autre inconvénient, enfin, à l'usage du jeu à l'école, peut se situer autour des contraintes logistiques et matérielles qu'il génère, notamment lorsqu'il nécessite l'usage du numérique (Djaouti, D., 2016, p.4). Il convient donc de réaliser préalablement un travail conséquent, avec ou sans les élèves, afin de proposer un support adapté à tous, prenant en compte les différences de chacun, visant à l'acquisition de compétences précises, antérieurement définies.

¹³ Vail, 2001.

1. 2. 5 Le choix de l'*escape game* comme jeu de réinvestissement des connaissances en histoire au cycle 3

Selon G. Guigon *et al.* (2017, p.1), un *escape game* « est un jeu d'évasion grandeur nature, qui consiste généralement à s'échapper d'une pièce ou d'une succession de pièces dans un temps limité ». Il convient, afin de permettre aux participants d'arriver à s'échapper, de mettre à disposition « un certain nombre d'indices et d'objets » (*Ibid.*), qui peuvent toutefois être dissimulés afin d'être accessibles de manière échelonnée tout au long de la partie. Toujours selon ces auteurs, il n'est pas exclu qu'un individu extérieur à la partie intervienne, notamment lorsque les participants semblent bloqués, afin de déverrouiller la situation.

L'utilisation de ce jeu dans notre expérimentation nous a semblé pertinente, notamment en histoire, car l'*escape game* permet « une mise en contexte au travers d'une histoire », en proposant, notamment, « un environnement matériel en adéquation » (*Ibid.*, p.2). Aussi, ce type de jeu propose une immersion dans le contexte historique de l'époque dans laquelle se situe la séquence, notamment par la mise en œuvre d'un scénario à la fois intrigant et mobilisateur, ce qui peut être générateur de motivation chez les élèves. L'intérêt de permettre aux élèves de mettre en corrélation des connaissances acquises dans un contexte plus magistral et des connaissances remobilisées par ce support inédit nous a orientés vers l'*escape game*. En effet, dans l'étude de G. Guigon *et al.* (*Ibid.*, p.3), l'objectif principal de l'*escape game* que les auteurs ont testé en situation scolaire était « de mobiliser les connaissances dans un contexte beaucoup plus accessible », mais également de permettre aux apprenants de « travailler en collaboration, tout en étant organisés », et enfin de développer « l'intuition des étudiants ainsi que leur capacité à s'adapter et à résoudre des problèmes nouveaux dans un temps restreint ». Ce sont ainsi les compétences de raisonnement des élèves qui vont être favorisées. Les auteurs poursuivent en précisant que « cette activité comprend également les « moteurs naturels de l'apprentissage » : le jeu, l'exploration de l'environnement, et les interactions entre pairs¹⁴ et possède donc tous les atouts pour favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences » (*Ibid.*, p.3). Ce sont donc tant le support utilisé, foncièrement immersif, que les compétences et les connaissances qu'il permet de développer chez les élèves qui ont influencé notre choix vers l'usage de l'*escape game* en classe, pour remobiliser les connaissances acquises par les élèves dans cette séquence d'histoire.

¹⁴ Alvarez, Djaouti et Ramnoux, 2016.

Pour terminer, les modalités qu'offrent la réalisation d'un *escape game* en classe, permettent que la situation se déroule d'elle-même, qu'elle n'entraîne pas la participation active de l'enseignant en lui conférant une place essentielle (sauf en cas de blocage où il peut intervenir), mais au contraire l'occulte au profit d'une situation adidactique. M. Schneider et A. Mercier (2005, p.2) se basent sur les travaux de G. Brousseau pour décrire un jeu adidactique : « Un jeu adidactique met [...] en interaction des joueurs et un milieu. Il doit permettre aux élèves (comme joueurs du jeu) de situer leurs stratégies de jeu sans se référer aux attentes supposées du professeur mais, c'est *le paradoxe de la dévolution*¹⁵, si le contrat est passé à propos d'un milieu bien choisi, les stratégies des élèves dans leurs interactions avec ce milieu seront les connaissances attendues par le professeur ». C'est notamment parce que l'*escape game* permet d'observer les différentes stratégies des élèves dans une situation qui leur permet d'en essayer de multiples qu'il nous a semblé être un support bénéfique au réinvestissement des connaissances en histoire.

2. Problématique et hypothèses

Le jeu proposé lors de cette expérimentation est un *escape game*. Ce type de jeu a été choisi pour sa dimension éminemment coopérative, notamment du fait qu'il doive se réaliser en équipe. L'intérêt ici est de rassembler les élèves autour d'un objectif commun qui est, en quelque sorte, de gagner contre le jeu, c'est-à-dire de réussir avant la fin du temps imparti. C'est donc ce premier point qui est testé dans cette expérimentation : l'impact de la coopération entre les élèves sur le transfert de connaissances. Aussi, cette expérimentation vient tester l'impact du jeu, comme support alternatif à l'apprentissage de l'histoire, sur le réinvestissement des connaissances des élèves. Ces deux objets de recherche nous conduisent à formuler la problématique suivante : En quoi le jeu peut-il être bénéfique dans la mobilisation de connaissances en histoire ?

Les éléments observés, traités et analysés dans ce mémoire se basent sur quatre hypothèses de départ autour du jeu en histoire.

- Hypothèse 1 : la coopération induite par le fonctionnement de l'*escape game* permet le transfert de connaissances d'un élève à l'autre.
- Hypothèse 2 : le jeu, utilisé en réinvestissement de connaissances, favorise l'apprentissage des dates clés d'une période de l'histoire.

¹⁵ « Le professeur abdique de son intention d'enseigner, engageant l'élève dans une série de jeux dont l'enjeu est une connaissance partagée (un savoir) : c'est le processus de *dévolution* [...] » (Schneider, M., Mercier, A., 2005).

- Hypothèse 3 : le jeu favorise le réinvestissement des notions historiques.
- Hypothèse 4 : le jeu favorise le réinvestissement du lexique historique spécifique.

3. Méthodologie

3. 1 Participants

3. 1. 1 L'école et la classe

L'établissement scolaire dans lequel s'est déroulée cette expérimentation est une école élémentaire composée de douze classes (2 CP, 1 CP-CE1, 1 CE1, 2 CE2, 2 CM1, 1 CM1-CM2, 2 CM2, 1 ULIS¹⁶) pour un effectif total de 251 élèves. Cette école est située hors réseau d'éducation prioritaire, sa population est mixte et hétérogène, avec des élèves issus de divers milieux socio-culturels.

La classe dans laquelle l'expérimentation a eu lieu est une classe de CM2. Elle est composée de 24 élèves (11 garçons et 13 filles), dont 3 élèves inclus dans le cadre du dispositif ULIS. Lors de cette expérimentation, il a été convenu, après concertation avec l'enseignant du dispositif ULIS, que les trois élèves inclus ne le seraient pas sur la séquence concernée par le jeu, ce qui élève donc à 21 le nombre d'élèves concernés par l'expérimentation. Sur ces 21 élèves, aucun n'est allophone, 8 sont des élèves à besoins particuliers et sont diagnostiqués pour un ou plusieurs troubles, 1 rencontre de grandes difficultés scolaires (orientation EGPA).

3. 1. 2 La constitution des groupes

N'enseignant cette année que sur un simple niveau, nous avons souhaité faire participer l'ensemble des élèves de la classe. Aussi, les élèves ont dans un premier temps été divisés en trois équipes de sept. Au sein de deux de ces équipes (équipe verte et équipe jaune) ont été composés deux binômes et un trinôme afin de permettre à chaque élève d'avoir accès aux différents documents et ainsi de faciliter l'implication dans l'activité. La dernière équipe (équipe noire) n'a pas été divisée en sous-groupes. En effet, nous souhaitions laisser un groupe en autonomie d'organisation afin d'observer les comportements des élèves en grande équipe et de comparer leur méthode à celles des autres qui avaient une organisation définie préalablement et imposée. Le traitement des données recueillies sur les stratégies utilisées dans cette équipe fera l'objet d'un travail ultérieur, évoqué en conclusion de ce mémoire.

Les équipes, puis binômes et trinômes, ont été pensés en termes d'affinités entre les élèves (groupes d'entente) mais également en termes d'hétérogénéité au vu des acquis scolaires

¹⁶ Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

(connaissances et compétences). C'est notamment à l'issue d'une séquence sur l'industrialisation de la France au XIX^e siècle que nous avons pu évaluer les capacités des élèves à restituer des connaissances historiques précédemment acquises. Chaque binôme ou trinôme est ainsi composé d'un élève ayant atteint les compétences visées et d'un élève les ayant soit partiellement atteintes, soit non atteintes. Dans l'équipe noire, deux des élèves ont atteint les compétences visées et les cinq autres les ont partiellement atteintes (mais avec plus de réponses correctes que les élèves qui ont obtenu un partiellement atteint dans les autres équipes). Cette constitution des groupes permet également une répartition équilibrée des élèves comportant des troubles dys- dans les différentes équipes, binômes et trinômes. Les groupes sont ainsi hétérogènes en leur sein et homogènes entre eux. Il est en effet question, de permettre à chaque équipe de réaliser le jeu le plus équitablement possible.

3. 2 Organisation matérielle et protocole

3. 2. 1 Mise en œuvre matérielle, fonctionnement et déroulement du jeu

L'école disposant de sa propre BCD¹⁷, l'expérimentation s'y est déroulée. L'utilisation de cet espace présente divers intérêts. La disposition de la salle permet d'aménager trois espaces distincts pour les trois groupes et un quatrième espace permet le regroupement final des trois équipes à la fin de leurs recherches. La BCD est un espace neutre, moins connu des élèves que leur salle de classe, qui permet à chacun de se lancer pleinement dans l'activité sans avoir le temps d'analyser préalablement les lieux. Toutefois, l'utilisation de cet espace peut aussi représenter un risque majeur souvent observé dans les *escape games* : la recherche frénétique d'indices sur tous les supports, meubles, objets présents dans la salle.

Les équipes verte et jaune disposent chacune d'une table, de sept chaises et d'une boîte avec un cadenas à clé. Chacun des binômes ou trinômes de ces équipes dispose d'une enveloppe cachetée contenant les énigmes imprimées sur des feuilles A4 colorées¹⁸, d'une feuille blanche et d'un crayon. L'équipe noire, quant à elle, dispose d'une seule enveloppe contenant les énigmes, d'un crayon et d'une feuille. Il est à noter que les énigmes de l'équipe noire sont imprimées en format A3 pour que tous puissent les voir. Eux, sont installés dans le coin regroupement de la BCD, où il y a plusieurs banquettes disposées en rectangle. Enfin, sur une

¹⁷ Bibliothèque centre documentaire.

¹⁸ Chaque énigme est imprimée sur du papier rose, bleu, jaune ou vert. Ce code couleur est relié au cadenas qui comporte un trait de couleur différente en face de chaque chiffre à trouver.

table excentrée des trois groupes, se trouve le coffre avec les cadenas à clé des trois équipes. Une mise en place matérielle de l'espace est proposée en annexe 5.

Afin de faciliter la prise d'informations lors de cette expérimentation, du matériel numérique a été disposé dans l'espace, à savoir :

- Une tablette numérique servant de dictaphone pour chaque équipe ainsi que sur la table de regroupement final afin de réunir les interactions orales des élèves ;
- Des enregistreurs vidéo situés à deux endroits différents de la BCD pour récolter des informations visuelles sur les interactions entre les élèves.

L'*escape game* que nous avons utilisé pour l'expérimentation a été créé spécialement pour la classe. Il s'inspire de l'*escape game* classique : les participants doivent résoudre le scénario de départ en résolvant un certain nombre d'énigmes. Cependant, dans l'*escape game* que nous proposons, les participants n'auront pas à sortir d'une pièce pour gagner. Les élèves disposeront de 45 minutes pour parvenir à la fin du jeu.

