



HAL
open science

L'apprentissage par l'escape game en histoire au cycle 3

Théo Fresneau

► **To cite this version:**

Théo Fresneau. L'apprentissage par l'escape game en histoire au cycle 3. Education. 2021. dumas-03279541

HAL Id: dumas-03279541

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279541v1>

Submitted on 6 Jul 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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

L'apprentissage par l'escape game en histoire au cycle 3

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Théo et Fresneau

le 02 juillet 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directeur de mémoire

Jean-Marc Legrand, membre de la commission

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Gomes, pour sa patience et son aide tout au long de ce travail. Je remercie également mes Maitres d'Accueil Temporaire, Mme Consigney et Mme Le Menn, ainsi que leurs élèves, pour m'avoir permis de mettre en place mes observations au sein de leur classe.

Sommaire du mémoire

| | |
|--|------|
| Sommaire | p. 3 |
| Introduction | p. 5 |
| 1. Partie théorique | p.7 |
| 1.1. La démarche d'apprentissage en histoire | p.7 |
| 1.1.1. Le sens | p.7 |
| 1.1.2. Mettre en situation de recherche | p.8 |
| 1.1.3. Le procédé d'enquête | p.9 |
| 1.1.4. Quelle pédagogie ? | p.11 |
| 1.1.5. Quelle organisation ? | p.12 |
| 1.1.6. La trace écrite | p.13 |
| 1.1.7. Les enjeux de l'histoire | p.13 |
| 1.2. Les différents modèles d'apprentissage | p.15 |
| 1.2.1. Le modèle transmissif | p.15 |
| 1.2.2. Le modèle behavioriste | p.16 |
| 1.2.3. Le modèle constructiviste | p.16 |
| 1.2.4. Le modèle socio-constructiviste | p.17 |
| 1.3. Le jeu en général à l'école | p.18 |
| 1.3.1. Les raisons de sa remise en question | p.18 |
| 1.3.2. Les différents types de jeux | p.19 |

| | |
|--|------|
| 1.3.3. Les finalités du jeu | p.21 |
| 1.4. L'escape game à l'école | p.24 |
| 1.4.1. Les cinq E | p.25 |
| 1.4.2. Un escape game ? Pourquoi faire ? | p.26 |
| 1.4.3. Ne pas oublier le debriefing ! | p.27 |
| 1.4.4. Ce qu'en disent les enseignants | p.28 |
| 1.4. Conclusion | p.31 |
| 2. Analyse | p.33 |
| 2.1. Analyse d'une première séance | p.33 |
| 2.1.1. Intérêts | p.35 |
| 2.1.2. Limites | p.38 |
| 2.1.3. Conclusions de la séance et pistes d'amélioration | p.41 |
| 2.2. Analyse d'une seconde séance | p.42 |
| 2.2.1. Intérêts | p.45 |
| 2.2.2. Limites | p.47 |
| 2.2.3. Conclusions de la séance et pistes d'amélioration | p.50 |
| Conclusion | p.51 |
| Bibliographie | p.54 |
| Annexes | p.56 |
| 4^{ème} de couverture | p.79 |

Introduction

L'utilisation du jeu à l'école reste pour beaucoup incompatible avec les objectifs de travail de l'école. Le jeu est encore aujourd'hui trop régulièrement considéré comme vide de rentabilité et simplement lié à un seul objectif ludique, de plaisir. L'intégration des connaissances et des savoir-faire par le jeu reste encore largement discutée malgré les multiples travaux prouvant son efficacité ainsi que son intégration dans les programmes d'enseignement tout au long de l'école primaire.

Pourtant la déclaration des droits de l'enfant de 1959, établi à ce titre, selon le 7^e principe, que « L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. ». Symbole de la non-dissociation du jeu et de son impact en termes de développement, de construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être, cette nécessité d'accès au jeu est associée dans ce principe au « droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires ».

De plus, l'école se retrouve aujourd'hui confrontée à un défi d'adaptation à une société en perpétuel mouvement. L'arrivée en France aux alentours de 2013 d'un phénomène japonais aujourd'hui encore en développement, interroge à juste titre le monde de l'enseignement. Ce phénomène semble en effet devenir une préoccupation importante pour une poignée d'enseignants persuadés de son impact positif dans l'acquisition du savoir, des savoir-faire et savoir-être. Cette arrivée, c'est celle de l'escape game.

Mais qu'est-ce qu'un escape game ? A la base l'objectif est simple, on est dans une pièce et il faut en sortir. Les participants doivent alors résoudre des énigmes, collecter des indices, des objets, découvrir de nouvelles pièces, trouver des codes, [...] tout cela dans un temps imparti. Le but est de faire vivre des émotions, de faire passer la frontière du « cercle magique » où la réalité n'est plus totalement la même. La transposition de cette activité à des fins d'apprentissage est qualifiée de « serious escape game ». Il s'agit alors « d'immerger l'élève dans une situation de jeu grâce à l'action et par la découverte de contenus disciplinaires nouveaux ou un

réinvestissement des acquis »¹.