Le jeu débute comme suit, après explication des règles, constitution des équipes, binômes et trinômes et répartition des élèves dans leurs zones de jeu :

- Lecture du scénario : *Petit Louis a été arrêté par les opposants à la République alors qu'il construisait une barricade avec son père dans la rue du Marché à Paris, le 28 juillet 1830. Aidez-le à sortir de la prison.*
- Ouverture des enveloppes comportant quatre énigmes à résoudre après avoir reçu la consigne suivante : *Dans chaque énigme se cache un chiffre (zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, ou neuf) qui vous aidera à déverrouiller le premier cadenas grâce à un code.*

Déroulement du jeu : les élèves des équipes jaune et verte doivent d'abord commencer à étudier et résoudre les énigmes (annexe 3) en binômes et trinômes avant de se mettre d'accord en équipe sur un code. Ils peuvent à tout moment décider de mettre en commun leurs recherches. Les élèves de l'équipe noire, eux, peuvent s'organiser comme ils le souhaitent. Ils ne reçoivent aucune consigne spécifique. Une fois ces énigmes résolues, chaque équipe va devoir trouver une clé, pour ouvrir son cadenas sur le coffre collectif, à laquelle sera rattachée un parchemin contenant une question (annexe 4). Tous ensemble, les élèves vont finalement devoir résoudre une dernière énigme pour terminer le scénario (annexe 4).

Si certaines compétences transversales sont mobilisées tout au long de l'*escape game*, notamment l'orthographe, le raisonnement logico-mathématique ou encore le calcul, différentes

connaissances sont requises pour progresser dans le jeu. En effet, ce jeu a été créé afin de d'observer la mobilisation de connaissances historiques chez les élèves, travaillées durant la séquence. Ces connaissances se répartissent en trois catégories distinctes :

- Repères historiques (dates) : Dans l'*escape game*, ce sont les questions découvertes avec la clé par chaque équipe, à mettre en commun avec l'ensemble de la classe pour résoudre l'énigme finale, qui font appel à ces connaissances. Les élèves doivent en effet restituer des dates (et les additionner, puis vérifier grâce à la conversion en chiffres romains si elles sont justes) pour résoudre l'énigme finale. Ils doivent notamment connaître la date de l'élection de Louis-Napoléon Bonaparte en tant que président de la République, l'année de proclamation de la III^e République, et l'année des premières lois Jules Ferry concernant l'école (gratuité, obligation notamment).
- Notions historiques : Dans l'*escape game*, l'énigme n°1 mobilise des notions historiques, spécifiquement liées aux acteurs des révolutions de 1830 et 1848, ainsi que l'énigme n°2 qui évoque l'enchaînement des régimes politiques du XIX^e siècle en lien avec des dates clés (lien avec les repères historiques).
- Lexique historique spécifique : Dans l'*escape game*, l'énigme n°3 exige la mobilisation d'un lexique spécifique qui concerne notamment l'école du XIX^e siècle, mais aussi l'énigme n°4, relative au lexique des symboles de la République (lien avec les notions historiques : valeurs de la République).

3. 2. 2 Protocole

L'*escape game* se déroule à la fin d'une séquence qui s'est déroulée durant la période 3. Ce jeu s'inscrit ainsi dans une séquence d'histoire sur le Temps de la République, plus précisément du passage de Napoléon à la démocratie, dont les objectifs sont détaillés en annexe 1. Cette expérimentation se déroule au cycle 3, dans une classe de CM2. Les élèves de cette classe ayant déjà abordé le Temps de la Révolution et de l'Empire au CM1, une seule séance de cette séquence a été réservée à un rappel de cette période afin de permettre aux élèves de situer dans le temps la séquence sur le passage à la démocratie. Le pré-test (annexe 2), l'*escape game* et le post-test (annexe 2) portent uniquement sur les séances 2, 3 et 4. Les pré et post-tests (qui sont identiques) sont en lien avec chacune des énigmes proposées lors de l'*escape game*. Les mêmes connaissances doivent être mobilisées par les élèves, seule la présentation des questions diffère des énigmes proposées lors du jeu. Le pré-test a été proposé à la fin de la séquence d'enseignement, en semaine 5. Le jeu s'est déroulé en semaine 6. Enfin, le post-test a été réalisé

en semaine 7. Cette répartition a permis de conserver un écart similaire entre chacune des étapes de cette expérimentation.

Concernant, plus particulièrement, la conception des énigmes, prenons l'exemple de l'énigme n°1, présentée en annexe 3, et relative à la question n°1 des pré et post-tests. Cette énigme cherche à permettre aux élèves de réinvestir des notions historiques, ici : les acteurs des révolutions de 1830 et 1848. Les images proposées sont les mêmes dans l'*escape game* et dans les pré et post-tests. Elles sont aussi proposées dans le même ordre, tout ceci dans l'optique de faciliter le réinvestissement de connaissances des élèves. Le reste des énigmes a été conçu de la même manière : en réutilisant des dates, des notions, du vocabulaire précis déjà abordés en classe afin de favoriser la remobilisation de ces connaissances par les élèves.

3. 3 Traitement des données recueillies

3. 3. 1 Connaissances et compétences mobilisées lors des pré et post-tests

Ce sont principalement les données recueillies grâce aux pré et post-tests qui nous permettent de vérifier nos hypothèses de départ. Les données audio et vidéo que nous avons recueillies, ainsi que les résultats de chaque élève aux pré et post-tests nous permettent de vérifier l'hypothèse n°1, relative à l'impact de la coopération sur le transfert de connaissances entre les élèves. Aussi, les réponses aux questions 2. b. et 3. a. nous permettent d'évaluer le réinvestissement des repères historiques travaillés pendant la séquence, en lien avec l'hypothèse n°2. Concernant le réinvestissement des notions historiques, ce sont les questions 1., 2. a. et 2. b. qui font appel à ces connaissances, relativement à l'hypothèse n°3. Enfin, les questions 3. a., 3. b. et 4. invitent les élèves à réinvestir leurs connaissances relatives au lexique historique spécifique, en lien avec l'hypothèse n°4.

3. 3. 2 Utilisation des données

Nous avons réalisé deux traitements différents des données.

Le premier traitement est basé sur les résultats des élèves pour lesquels la performance a significativement augmenté entre le pré-test et le post-test. Nous avons isolé les données de ces élèves et avons pris appui sur les supports audio et vidéo afin de tracer les différents échanges entre les élèves concernés et ceux de leur équipe, pour vérifier si les interactions avec leurs pairs et la coopération avaient favorisé un transfert de connaissances (hypothèse 1). Dans les enregistrements, nous avons donc essentiellement relevé des données quantitatives (nombre d'interactions), bien que dans certains cas, nous ayons aussi relevé des données qualitatives, notamment pour l'analyse du réinvestissement des dates.

Nous avons ensuite observé l'évolution globale de la classe en termes de réinvestissement des connaissances, concernant notamment les repères historiques (dates clés d'une période spécifique) (hypothèse 2), les notions historiques (acteurs, événements) (hypothèse 3) et le lexique historique spécifique (hypothèse 4).

Concernant les pré et post-tests, le barème par question est détaillé dans le tableau ci-dessous (4.1). Développons toutefois quelques spécificités importantes quant au traitement de ces données :

- Question 1 : les noms des acteurs des révolutions de 1830 et 1848 sont attendus (*bourgeois, ouvrier, imprimeur, commerçante*). Des mots « inventés » ou différents de ceux-ci mais attestant de la compréhension des notions sont comptés comme corrects (*riche, boucher, marchandeuse, etc.*).
- Question 2. a. : sont attendus *monarchie, république, et empire*. Un barème négatif s'applique en cas de réponse erronée.
- Question 2. b. : *république, empire et république* doivent être écrits dans l'ordre sans quoi un barème négatif s'applique. Ensuite, *1848* et *1870* sont les dates attendues.
- Question 3. a. : le lexique attendu est *l'école, obligatoire, et gratuite*. La date est *1882*. *1881* étant toutefois accepté.
- Question 3. b. : ici, tous les mots relatifs au mobilier présent dans la classe du XIX^e siècle, abordés dans la leçon travaillée en classe sont comptés comme corrects. Si ce sont *le tableau noir, la plume, l'encrier, le boulier, et la blouse* que nous attendions, *le globe terrestre, le plumier* ou encore *le travail de couture* ont été comptés comme justes.
- Question 4 : les mots attendus sont relatifs aux symboles de la République (*drapeau, Marseillaise, Marianne, bonnet, liberté, égalité, fraternité*). *Chapeau* a été accepté à la place de bonnet.

4. Résultats

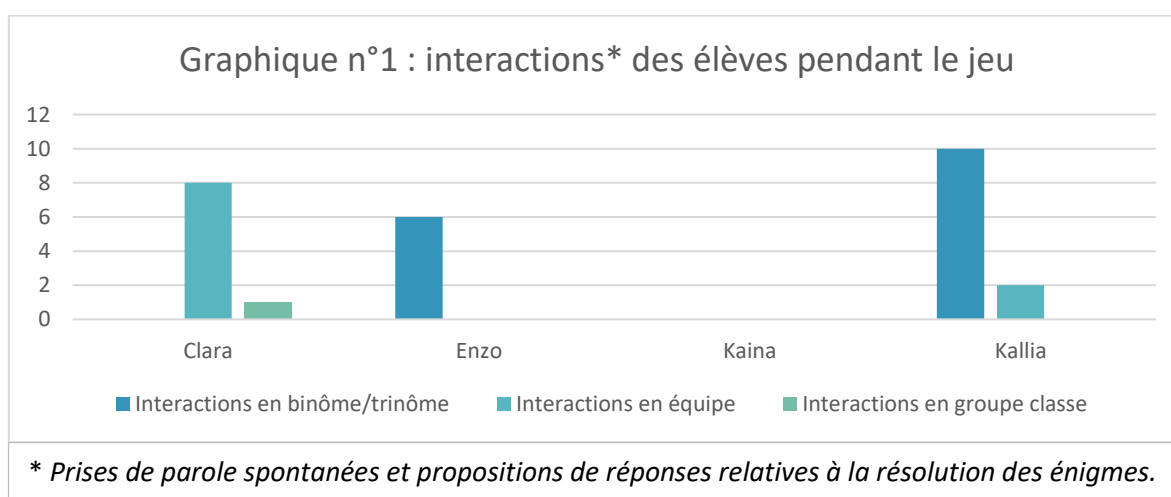
4.1 Résultats obtenus pour l'hypothèse 1

Rappel de l'hypothèse 1 : la coopération induite par le fonctionnement de l'*escape game* permet le transfert de connaissances d'un élève à l'autre. En observant les pourcentages d'évolution des résultats des élèves entre le pré-test et le post-test référencés dans le tableau suivant, nous constatons que 15 élèves sur 21 (soit environ 71 % des élèves) ont augmenté leur performance à l'issue du jeu, soit entre le pré-test et le post-test. Seuls 6 élèves ont vu leur performance

diminuer (soit environ 29 % des élèves), et cette diminution est restée minime (entre – 3 et – 16 %) en comparaison des augmentations de performances observées.

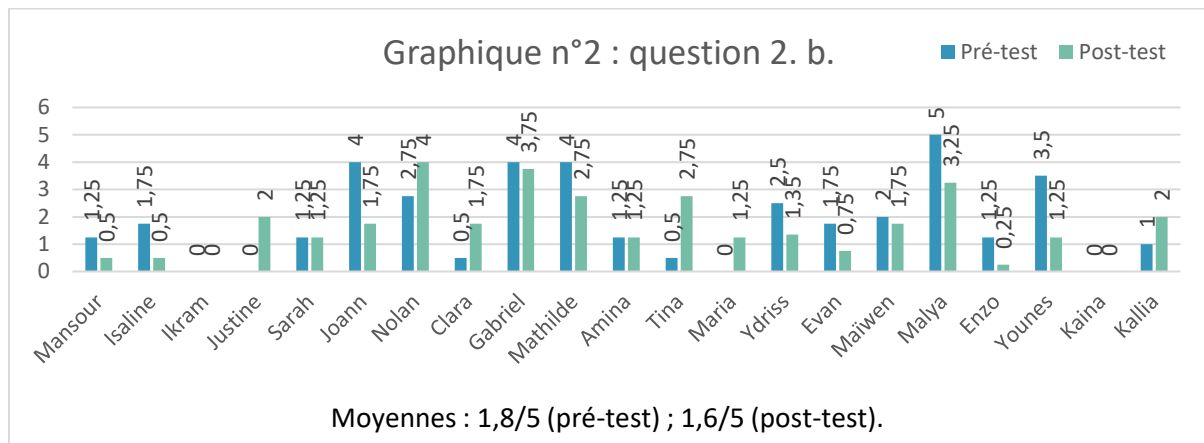
	Résultats individuels pré-tests								Résultats individuels post-tests								% évolution
	1	2a.	2b.	3a.	3b.	4	TOTAL	%	1	2a.	2b.	3a.	3b.	4	TOTAL	%	
Mansour	2	3	1,25	1	5	1	13,25	47	2	2	0,5	3	5	5	17,5	63	+ 32 %
Isaline	0	3	1,75	0	2	5	11,75	42	1,5	3	0,5	1	2,5	7	15,5	55	+ 32 %
Ikram	1,5	2	0	2	4,5	6	16	57	2	3	0	2,5	4	7	18,5	66	+ 16 %
Justine	1,5	3	0	2	5	5	16,5	59	4	3	2	3	5	7	24	86	+ 45 %
Sarah	2,5	2	1,25	3	3,5	7	17,25	62	2,5	1,75	1,25	2	4	4	15,5	55	- 10 %
Joann	3	3	4	3	5	7	25,5	91	3	3	1,75	3	5	7	22,75	81	- 11 %
Nolan	3,5	3	2,75	2,5	3,5	7	22,25	79	4	2	4	2,5	3,5	7	23	82	+ 3 %
Clara	0	2	0,5	1	2,5	2	8	29	0,5	3	1,75	1	3,5	6	15,75	56	+ 97 %
Gabriel	1	2	4	2	3	7	19	68	2	3	3,75	3	4	7	22,75	81	+ 20 %
Mathilde	2	3	4	3	4,5	7	23,5	84	4	3	2,75	3	5	7	24,75	88	+ 5 %
Amina	0	3	1,25	1	4	1	10,25	37	0	3	1,25	2	4	5	15,25	54	+ 49 %
Tina	2	1	0,5	1,5	4,5	6	15,5	55	3,5	3	2,75	2	5	6	22,25	79	+ 44 %
Maria	1	2,75	0	1	3,5	1	9,25	33	1	3	1,25	0	4	1	10,25	37	+ 11 %
Ydriss	1	2	2,5	1	4	1	11,5	41	1,5	3	1,25	3	4	4	16,75	60	+ 46 %
Evan	1	3	1,75	2	3	5	15,75	56	2	0	0,75	2	2	6,5	13,25	47	- 16 %
Maiwen	3,5	3	2	3	5	7	23,5	84	4	2	1,75	3	5	7	22,75	81	- 3 %
Malya	4	3	5	2	5	7	26	93	4	3	3,25	3	5	7	25,25	90	- 3 %
Enzo	1	2	1,25	0	1,5	2	7,75	28	1	3	0,25	1	3	6	14,25	51	+ 84 %
Younes	2,5	3	3,5	2	5	5	21	75	3	2	1,25	2,5	4,5	6	19,25	69	- 8 %
Kaina	1,5	1	0	2	3,75	1	9,25	33	3,5	2	0	2	4,5	6,5	18,5	66	+ 100 %
Kallia	0	0	1	4	5	4	14	50	2	3	2	3	5	7	22	79	+ 57 %
Moyenne de la classe :	1,6	2,4	1,8	1,9	3,9	4,5	16	57	2,4	2,6	1,6	2,3	4,2	6	19	68	+ 19 %
sur :	4	3	5	4	5	7	28	100	4	3	5	4	5	7	28	100	

Les données numériques relatives aux enregistrements audio et vidéo nous ont servis à observer plus particulièrement certains élèves (Clara, Enzo, Kaina et Kallia) dont les résultats au post-test ont décelé une importante amélioration. Relativement imposantes, elles n’ont toutefois pas pu être détaillées dans ce travail. Nous proposons toutefois le graphique suivant qui détaille le nombre d’interactions des quatre élèves concernés avec les autres élèves, pendant le jeu.

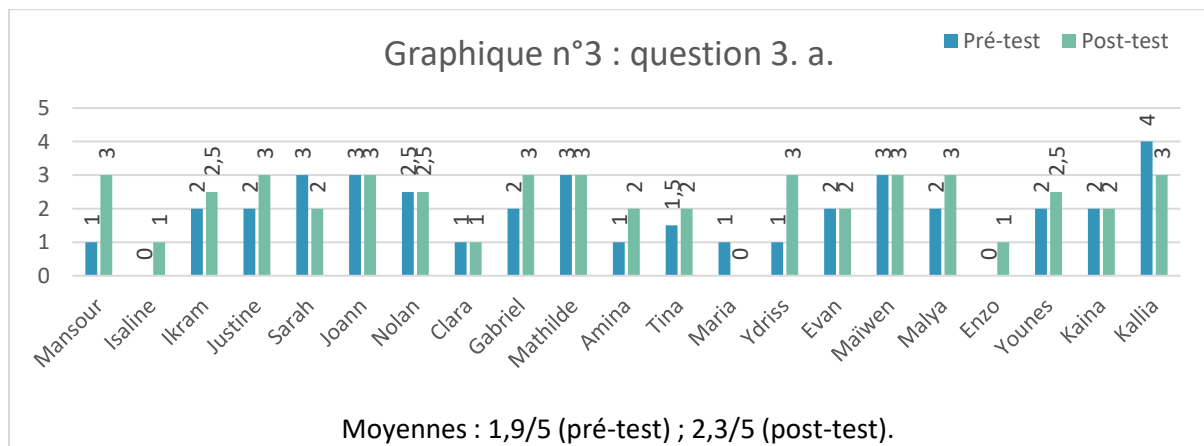


4. 2 Résultats obtenus pour l'hypothèse 2

Rappel de l'hypothèse 2 : le jeu, utilisé en réinvestissement de connaissances, favorise l'apprentissage des dates clés d'une période de l'histoire. Observons l'évolution des réponses des élèves entre le pré-test et le post-test aux questions 2. b. et 3. a. :



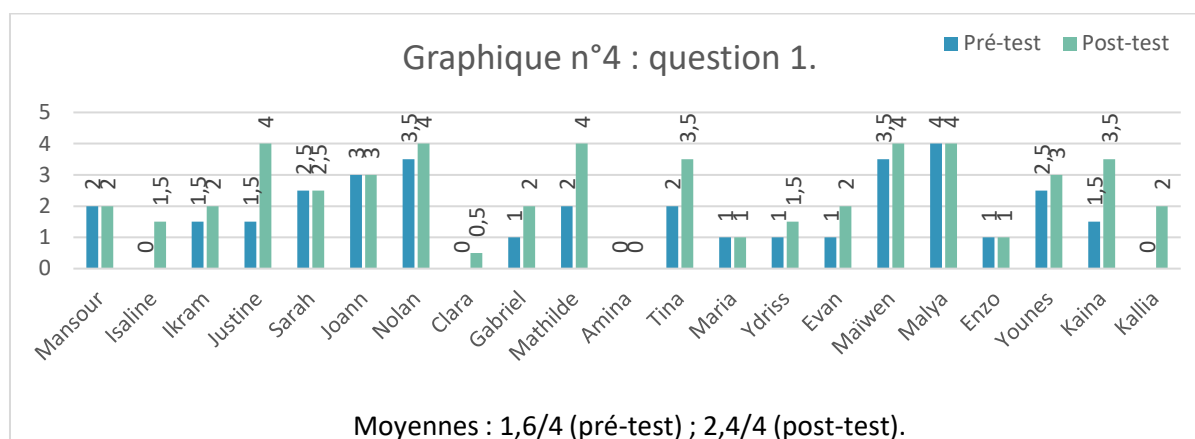
L'observation du graphique n°2 met en lumière une légère diminution de la performance globale entre le pré-test et le post-test pour la question 2. b. Dans les deux tests, le taux de réussite n'a pas permis à la classe de dépasser la moyenne de 2,5/5 à cette question. Lors du pré-test, seul un tiers de la classe avait un taux de réussite égal ou supérieur à la moyenne (7/21). Lors du post-test, ils ne sont plus que 5/21.



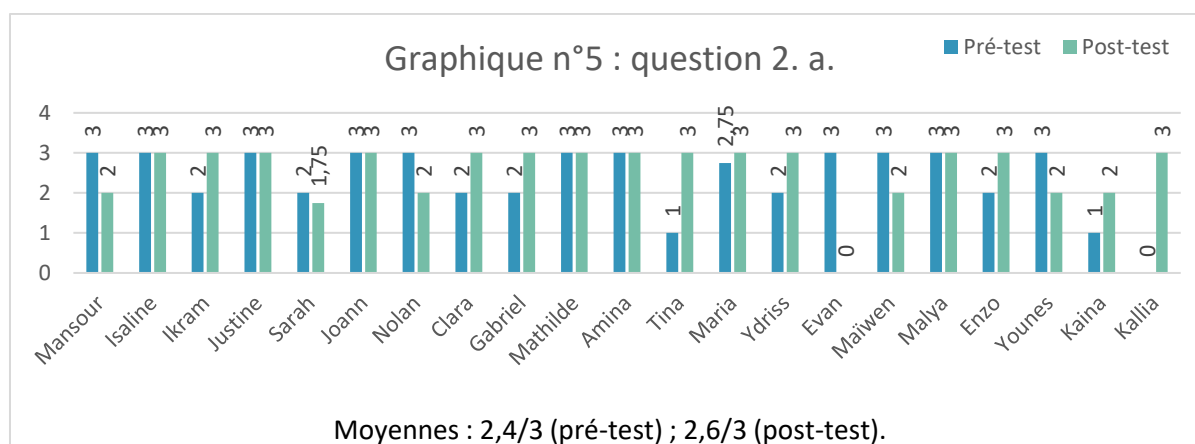
L'observation du graphique n°3 met en lumière une légère augmentation de la performance globale entre le pré-test et le post-test pour la question 3. a., ainsi qu'une stagnation pour près d'un tiers des élèves (6/21). Cette augmentation ne permet toutefois pas à la classe d'atteindre la moyenne de 2,5/5 à cette question.

4. 3 Résultats obtenus pour l'hypothèse 3

Rappel de l'hypothèse 3 : le jeu favorise le réinvestissement des notions historiques (acteurs, événements). Observons l'évolution des réponses des élèves entre le pré-test et le post-test aux questions 1., 2. a. et 2. b (cf. graphique n°2 ; paragraphe 4. 2).