Quels sont alors les intérêts pour les enseignants d'utiliser l'escape game en histoire ? Y a-t-il des limites ? Les élèves font-ils réellement de l'histoire lorsqu'ils sont plongés dans une activité escape game ? Quelle est sa place dans la séquence ? Quel impact sur la motivation, l'engagement, la mémorisation, l'intérêt des élèves ? Quelle construction des savoirs ? L'activité est-elle adaptée à tous ?

Toutes ces interrogations peuvent donc être synthétisées sous la problématique suivante :

Peut-on justifier l'utilisation de l'escape game dans une séquence d'histoire en cycle 3 ?

¹ FENAERT Mélanie, NADAM Patrice, PETIT Anne (2019) *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion : apprendre grâce aux escape games : de la maternelle à la formation d'adultes*, Paris : Ellipses.

I. Partie théorique

I.I. La démarche d'apprentissage en histoire

Afin de justifier le choix de l'escape game lors d'une séquence d'Histoire, il est nécessaire que celui-ci s'inscrive dans une démarche pertinente pour l'élève. Ainsi entend-on souvent dire qu'il est indispensable que les élèves « fassent de l'Histoire ». Mais « faire de l'Histoire » qu'est-ce que c'est ?

Pour Alain Dalongeville, enseigner l'Histoire ce n'est pas raconter l'Histoire, ce n'est pas donner des documents, des questions et énoncer une vérité sur le passé à des élèves simplement récepteurs de l'information. Non, bien au contraire, l'élève doit être au cœur de l'apprentissage. Mais pas seulement.

I.I.I. Le sens

Le sens tout d'abord, pour Dalongeville c'est grâce à lui que l'on retient. Il serait la condition de l'intégration d'une notion chez les élèves, d'un évènement. Il serait aussi un important levier en ce qui concerne l'intérêt des élèves pour cette notion. Mais pour Dalongeville ce sens n'est possible qu'à la seule condition d'une prise de conscience de la part des élèves de la rupture que ce fait marque dans le cours des évènements. Pour faire sens, il est nécessaire de faire ressentir aux élèves l'enjeu de l'évènement. Ce sens est également, selon Benoit Falaize, un élément fondamental de l'enseignement en histoire. Pour faire sens il faut pour lui comprendre l'histoire, comprendre qu'elle est un changement de point de vue permettant des comparaisons. Il faut pour cela leur faire intégrer la nécessité de comprendre le présent, la nécessité d'agir dessus. Pour Marc Bloch, « faire de l'histoire, c'est s'inscrire résolument et collectivement dans les problématiques du présent ». C'est l'intégration de cette nécessité qui permet aux élèves de mettre du sens sur l'Histoire. Pour Gerard Pinson, le sens est lui conditionné par la construction de savoirs pertinents et par la mise en place d'une démarche qui suscite l'intérêt des élèves. Il sera donc important de ne pas occulter cette notion tout au long de la séquence, que ce soit lors des séances précédant ou suivant l'escape game.

Pour Dalongeville, il faut intéresser les élèves, les surprendre dans leurs représentations, et pour cela il faut s'intéresser à ce qu'il (l'élève) pense, sa

façon dont il conçoit le monde. Il faut que les questions que nous cherchons à faire émerger deviennent siennes. Il est donc nécessaire de « choisir, en fonction du public, les ruptures que l'on va retenir » (Dalongeville, 1995).

I.I.II. Mettre en situation de recherche

Lorsque l'on pense une séance escape game, il est nécessaire donc de s'interroger sur ce sens, mais également sur la manière dont les élèves vont être mis en recherche. Puisque, comme le démontre Alain Dalongeville, il est possible de faire de la recherche en histoire, cela afin de rompre avec la pratique de « l'histoire récit », et l'escape game ne doit pas déroger à la règle.

Pour cela il est essentiel de sortir des sentiers battus, oser questionner les documents avec les élèves, mettre les élèves en situation-problème, remettre en cause leurs préjugés, leurs idées, celles du groupe afin de résoudre le ou les problèmes. Il faut fouiller les zones d'ombres de l'histoire, interroger les évidences puisque l'histoire ne doit pas être une suite d'évènements logiques. Ces évènements ont lieu sous l'influence de multiples aspects, de multiples forces, intérêts qu'il faut souligner, comparer, trouver. La nécessité de sens à encore ici un rôle déterminant à jouer puisqu'elle est la condition d'une réelle implication des apprenants ainsi que d'un réel questionnement de leur part, sans quoi l'activité n'a plus de sens.

Gerard Pinson met lui aussi en avant la nécessité de problématiser. Il s'appuie sur les travaux de François Fluret pour énoncer les étapes de la problématisation qui passent nécessairement par une conceptualisation des faits du passé, la mise en relation de ces faits (construction de réseaux de signification) et la comparaison afin de faire ressortir les particularités de ce passé par opposition à celles du présent. Pour problématiser, il faut une problématique comme l'indiquait le BOEN du 5 février 1987 « Il n'y a pas en histoire de leçon sans problématique » mais celles-ci paraissent parfois, d'après Pinson, étrangères aux propres préoccupations des élèves, à leurs intérêts. Il faut donc chercher à mettre en place des situations-problèmes qui vont être dépendantes des intérêts et préoccupations ainsi que des obstacles épistémologiques des élèves. La situation devient alors un véritable problème dont s'imprègne l'élève.

La problématisation a un impact sur la manière dont les savoirs doivent être envisagés en histoire. Ceux-ci ne doivent plus être envisagés « comme le résultat de la résolution d'un problème construit par ailleurs et selon une dimension strictement propositionnelle du savoir (savoir que...) » mais plutôt « comme étant liés à des problèmes et faisant état de nécessités (savoir qu'il ne saurait en être autrement) » (Cariou, 2013). Il faut amener les élèves, par la formulation d'hypothèses, à comprendre les choses, mais également à comprendre pourquoi elles se sont passées ainsi et pas autrement.

L'escape game ne doit pas se contenter de n'être qu'un simple contrôle de connaissance ludique, il doit mettre les élèves en situation de recherche, les inciter à se questionner, à comprendre, à remettre en cause. En effet, l'escape game peut rapidement donner l'illusion de recherche de la part des élèves, puisque l'essence même de cette activité repose dans la recherche de réponses aux questions, énigmes posées par le jeu. Les élèves peuvent finalement rapidement se retrouver dans un objectif de recherche de la réponse attendue par le professeur sans réelle compréhension de leur part. Or pour comprendre, il est nécessaire de s'imprégner de la notion, de comprendre son sens, de l'interroger. L'enseignant devra alors veiller à mettre les élèves face à des situations-problèmes, des situations contradictoires, surprenantes qui vont les déstabiliser et les faire rentrer dans une véritable posture de recherche.

I.I.III. Le procédé d'enquête

La mise en place de la problématisation en histoire implique donc la nécessité de saisir les étapes que vont par la suite entreprendre les élèves afin de répondre à leur problématique. Il sera ensuite intéressant de vérifier que celles-ci ont bien lieu lors d'une activité escape game afin de confirmer l'adéquation entre les objectifs d'acquisition du savoir historique au sens de Cariou et les réelles acquisitions des élèves lors de l'activité.

Sylvain Doussot et Anne Vézier s'intéressent alors au processus d'enquête qui suit cette problématisation. Le processus se modélise ainsi :

Les élèves se posent une question initiale qui est mise en relation avec une hypothèse, une solution, qui repose nécessairement sur une explication ainsi que sur une ou plusieurs données. Ces éléments sont confrontés à d'autres données qui viennent confirmer ou invalider la ou les hypothèses. Si la solution est invalide, l'enquête se poursuit.

Celui-ci s'opère selon leurs observations de différentes manières. Le processus peut tout d'abord s'inscrire dans un registre qu'ils nomment « chrono-causal » où les élèves contrôlent leurs hypothèses par la chronologie des évènements.

Ce processus est ainsi représenté dans les travaux de Doussot et Vézier, par une série d'aller-retour entre le registre des données et celui des modèles et des nécessités :

| | | | | | | |
|--|---|---|--------------------|---|--|---|
| Registre des données | Un roi est un dictateur sanguinaire | La Terreur est un élément de la période | Le roi est exécuté | | La Terreur se termine un an après la mort du roi | |
| Registre des modèles et des nécessités | Soumis à la terreur, le peuple peut se révolter | | | Il faut que la Terreur se produise avant la mort du roi | | Impossibilité de l'explication par la Terreur |
| Registre explicatif | Registre de causalité chronologique | | | | | |