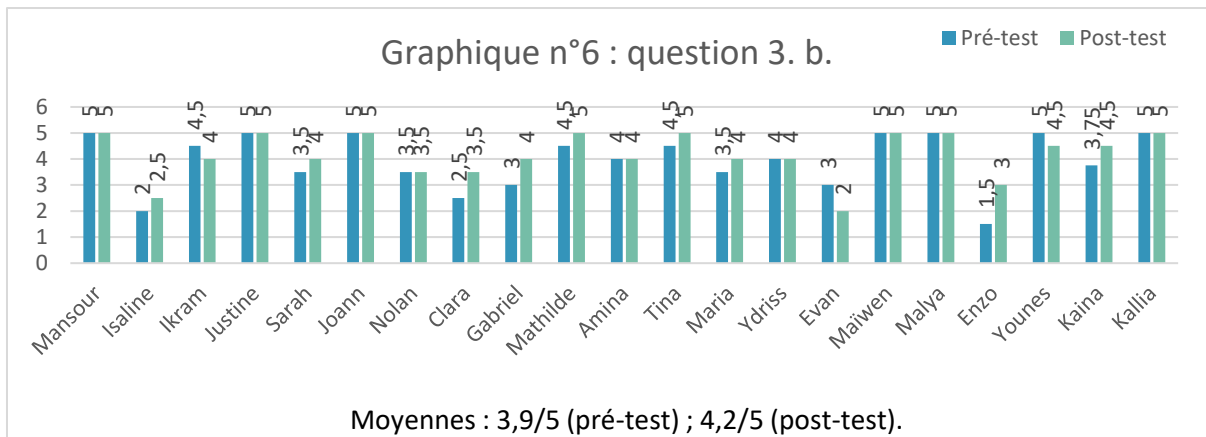
L'observation du graphique n°4 met en lumière une augmentation de la performance globale entre le pré-test et le post-test pour la question 3. a., permettant à la classe de réaliser une performance supérieure à la moyenne (2/4). Nous constatons également une stagnation pour un tiers des élèves (7/21).



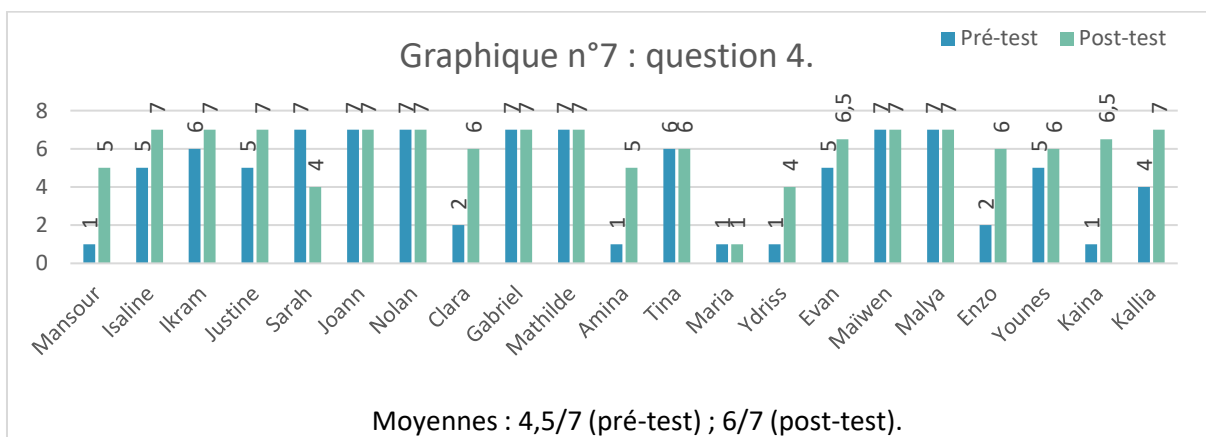
Le graphique n°5 nous permet d'observer que les résultats au pré-test de la question 2. a. étaient déjà significatifs d'une bonne performance globale. En effet, 11 élèves obtenaient 100 % de réussite à cette question. Toutefois, cette performance a légèrement augmenté, 13 élèves ont obtenu 100 % de réussite au post-test.

4. 4 Résultats obtenus pour l'hypothèse 4

Rappel de l'hypothèse 4 : le jeu favorise le réinvestissement du lexique historique spécifique. Observons l'évolution des réponses des élèves entre le pré-test et le post-test aux questions 3. a. (cf. graphique n°3 ; paragraphe 4. 2) 3. b. et 4.



L'observation du graphique n°6 révèle une légère augmentation de la performance entre le pré-test et le post-test pour la question 3. b. Toutefois, le taux de réussite globale à cette question était déjà de 78 %. L'évolution a permis d'augmenter ce taux à 84 %. Nous pouvons également constater que près de la moitié des élèves a stagné (9/21). La plupart d'entre eux étant déjà à 100 % de réussite à cette question (6/9).



Le graphique n°7 met en lumière une augmentation significative de la performance globale à la question 4. Le taux de réussite de la classe était déjà satisfaisant (environ 64 %) au pré-test. Lors du post-test ce taux est monté à plus de 85 %. Près d'un tiers des élèves ayant 100 % de réussite à cette question au pré-test a stagné au post-test (6/21). Une seule élève a stagné à un taux relativement bas (environ 14 % de réussite), alors que les trois autres élèves ayant réalisé ce score au pré-test ont vu leur taux évoluer positivement (d'environ 57 % jusqu'à 93 % de réussite contre 14 % au départ).

5. Discussion

Avant de débiter notre analyse par hypothèses des données recueillies, rappelons que cette expérimentation basée sur l'apprentissage de l'histoire par le jeu, a été mise en œuvre dans une classe de CM2. Elle a été réalisée afin de mener un travail réflexif sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et sur l'impact du jeu sur les apprentissages.

5. 1 La coopération est-elle vectrice de transfert de connaissances historiques entre les élèves ?

Nous allons dans un premier temps tester l'impact de la coopération sur le transfert de connaissances entre les élèves, relativement à l'hypothèse de départ n°1. Nous allons nous baser sur les résultats de quatre élèves qui ont augmenté de manière très significative leur performance entre le pré-test et le post-test, supposant que le jeu a favorisé le transfert de connaissances des autres élèves de l'équipe vers ces élèves dont il est question. Afin d'analyser au mieux l'impact des interactions, nous utiliserons les données numériques que nous avons recueillies lors de l'*escape game* (vidéos et prises de son).

En nous référant au tableau des résultats obtenus pour l'hypothèse 1 (paragraphe 4. 1), nous constatons que quatre élèves ont augmenté leur performance de plus de 50 % : Kaina, + 100 % ; Clara, + 97 % ; Enzo, + 84 % ; Kallia + 57 %. Si en tout, quinze élèves ont vu leurs performances augmenter entre le pré-test et le post-test, soit plus de 71 % de la classe, nous avons privilégié l'analyse des résultats des élèves qui ont le plus augmenté leur performance. Kaina, Clara, Enzo et Kallia sont des élèves à besoins particuliers. Un plan d'accompagnement personnalisé a été établi pour chacun d'entre eux afin d'aménager leur temps scolaire pour pouvoir bénéficier d'un suivi extérieur. Ils sont soit dyslexique, soit dysorthographique, soit dyspraxique, soit dyscalculique. Ils peuvent parfois rencontrer plusieurs de ces troubles à la fois. Une recherche complémentaire et ultérieure, orientée vers l'étude de l'impact de ces troubles sur les apprentissages pourrait faire l'objet d'un nouveau travail, afin de comprendre si les dys- ont influencé les primo-résultats de ces élèves. Kaina, Clara, Enzo et Kallia sont des élèves assez réservés lorsqu'il s'agit de répondre à une question ou encore de partager leur travail avec le reste de la classe. Ils manquent de confiance en eux scolairement, et ont tendance à ne pas vouloir participer de peur de se tromper.

Kaina et Clara ont toutefois un tempérament plutôt affirmé, ce qui nous a permis de pouvoir les mettre dans l'équipe noire où les autres élèves, avaient tous un tempérament compétiteur. À l'observation des images et à l'écoute de l'enregistrement la tendance affirmée des tempéraments de Kaina et Clara a été occultée par l'important lead naturel de Gabriel. Un peu aussi par l'attitude parfois écrasante de ce dernier et d'Evan qui ont tendance à interrompre les autres dans leurs recherches s'ils estiment qu'ils ne sont pas sur la bonne voie, souvent de manière peu diplomate. C'est ainsi que Kaina s'est totalement fermée lors de l'activité. Elle était présente et semblait très à l'écoute et attentive mais n'a toutefois pris la parole à aucun

moment du jeu, c'est la seule de cette équipe, et même de toute la classe, à n'avoir pas pris verbalement part à la résolution des énigmes. Peut-être est-ce explicable par le fait qu'elle ait souvent eu des rendez-vous orthophoniste durant les séances précédentes, peut-être ne se sentait-elle pas légitime à apporter son savoir aux autres. Pourtant, en annexe 6, l'évolution des réponses de Kaina entre le pré et le post-test semble confirmer le transfert de connaissances. Clara, elle, a essayé de s'imposer plusieurs fois, la plupart du temps en vain. Elle a fait quelques propositions mais s'est faite soit ignorer, soit reprendre, discrètement. Elle s'est donc mise en retrait à certains moments du jeu même si elle a parfois réussi à écrire sur la feuille ou faire accepter une de ses propositions, non sans mal. Elle a pourtant fait preuve de raisonnement dans les propositions qu'elle a formulées au reste du groupe. Ainsi, ces données ne nous permettent pas réellement d'identifier l'impact de la coopération dans le transfert des connaissances. Au vu de l'attitude de ces deux élèves durant le jeu, nous pouvons toutefois supposer que c'est leur attention constante et leur écoute qui ont favorisé l'intégration des connaissances et donc leur réinvestissement pendant le post-test. À l'observation de ces données nous constatons une des limites majeures dans l'usage du jeu en classe : la tendance de certains à dominer leurs camarades dans le jeu.

Kallia et Enzo, eux, sont d'un naturel très réservé. Ils ont donc été répartis dans les binômes, trinômes et équipes en prenant en compte leur besoin de se retrouver avec un élève ne rencontrant pas de difficultés scolaires et ayant un tempérament plutôt calme mais toutefois moteur. Aussi, Malya et Justine ont tenu ces rôles-là auprès, respectivement, d'Enzo et Kallia. En observant les images et en écoutant les enregistrements nous constatons chez Enzo une attitude très proche de celle qu'il adopte en classe. Il est plutôt en retrait, a tendance à suivre, dans un premier temps, le lead de Malya. Toutefois, au bout de quelques minutes, Enzo semble prendre confiance et lit, propose des réponses, observe beaucoup. D'habitude très facilement dissipé en classe, Enzo a tendance à décrocher rapidement de la tâche qu'il est en train de réaliser. Pourtant, lors de la réalisation du jeu, nous observons qu'il est très attentif, force de propositions, qu'il interagit avec son binôme qui d'ailleurs, n'hésite pas à l'interpeller dès qu'il se dissipe. Nous pouvons supposer que le fonctionnement en binôme a offert à Enzo un espace d'expérimentation qui lui a permis devenir acteur de son apprentissage. Concernant Kallia, elle a montré des compétences en termes de travail de groupe. Lors des travaux habituels en classe, Kallia sait prendre le lead pour résoudre une tâche, alors qu'elle a tendance à se mettre en retrait devant l'ensemble de la classe. Durant l'*escape game*, elle a notamment lu toutes les consignes, vérifié les réponses et propositions de ses camarades, formulé elle-même des propositions de

réponse. Toutefois peu sûre d'elle, elle a souvent observé le travail des autres à sa table. Elle a manifesté une concentration sans faille durant tout le jeu alors qu'elle réalise souvent une tâche parallèle (dessin par exemple) durant la classe dès qu'elle bloque sur une activité ou simplement pendant les consignes, notamment lorsqu'elle rencontre des difficultés de compréhension. Aussi, à l'observation de ces données ainsi que de son travail en annexe 7, il semblerait que Kallia ait gagné en confiance et qu'elle se soit autorisée à répondre aux questions. De plus, les réponses qu'elle fournit au post-test gagent d'un transfert de connaissances lors de *l'escape game*. Nous pouvons alors supposer que le jeu a permis à Enzo et Kallia de se plonger totalement dans l'activité, de gagner en confiance au sein de leurs binôme/trinôme et ainsi de s'approprier des connaissances.

Nous constatons donc que ces quatre élèves ont tous augmenté leur performance de manière très significative. Aux vues de l'analyse des résultats aux pré et post-tests et des interactions au sein des équipes de ces élèves, nous pouvons considérer que la coopération qu'a induit *l'escape game* a favorisé le transfert de connaissances historiques globales des autres élèves vers ceux-ci, notamment pour ce qui est des notions et du lexique historique spécifique.

Bien que cela ne soit pas notre objet initial d'étude, nous avons pu observer que la répartition en petites équipes favorisait l'intervention de certains élèves, y compris des plus en retrait, même si, à l'inverse, les élèves au tempérament meneur pouvaient voir ce trait de caractère exacerbé lors du jeu. Le graphique n°1 (4. 1) montre d'ailleurs une difficulté croissante des élèves à prendre la parole parallèlement à l'augmentation de la taille du groupe. Il convient donc, avant d'organiser une telle activité, de constituer des groupes hétérogènes en leur sein, homogènes entre eux, du point de vue des compétences scolaires, mais aussi en prenant en compte l'entente des élèves, ainsi que leur tempérament. Ceci évitera de mettre en difficulté des élèves qui pourraient se sentir exclus, intimidés ou critiqués lors du jeu. En effet, le jeu peut réveiller un esprit de compétition que les enfants ont parfois du mal à gérer avec diplomatie. Nous avons d'ailleurs vérifié l'homogénéité des équipes créées pour le jeu en nous référant aux résultats obtenus par les membres de chaque équipe aux pré-tests et post-tests. Aussi, lors du pré-test, nous observons un taux de réussite de 61 % pour les membres des équipes jaune et verte et de 50 % pour les membres de l'équipe noire. Lors du post-test, les membres de l'équipe jaune ont obtenu 72 % de réussite contre 67 % pour membres de l'équipe verte et enfin 65 % pour les membres de l'équipe noire. Si les résultats du pré-test soulignent un écart marqué entre les équipes jaune et verte et la noire, les résultats du post-test manifestent un lissage de cet écart qui nous amène à considérer que les équipes étaient relativement homogènes entre elles.

5. 2 Le jeu favorise-t-il le réinvestissement de connaissances historiques ?

Observons si les résultats obtenus nous permettent de démontrer que le jeu favorise le réinvestissement de connaissances historiques, relativement aux hypothèses de départ n°2, 3 et 4. Avant de détailler notre analyse, il convient de préciser que l'orthographe des réponses recueillies sur l'ensemble des pré et post-tests ne pouvait pas être pénalisante pour les élèves.

Commençons par les repères historiques que les élèves devaient restituer, à savoir des dates propres aux différentes évolutions politiques du XIX^e siècle. Les données sont assez aléatoires entre le pré-test et le post-test. Nous pouvons supposer que certains élèves ont retenu ces dates mais qu'ils ne retiennent pas à quel événement elles sont reliées. En effet, la correction des tests a révélé quelques dates attendues, mais restituées au mauvais endroit.

En observant les différents tests des élèves, nous avons souhaité relever les résultats de 5 élèves ayant amélioré leur performance entre le pré-test et le post-test, notamment sur la question 2. b., et plus précisément sur les deux dates demandées. Isaline, Justine, Gabriel, Tina et Kaina ont tous eu une date juste supplémentaire au post-test. En écoutant les enregistrements audios, nous constatons qu'une de ces dates est correctement restituée par Gabriel à l'intention de l'ensemble du groupe classe lors de l'ouverture du dernier coffre. En revanche, une autre de ces dates, verbalisée par Gabriel, est erronée.

En observant les pré et post-tests des élèves, seul un élève (Mansour) a trouvé la réponse juste en termes de date à la question 3. a. Lors de l'*escape game*, les enregistrements audios nous ont permis d'observer que cette date a été correctement restituée par un membre du trinôme de Mansour (Nolan) lors de l'ouverture du dernier coffre collectif.

Les résultats observés, peu significatifs en termes d'évolution positive de la performance des élèves, ne nous permettent pas de confirmer notre hypothèse selon laquelle le jeu favorise le réinvestissement de repères historiques. D'autant plus qu'une baisse globale de la performance a été observée entre le pré-test et le post-test en matière de restitution de dates.

Poursuivons avec la restitution des notions historiques abordées pendant la séquence. Concernant la question 1., en observant le graphique n°3, nous constatons que tous les élèves participants ont vu stagner ou augmenter leur performance à cette question. Aucun élève n'a vu sa performance diminuer. En observant les énigmes n°1 de chaque équipe (annexe 3), nous constatons que les sept groupes ont trouvé les quatre acteurs demandés. Aussi, au regard de ces résultats, nous pouvons considérer que l'*escape game* a favorisé le réinvestissement de connaissances, notamment en ce qui concerne les acteurs des révolutions du XIX^e siècle.

L'observation du graphique n°5, révèle un résultat plus partagé. En effet, si environ 43 % des élèves ont augmenté leur performance (9/21), 28,5 % (6/21) des élèves ont stagné et 28,5 % (6/21) ont diminué. Toutefois, nous constatons que la proportion d'élèves ayant stagné au post-test avait déjà une réussite totale à cette question au pré-test (3/3). Enfin, en observant l'énigme n°2 (annexe 3), nous pouvons voir qu'elle référence deux types de régimes politiques et n'en attend qu'un supplémentaire. Or, la question 2. a., (présentée en annexe 2), propose sept types de régimes politiques différents. Ce nombre important de types de régimes politiques a pu perturber les élèves et ainsi les mener vers une réponse erronée. Cette hypothèse est confirmée par le fait qu'en observant les feuilles d'énigmes de *l'escape game* de chaque groupe, nous constatons que tous les binômes, trinômes et/ou équipes ont trouvé le dernier type de régime politique recherché, à savoir la *monarchie*. Aussi, nous pouvons considérer que le jeu a favorisé le réinvestissement de notions historiques entre les élèves, sur les différents types de régimes politiques.

Terminons avec les éléments du lexique historique spécifique que les élèves avaient à restituer. En observant les pré-tests et post-tests de chaque élève, notamment leurs réponses relatives au lexique historique spécifique de la question 3. a., nous constatons que 10 élèves ont augmenté leur performance après le jeu, soit près de la moitié. 9 élèves ont stagné (environ 43 %), dont la plupart avaient déjà trouvé l'ensemble des mots attendus. Enfin, seuls 2 élèves ont diminué leur performance. En observant les feuilles d'énigme n°3 (annexe 3) réalisées par chaque groupe lors de *l'escape game*, les sept équipes, binômes ou trinômes ont trouvé les deux termes attendus (*gratuite ; obligatoire*). Aussi, nous pouvons considérer que le jeu a eu un impact positif sur le réinvestissement de connaissances historiques lexicales.

Concernant la question 3. b. et le lexique spécifiquement lié à la classe d'école du XIX^e siècle, l'observation des résultats du graphique n°6 révèle un résultat similaire à celui découvert précédemment. En effet, 9 élèves (environ 43 %) ont vu leur performance augmenter, 9 élèves (environ 43 %) ont stagné, et seulement 3 élèves ont diminué leur performance (environ 14 %). En observant les énigmes n°3 (annexe 3) de chaque groupe, nous constatons que 6 équipes sur 7 ont trouvé les 5 mots attendus : *boulier, tableau, blouse, plume, encrier*. Seule 1 équipe n'a trouvé que 4 mots sur 5 et la recherche du dernier mot a été gênée par le mot *tableau* mal orthographié : « *tabloes* ». En comparant les pré et post-tests des élèves dont la performance a diminué, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'emplacement précis des objets attendus à la question 3. b. a pu bloquer les élèves. En effet, certains ont parfois mis des objets qui n'étaient pas ciblés par les bulles numérotées dans le pré-test (toutefois comptés comme corrects si

relatifs au mobilier spécifique de la classe du XIX^e siècle) et se sont abstenus de le faire lors du post-test. Cependant, l'analyse de ces résultats révèle qu'un réinvestissement des connaissances a été favorisé par le jeu.

Enfin, observons les résultats des élèves à la question 4., mis en lumière dans le graphique n°7. Cette question portait sur le réinvestissement du lexique spécifique aux symboles de la République, en lien avec l'énigme n°4 (annexe 3). Nous constatons que 12 élèves (soit environ 57 %), ont augmenté leur performance. 8 autres élèves ont stagné (environ 38 %), quand 1 seul élève a diminué sa performance (environ 5 %). Au regard de l'évolution entre les pré-tests et les post-tests : + 1,5 points, nous pouvons supposer que le jeu a eu un impact positif sur le réinvestissement de connaissances. Toutefois, la moyenne au pré-test (4,5/7) montrait déjà une bonne intégration de ce lexique historique spécifique aux symboles de la République.

Conclusion

Certaines des notions abordées lors de la séquence se sont avérées plus difficiles à réinvestir que d'autres pour les élèves. En analysant les résultats obtenus, notamment ceux concernant le réinvestissement des repères historiques datés, nous constatons que l'*escape game* n'a pas permis de favoriser cette restitution. Il semblerait qu'une recherche plus poussée vers d'autres méthodes permettrait de s'outiller différemment pour favoriser l'apprentissage et l'intégration des dates chez les élèves. En effet, c'est un apprentissage complexe auquel se heurtent de nombreux élèves en histoire, qui mériterait d'être davantage développé.

À l'observation des difficultés d'ordre social qui se sont présentées lors du jeu, il nous semble important de souligner que l'enseignant, bien qu'il propose une situation adidactique avec l'*escape game*, doit tenir un rôle de modérateur lors du déroulement du jeu, afin d'éviter ceci. Toutefois, nous pouvons constater que globalement, la coopération qu'induit l'*escape game* et son aspect attractif et motivant pour les élèves a permis à nombre d'entre eux de réinvestir massivement leurs connaissances historiques et, par conséquent, de les intégrer. Cette expérimentation comporte ainsi une issue favorable à la réussite des élèves et pourra donc être reconduite avec d'autres classes. Dans une recherche complémentaire, il paraîtrait intéressant d'analyser des données vidéo afin de traiter les données visuelles des déplacements des élèves au sein de leur équipe, plus particulièrement la communication (verbale et non verbale) entre eux. Ceci permettrait de développer nos recherches sur l'apport de l'*escape game* sur les compétences sociales des élèves, notamment en termes de vivre ensemble, d'estime de soi. Ainsi, l'*escape game* pourrait ouvrir sur des séances d'éducation morale et civique concernant, par exemple, l'apprentissage des règles, le respect des lois et le respect d'autrui.

Bibliographie

- CAROF, S. (2010). L'école des annales. Histoire et sciences sociales. Dans « *Nicolas Journet* », *Cinq siècles de pensée française*, pp. 104-107. Éditions Sciences Humaines. Petite bibliothèque.
- COMELLI, D. (2001). *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*. Comme un accordéon. Éditions L'Atalante.
- DALONGEVILLE, A. (1995). *Enseigner l'histoire à l'école. Cycle 3. Préface de G. De Vecchi*. Pédagogies pour demain. Didactiques. Éditions Hachette éducation.
- DALONGEVILLE, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Coll. Pédagogie pratique. Éditions Hachette éducation.
- DALONGEVILLE, A., HUBER, M. (2002). *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé*. Pédagogie/Formation. Éditions Chronique sociale.
- DE COCK, L. (2015). Annales. Histoire, Sciences Sociales. *L'histoire scolaire, une matière indisciplinée*, pp. 179-189. Éditions de l'EHESS.
- DJAOUTI, D. (2016). Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? *Une formation universitaire numérique : enjeux, conditions et limites*. *Tréma*, 44, pp. 51-64.
- EVRARD-MANCEAU, I., REMOND J.-P. (2015). *Histoire à revivre. Tome 3. Du premier empire à notre époque*. Éditions Accès.
- FALAIZE, B. (2015). *Enseigner l'histoire à l'école. Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*. Éditions Retz.
- FOURNIER, M. (2014). Rencontre avec Gilles Brougère, propos recueillis par M. Fournier dans V. Bedin et al., *Apprendre*, pp. 108-111. Éditions Sciences Humaines. Petite bibliothèque.
- FRANCE. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel de l'éducation nationale (2019). *Programme des enseignements du cycle 3*.
- GUIGON, G., et al. (2017). *Escape Classroom : un escape game pour l'enseignement*. 9^e colloque *Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*. Éditions HAL.
- HANNOUN, H. (1973). *À la conquête du milieu. Les activités d'éveil à l'école élémentaire*. Paris : Éditions Hachette.
- HOMMET, S., JANNEAU, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre. Outils pour agir*. Enjeux du système éducatif. Ressources formation. Scérén, CRPS Basse-Normandie. Éditions Hachette éducation.

- JOHNSON, M. (1975). Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire, pp. 483-516. *Revue d'histoire de l'Amérique française*.
- LE CALLENNEC, S., et al. (2016). *Histoire et histoire des arts CM Cycle 3*. Coll. Magellan Enseigner. Éditions Hatier.
- MONIOT, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Coll. Perspectives didactiques. Éditions Nathan pédagogie.
- PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ. (2000). Éditions HER.
- PIAGET, J. et al. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- ROCHER, P. et al. (2015). *50 activités autour de la Grande Guerre. École, cycle 3, tome I*. Agir. Éditions Canopé.
- SAUVÉ, L. et al. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), pp. 89-107.
- SCHNEIDER, M., MERCIER, A. (2005). *Situation adidactique, situation didactique, situation-problème : circulation de concepts entre théorie didactique et idéologies pour l'enseignement*. Éditions HAL.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). L'éducation et les politiques de la mémoire. *Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques*, pp. 31-42. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*. Éditions ENS.
- VIAL, J. (1981). *Jeu et éducation. Les ludothèques*. Paris : PUF.
- VOGLER, J. (1999). *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?* Coll. Questions d'éducation. Éditions Hachette éducation.
- WOUTERS, P. et al. (2013). *A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games*. *Journal of Educational Psychology*.

Sitographie

- Site de l'académie de Grenoble :
http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/histoire/esp_prof/synthese/conhisto.htm

Sommaire des annexes

Annexe 1 : tableau de séquence	I
Annexe 2 : pré-test et post-test	II
Annexe 3 : énigmes que comportent les enveloppes de chaque équipe	IV
Annexe 4 : énigmes d'équipe et énigmes collectives	VII
Annexe 5 : mise en place du jeu	VIII
Annexe 6 : extraits des pré et post-tests de Kaina	IX
Annexe 7 : extraits des pré et post-tests de Kallia	X

Annexe 1 : tableau de séquence

Séance et organisation	Thème	Objectifs	Notions et dates clés
Séance 1 <i>Sem. 2</i> Individuel Groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Qui gouverne la France après la Révolution de 1789 ? - Quels changements Napoléon apporte-t-il ? - Comment l'Empire de Napoléon chute-t-il ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que de nombreux régimes politiques s'enchaînent, qu'il y a une réorganisation de l'État avec des évolutions qui sont encore d'actualité dans nos gouvernements actuels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les guerres révolutionnaires se poursuivent jusqu'à la fin de la Révolution. - Naissance du Premier Empire. - Victoire Napoléonienne à Austerlitz. - Réorganisation de l'État. - Rédaction d'un recueil de lois appelé « Code civil ». - Conquête de l'Europe et Grand Empire. - Fin de l'Empire de Napoléon I^{er} et restauration de la royauté.
Séance 2 <i>Sem. 3</i> Individuel Collectif Groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Comment le peuple s'oppose-t-il au retour des rois ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre qu'une nouvelle révolution tente de s'opposer au retour des rois. - Savoir que la révolution des Trois Glorieuses ne débouche pas tout de suite sur la République. - Comprendre que le rétablissement de la République naît d'un combat rassembleur. - Comprendre sur quoi débouchent ces luttes : suffrage universel masculin et institution d'un président de la République. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1830, 1848 : révolutions populaires. - Louis-Philippe. - Louis-Napoléon Bonaparte. - Suffrage universel masculin. - Succession de régimes : républiques et royautés. - Dernier roi des Français. - Premier président de la République élu.
Séance 3 <i>Sem. 4</i> Individuel Collectif Groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Comment la France devient-elle définitivement une République ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la République glisse vers le Second Empire. - Savoir comment s'installe la III^e République. - Savoir comment débute la III^e République, entre ordre bourgeois et insurrection ouvrière. - Connaître les conditions de la paix, la perte de l'Alsace-Lorraine et la montée du sentiment nationaliste. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1870 : fin du Second Empire et proclamation de la III^e République. - Napoléon III, Empereur. - Guerre contre la Prusse. - Défaite, perte de l'Alsace-Lorraine. - Enracinement de la République.
Séance 4 <i>Sem. 5</i> Individuel Collectif Groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est l'œuvre de la III^e République ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Observer les réponses aux inégalités d'instruction. - Découvrir le quotidien d'une école de la fin du XIX^e siècle. - Comprendre l'affirmation de la République à travers ses symboles toujours actuels. - Comprendre que le combat pour la République est aussi un combat pour la liberté de conscience. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1881-1882 : lois Jules Ferry → école gratuite, laïque et obligatoire. - 1905 : séparation de l'Église et de l'État. - Nouvelle constitution. - Symboles de la République.
Séance 5 <i>Sem. 5</i> Individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-test. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser individuellement sa connaissance du temps de la République (dates, événements importants, acteurs et lexique spécifique à l'école/aux symboles de la République). 	<ul style="list-style-type: none"> - Révolutions de 1830 et 1848. - Acteurs des révolutions populaires. - Régimes politiques du XIX^e siècle et leur enchaînement. - 1848 : Louis-Napoléon Bonaparte, président de la République, suffrage universel masculin. - 1870 : proclamation de la III^e République. - 1881 : école gratuite et obligatoire. - Lexique spécifique à l'école du XIX^e siècle. - Symboles de la République.
Séance 6 <i>Sem. 6</i> Groupes Collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Escape game. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser sa connaissance du temps de la République (dates, événements importants, acteurs et lexique spécifique à l'école/aux symboles de la République) à des fins de réussite collective du jeu, en équipe, puis en groupe classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Révolutions de 1830 et 1848. - Acteurs des révolutions populaires. - Régimes politiques du XIX^e siècle et leur enchaînement. - 1848 : Louis-Napoléon Bonaparte, président de la République, suffrage universel masculin. - 1870 : proclamation de la III^e République. - 1881 : école gratuite et obligatoire. - Lexique spécifique à l'école du XIX^e siècle. - Symboles de la République.
Séance 7 <i>Sem. 7</i> Individuel	<ul style="list-style-type: none"> - Post-test. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser individuellement sa connaissance du temps de la République (dates, événements importants, acteurs et lexique spécifique à l'école/aux symboles de la République). 	<ul style="list-style-type: none"> - Révolutions de 1830 et 1848. - Acteurs des révolutions populaires. - Régimes politiques du XIX^e siècle et leur enchaînement. - 1848 : Louis-Napoléon Bonaparte, président de la République, suffrage universel masculin. - 1870 : proclamation de la III^e République. - 1881 : école gratuite et obligatoire. - Lexique spécifique à l'école du XIX^e siècle. - Symboles de la République.
Séance 8 <i>Sem. 7</i> Individuel Collectif	<ul style="list-style-type: none"> - Comment la France devient-elle un grand pays colonisateur ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir que la France a étendu son territoire avec ses colonies en Afrique et en Asie. - Comprendre comment la France a construit son empire colonial. - Comprendre l'intérêt de la France pour les colonies et les limites de l'action civilisatrice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conquêtes coloniales. - Constitution d'un vaste empire colonial. - Présence française sur tous les continents.

Annexe 2 : pré-test et post-test

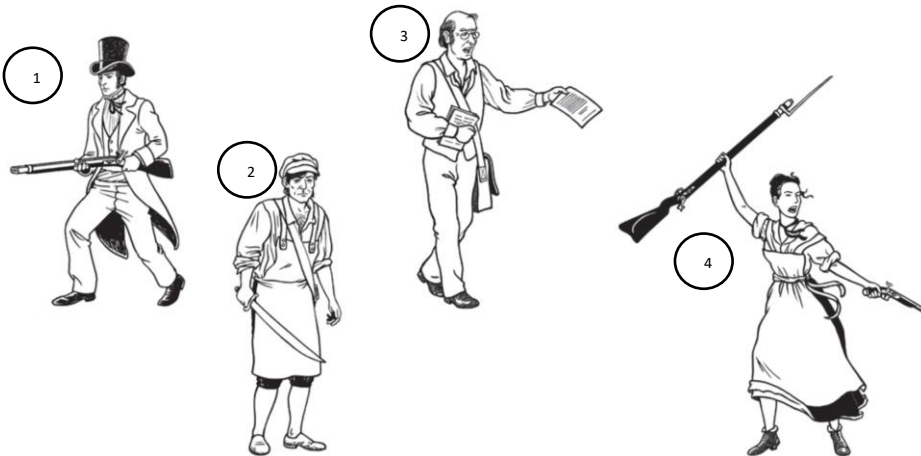
Prénom.....Date.....

HISTOIRE

Les évolutions politiques du XIX^{ème} siècle en France

Réponds aux questions suivantes :

1. Cite le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 :



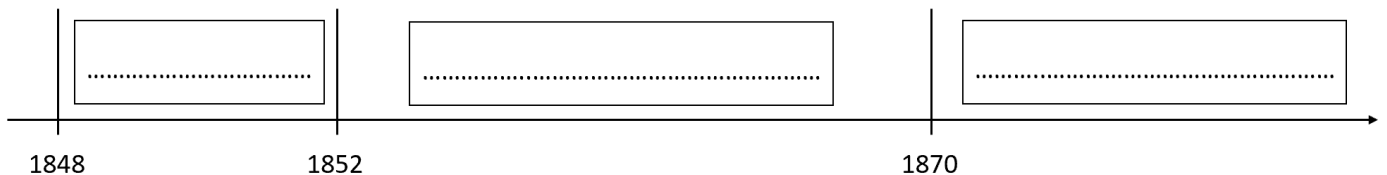
1.
2.
3.
4.

2.

a. Entoure les noms des différents régimes politiques qui se sont succédé en France au XIX^{ème} siècle.

Monarchie
 Communisme Anarchie
 République
 Dictature
 Empire Autoritarisme

b. En t'aidant des différents régimes que tu as entourés ci-dessus, écris dans l'ordre chronologique (du plus ancien au plus récent), les trois régimes politiques qui se sont succédé au XIX^{ème} siècle, à partir de 1848. Un même régime peut apparaitre deux fois dans la frise.



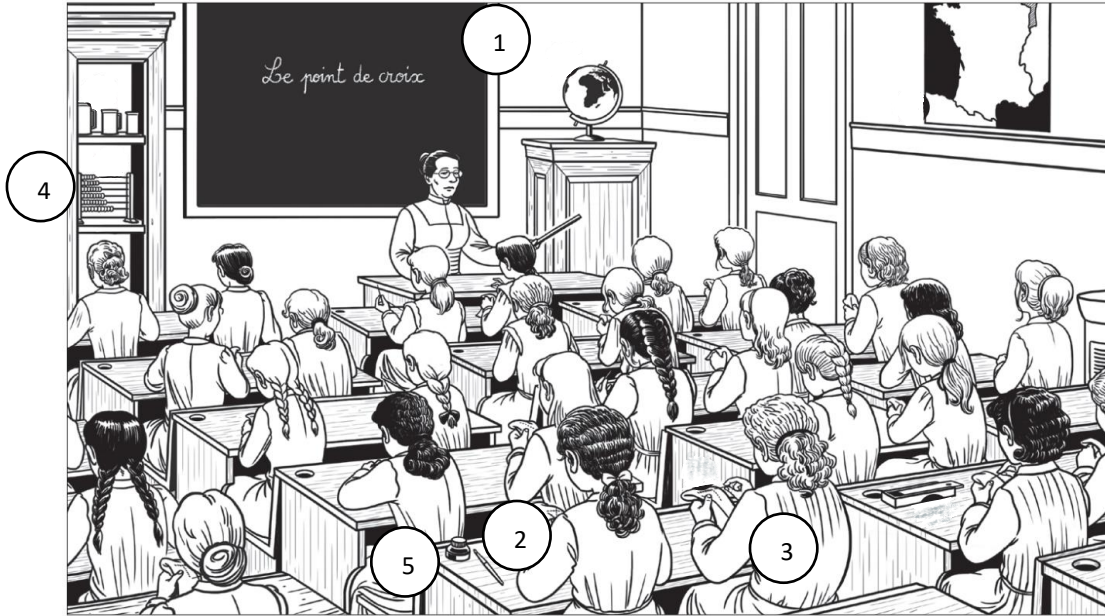
- Louis Napoléon Bonaparte (futur Napoléon III) a été le premier président de la République française. **En quelle année** a-t-il été élu au suffrage universel direct masculin ?
- **En quelle année** a été proclamée la III^{ème} République ?

3.

a. Remplis ce texte à trous :

Pendant la III^{ème} République, tous les enfants français âgés de 6 à 13 ans doivent se rendre à pour apprendre. C'est grâce à Jules Ferry en, qu'elle est devenue (tous les enfants doivent s'y rendre) et (les familles n'ont plus besoin de payer pour y envoyer leurs enfants).

b. Écris le nom des objets correspondants :



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

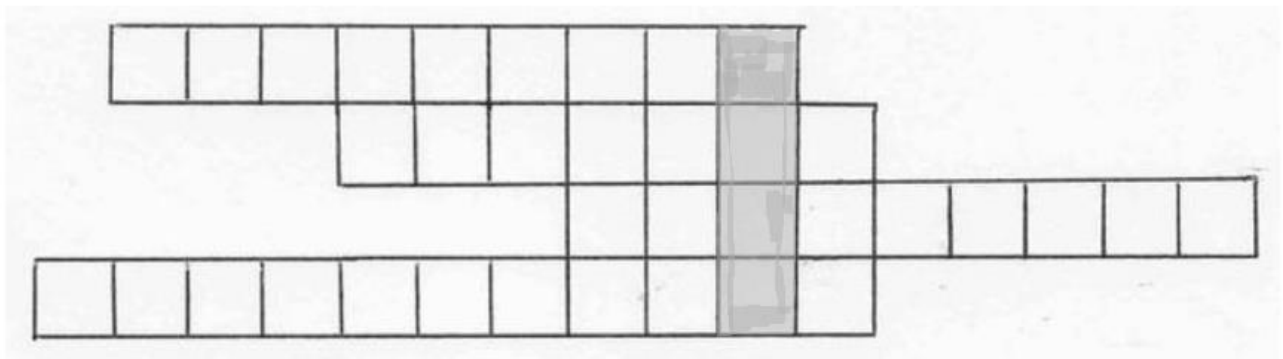
4. Remplis ce texte à trous :

Les symboles de la République sont :

- Le bleu-blanc-rouge ;
- L'hymne national : la ;
- La au phrygien ;
- La devise « , , » ;
- La fête nationale du 14 juillet (date de la prise de la Bastille le 14 juillet 1789).

Enigme 1

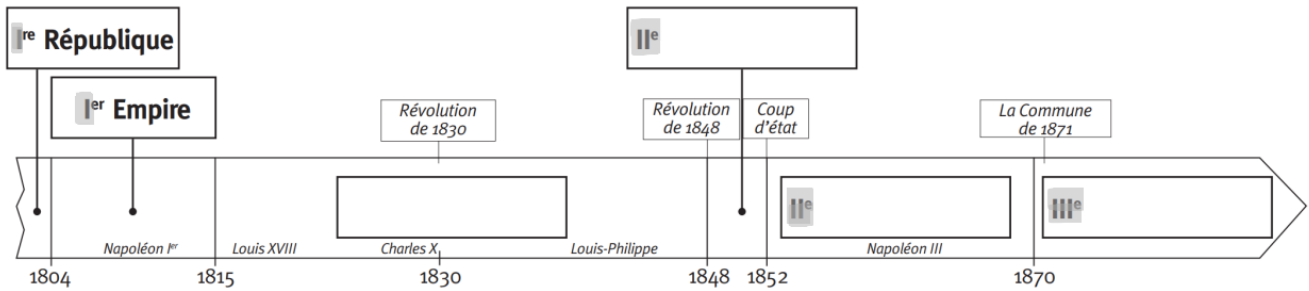
Trouvez le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 et reportez-les dans la grille pour trouver un des chiffres du code.





Enigme 2

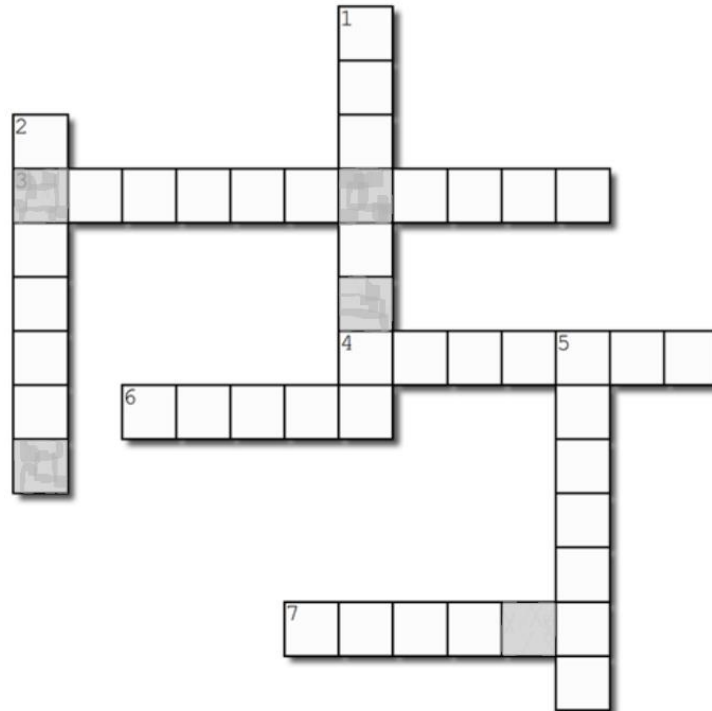
Ecrivez dans les quatre cases vides de la frise le nom des différents régimes politiques qui se sont succédé en France au XIX^e siècle.



Enigme 3

Pendant la III^e République, à partir de 1882, c'est ici que, dès l'âge de six ans, tous les enfants français devaient se rendre pour apprendre.

Pour trouver un des chiffres du code, remplissez ces mots-croisés.



HORIZONTAL :

- 3. Grâce à Jules Ferry, tous les enfants âgés de 6 à 13 ans doivent s'y rendre : elle est devenue
- 4. La maitresse ou le maitre écrivent dessus.
- 6. A l'époque, les élèves s'en servaient pour écrire.
- 7. Vêtement porté par tous les élèves en classe.

VERTICAL :

- 1. Les familles n'ont plus besoin de payer pour y envoyer leurs enfants : elle est devenue
- 2. Servait autrefois à compter et à effectuer des opérations mathématiques.
- 5. Contenait l'encre utilisée par les élèves pour écrire.

Enigme 4

Combien de mots (entre 0 et 9) en lien avec les symboles de la République trouvez-vous dans cette grille ?

Attention, les mots peuvent être écrits horizontalement ou verticalement.

Vous pouvez vous aider des documents 1, 2 et 3 pour les trouver.



DOCUMENT 1

PRÉAMBULE :

Le peuple français proclame solennellement son attachement aux Droits de l'homme et aux principes de la souveraineté nationale tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789, confirmée et complétée par le préambule de la Constitution de 1946, [...].

[...]

ARTICLE 2.

La langue de la République est le français.

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est « La Marseillaise ».

La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

D'après la Constitution de la V^e République, 1958.

DOCUMENT 2

Marianne

Même si la Constitution de 1958 a privilégié le drapeau tricolore comme emblème national, Marianne incarne aussi la République Française.

Les premières représentations d'une femme à bonnet phrygien, allégorie de la Liberté et de la République, apparaissent sous la Révolution française.

Symbole de liberté, le bonnet phrygien était porté par les esclaves affranchis en Grèce et à Rome. Un bonnet de ce type coiffait aussi les marins et les galériens de la Méditerranée et aurait été repris par les révolutionnaires venus du Midi.

L'origine de l'appellation de Marianne n'est pas connue avec certitude. Prénom très répandu au XVIII^e siècle, Marie-Anne représentait le peuple. Mais les contre-révolutionnaires ont également appelé ainsi, par dérision, la République.

Sous la III^e République, les statues et surtout les bustes de Marianne se multiplient, en particulier dans les mairies. Plusieurs types de représentation se développent, selon que l'on privilégie le caractère révolutionnaire ou le caractère "sage" de la Marianne : le bonnet phrygien est parfois jugé trop séducteur et remplacé par un diadème ou une couronne.

Aujourd'hui, Marianne a pu prendre le visage d'actrices célèbres. Elle figure également sur des objets de très large diffusion comme les timbres-poste. Elle inspire également des œuvres artistiques.

Texte tiré du site : <https://www.elysee.fr/la-presidence/marianne>

DOCUMENT 3

On était fier de participer, par un vote, à la gestion des affaires de l'État qu'on connaissait mal, que le député connaissait mieux, que les ministres connaissaient bien. [...]

Tous les ans, le 14 juillet, une grande cérémonie républicaine était célébrée dans la joie. Des jeux – au milieu desquels s'élevait un mât de cocagne⁽¹⁾ – étaient installés sur la place publique. Des compétitions étaient organisées et faisaient l'objet de prix. [...] Et, le soir, un banquet⁽²⁾ par souscriptions

ne réunissait pas moins de cent convives, dans la grande salle des fêtes de la mairie. [...] Un discours était prononcé où l'on parlait invariablement de la Bastille. Tout le monde applaudissait de confiance. Une retraite aux flambeaux, un immense feu de joie auprès duquel, spontanément, on chantait *La Marseillaise*, un bal public terminaient la fête. Ainsi s'entretenait le sentiment républicain.

Roger Thabault, *Mon Village, ses Hommes, ses Routes, son École, 1848-1914*, © Presses de Sciences Po, 1993.

(1) Un mât de cocagne : un jeu qui consiste à attraper des objets en haut d'un poteau.

(2) Un banquet : un grand repas de fête.

Annexe 4 : énigmes d'équipe et énigmes collectives

- 1) Ce que comporte la boîte, verrouillée par un code à quatre chiffres, de chaque équipe :

Félicitations, vous avez réussi à ouvrir le coffre !

Vous êtes tout près du but : il vous reste à trouver la clé vous permettant d'accéder à la prison.

La clé de votre groupe se trouve sous un objet sur lequel on peut s'asseoir.

Hâtez-vous de la retrouver pour ouvrir votre cadenas sur le grand coffre !

Une variante toutefois pour les deux autres équipes quant à la localisation de la clé : *La clé de votre groupe se trouve au fond d'un grand bac rempli de petites pièces de bois. / La clé de votre groupe se trouve dans un des bacs de livres d'une lettre située après le D mais avant le H.*

- 2) Ce que comporte la boîte collective verrouillée par les trois cadenas à clé :

Bravo à tous, vous avez réussi à pénétrer dans l'enceinte de la prison !

Malheureusement, de nombreux gardes bloquent l'accès à la cellule dans laquelle est retenu prisonnier Petit Louis.

Vous devez maintenant allier vos forces avec vos camarades des autres groupes afin de le libérer.

Faites vite, le temps est compté !

- 3) Les trois énigmes différentes attachées à chacune des clés des équipes verte, jaune et noire, remobilisées dans une énigme collective :

Un dernier garde se dresse devant vous et vous lance un défi :

« Si vous parvenez à répondre aux questions suivantes, je laisse Petit Louis s'en aller avec vous et je ne dirai rien de tout ce qu'il vient de se passer.

À vous de jouer ! »

- 1. En quelle année Louis-Napoléon Bonaparte a-t-il été élu président de la République pour la première fois dans l'histoire de France ?*
- 2. En quelle année a été proclamée la III^e République ?*
- 3. En quelle année Jules Ferry a-t-il rendu l'école gratuite et obligatoire ?*

L'addition de ces dates donne un nombre à quatre chiffres dont la traduction en chiffres romains est la suivante, à vous de le décoder :

MMMMMDC

- 4) Le récit final trouvé dans la boîte fermée par un code à quatre chiffres qui se trouve dans la boîte collective :

Petit Louis vous est extrêmement reconnaissant !

Il vous saute dans les bras pour vous remercier de l'avoir libéré.

Il va enfin pouvoir retrouver son père qui se remet doucement de sa

blesure à cause de l'affrontement contre les soldats

de Charles X lors de l'installation des barricades.

Émut aux larmes par l'aide que vous lui avez apportée,

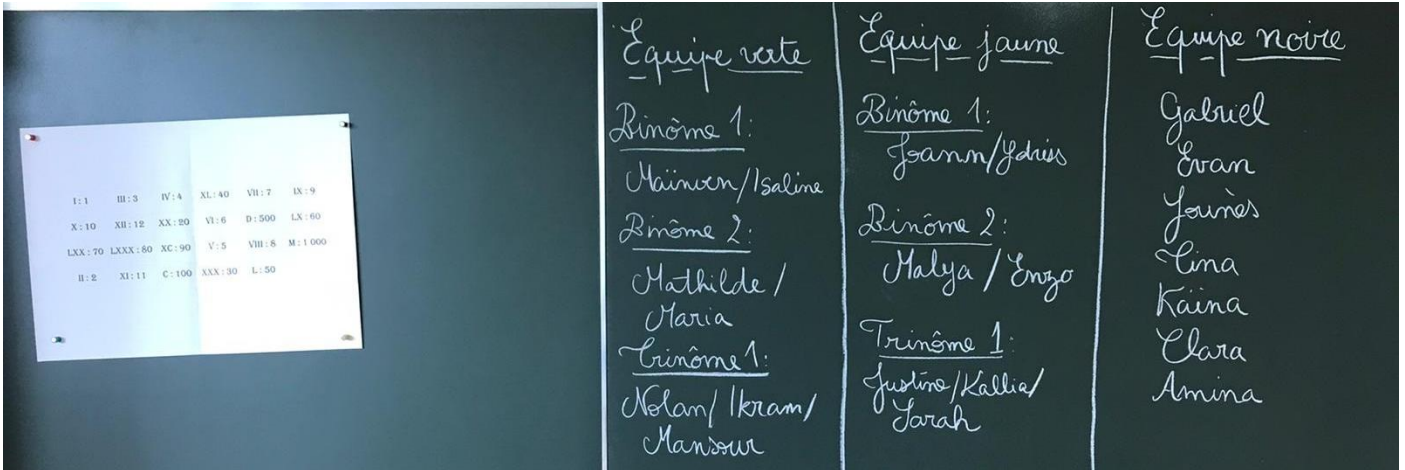
Petit Louis s'en va en chantant à tue-tête la Marseillaise :

« Allons enfants de la patrie, le jour de gloire est arrivé.

Contre nous de la tyrannie, l'étendard sanglant est levé ! »

Annexe 5 : mise en place du jeu

1) Répartition des élèves et affichage des chiffres romains :



2) Exemples de mise en place du jeu dans la BCD de l'école :



Matériel de l'équipe noire.



Matériel de l'équipe jaune (identique à celui de l'équipe verte), répartie en binômes et trinômes.

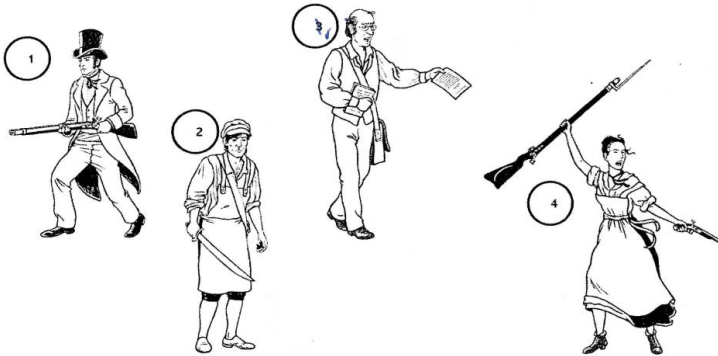


Coffre commun aux trois équipes.

Annexe 6 : extraits des pré et post-tests de Kaina

Pré-test :

1. Cite le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 :



1. un riche
2. ?
3. le facteur
4. La comédiente

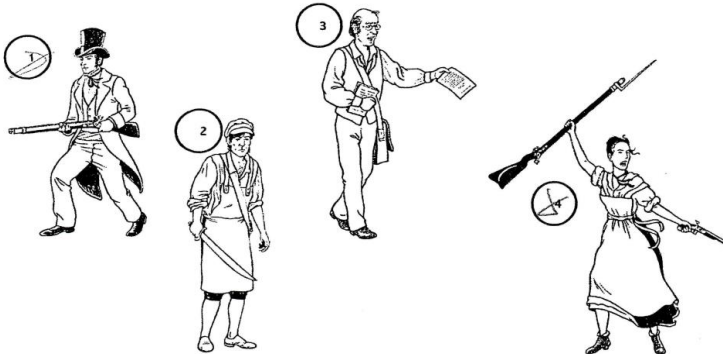
4. Remplis ce texte à trous :

Les symboles de la République sont :

- Le drapeau bleu-blanc-rouge ;
- L'hymne national : la capital ;
- La marionnette au phrygien ;
- La devise « » ;
- La fête nationale du 14 juillet (date de la prise de la Bastille le 14 juillet 1789).

Post-test :

1. Cite le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 :



1. le bourgeois
2. le imprimeur
3. le bouché
4. comédiente

4. Remplis ce texte à trous :

Les symboles de la République sont :

- Le drapeau bleu-blanc-rouge ;
- L'hymne national : la Marseillaise ;
- La Marianne au chapeau phrygien ;
- La devise « liberté, égalité, fraternité » ;
- La fête nationale du 14 juillet (date de la prise de la Bastille le 14 juillet 1789).

Annexe 7 : extraits des pré et post-tests de Kallia

Pré-test :

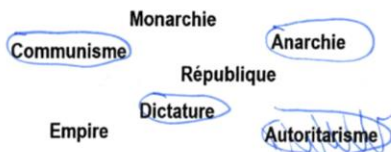
1. Cite le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 :



1.
2.
3.
4.

2.

a. Entoure les noms des différents régimes politiques qui se sont succédé en France au XIX^{ème} siècle.



b. En t'aidant des différents régimes que tu as entourés ci-dessus, écris dans l'ordre chronologique (du plus ancien au plus récent), les trois régimes politiques qui se sont succédé au XIX^{ème} siècle, à partir de 1848. Un même régime peut apparaître deux fois dans la frise.



Post-test :

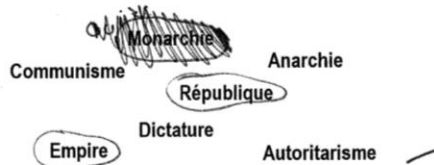
1. Cite le nom de ces quatre acteurs des révolutions de 1830 et 1848 :



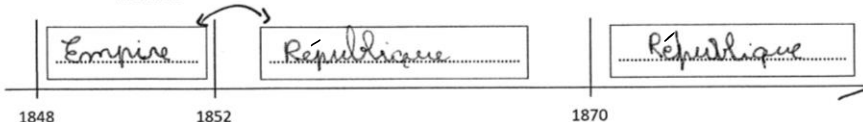
1. l'apartie
2. ?...
3. l'imprimerie
4. la commensante

2.

a. Entoure les noms des différents régimes politiques qui se sont succédé en France au XIX^{ème} siècle.



b. En t'aidant des différents régimes que tu as entourés ci-dessus, écris dans l'ordre chronologique (du plus ancien au plus récent), les trois régimes politiques qui se sont succédé au XIX^{ème} siècle, à partir de 1848. Un même régime peut apparaître deux fois dans la frise.



Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'*escape game*, un jeu coopératif favorisant le transfert et le réinvestissement de connaissances en histoire.

Auteur : Sophie Brousseau

Résumé : L'histoire est une discipline complexe qui façonne une culture commune et favorise l'apprentissage du vivre ensemble. Le jeu est, quant à lui, un support à l'apprentissage, qui se démocratise, notamment en prenant une place de plus en plus importante à l'école élémentaire, alors qu'il a longtemps été réservé à l'école maternelle. L'expérimentation que nous avons menée se base ainsi sur l'apprentissage de l'histoire par le jeu au CM2, plus particulièrement l'apprentissage du passage de Napoléon à la démocratie au XIX^e siècle. Nous avons mis en œuvre un dispositif permettant de tester, dans un premier temps, l'impact de la coopération sur le transfert de connaissances entre les élèves. Ce dispositif a également été conçu afin de tester l'impact du jeu sur le réinvestissement de connaissances historiques. Afin de mener à bien cette expérimentation, nous avons réalisé un pré-test et un post-test, en plus de l'*escape game*, afin de comparer les données recueillies et d'en fournir une analyse. Si nous avons observé que le jeu pouvait faciliter le réinvestissement de connaissances, l'expérimentation a également permis d'observer que les interactions entre les élèves ont un impact significatif sur leurs apprentissages et que l'enseignement d'aujourd'hui ne peut s'en faire l'économie.

Mots clés : Histoire, jeu, coopération, cycle 3, CM2.

Abstract: History is a complex discipline which creates a common culture and promotes the learning of living together. Game is a medium for learning, which is becoming more democratic, in particular by taking an increasingly important place in elementary school, whereas it has long been reserved for nursery school. The experiment which we carried out is based on the learning of history by playing, with CM2 pupils, more particularly the learning of the passage of Napoleon to democracy in the 19th century. We have implemented a plan to test the impact of cooperation on the transfer of knowledge between students. This experiment was also designed to test the impact of the game on the reinvestment of historical knowledge. To achieve this experiment, we did a pre-test and a post-test, in addition to the escape game, to compare and analyze the data collected. If we observed that playing could facilitate the reinvestment of knowledge, the experiment also demonstrated that the interactions between the pupils have a significant impact on their learning and that today's teaching cannot be without it.

Keywords: History, game, cooperation, cycle 3, CM2 (5th grade).