Ce modèle chrono-causal est remis en cause dans leur observation par un registre explicatif prenant en compte d'autres types de données telles que les représentations des acteurs. Les élèves mettent ainsi « entre parenthèse la chronologie des actions pour se pencher sur celle des interprétations des acteurs du passé » (Doussot, Vézier, 2016). Ils prennent désormais en compte ce qui est pensable pour les révolutionnaires. Ce registre explicatif fait émerger l'incertitude, propre à toute pratique sociale. Ce processus est quant à lui représenté ainsi :

| | | | | | | | |
|--|--|-------------------------|--|---|--|--|--|
| Registre des données | Le roi a fui | Le peuple arrête le roi | | Le roi trahit (déclaration de guerre) | Plusieurs événements peuvent expliquer | Publication du Manifeste de Brunswick | |
| Registre des modèles et des nécessités | Modèle : fuir est signe d'actes répréhensibles | | Nécessité que le peuple sache que le roi a fait quelque chose de répréhensible | Modèle : une trahison produit des réactions | Nécessité que la dernière action soit décisive | | Nécessité que la fuite soit interprétée comme une trahison |
| Registre explicatif | Causalité chronologique | | | | | Temporalités multiples et incertitudes | |

I.I.IV. Quelle pédagogie ?

Dalongeville expose en ce sens deux styles de pédagogie intéressants. Une pédagogie de la surprise où les faits contredisent la logique première comme l'exemple qu'il reprend souvent de Christophe Colomb étant à l'époque parti au service de la cour d'Espagne alors que tout le contexte laissait à penser qu'il partirait pour le Portugal. C'est à la lumière de faits comme celui-ci et par leur caractère surprenant, étonnant, que les élèves vont pouvoir opérer de multiples questionnements, rechercher les motivations, les raisons, les forces influentes. Cela de la manière la plus objective possible (la notion de subjectivité de l'histoire doit, selon Dalongeville, être intégrée par les élèves afin de les habituer à prendre du recul sur l'information, sur un document. Cela doit également leur permettre de comprendre la nécessité de prendre en compte l'ensemble des points de vue de manière la plus objective possible.)

La pédagogie de la contradiction peut également avoir un intérêt puisqu'elle permet une rupture avec la vision simpliste de l'Histoire. Elle permet la critique, le questionnement, la recherche, l'intérêt puisqu'elle remet généralement en cause les représentations en les complexifiant, en les rendant incomplètes voire fausses. C'est alors tout ce travail de déconstruction et de reconstruction plus complète qui devient intéressant pour l'élève, en termes d'immersion dans la notion mais également en termes d'apprentissage. Il comprend alors que l'histoire n'est pas un récit nécessairement vrai du passé, mais un questionnement continu du passé, questionnement très souvent comparable à ceux auxquels nous sommes aujourd'hui confrontés. Le questionnement du passé permet de questionner le présent.

I.I.V. Quelle organisation ?

Il est également important de comprendre que la séance escape game ne doit pas être pensée indépendamment du reste de la séquence et, comme l'explique Dalongeville, il est souvent nécessaire de prévoir au préalable des cours plus magistraux, classiques faisant état de la situation avant l'événement en question. C'est après cet état des lieux qu'il sera possible pour les élèves de questionner, de remettre en question.

Lors de la séance escape game il est également important de veiller à un choix réfléchi des documents et à leur bonne utilisation. Comme l'énonce Dalongeville, « le document historique, quel que soit sa forme, est le point d'appui de toute leçon d'histoire. Il est le matériaux concret que tous les élèves vont interroger, une des médiation de leur recherche ». Il sera donc primordial de sélectionner un document laissant place à la réflexion, un document parfois incomplet parfois contradictoire qui doit être interrogé, étudié, remis en question.

Benoit Falaize considère que tout document est bon à partir du moment où celui-ci est accessible aux élèves. Une « traduction » ou des précisions sur le lexique peuvent alors être nécessaires. Il indique également que le document n'est pas un texte rédigé dans le manuel par un auteur de livre scolaire. Il n'est pas un document-source que l'on peut interroger au même titre que les documents authentiques (lettres, lois, vestiges archéologiques, du patrimoine, etc.). Pour Falaize ce maniement des documents reste difficile pour les élèves. Il sera alors important pour l'enseignant d'articuler cette étude sous l'angle d'une méthodologie accessible, pas trop complexe. Il faut envisager l'histoire comme une enquête, et accompagner les élèves dans cette analyse en posant des questions simples et précises : Description du document, des éléments observables, situer sa conception, son auteur, interroger son sens, émettre des hypothèses pour finalement en comprendre l'intérêt. Falaize préconise ici un travail en classe entière puisqu'il considère que cette étude doit se faire une fois que les élèves ont compris le sens de l'exercice. Les phases individuelles ou en petit groupe sont pour lui davantage réservées par la suite, à des dimensions précises du document. Cette étude du document peut s'établir à différents moments. Au début de la leçon avec une observation collective et la formulation d'hypothèses. Le document peut aussi être utilisé pour orienter

le cours vers de nouvelles notions, de nouvelles pistes de réflexion, pour répondre à une hypothèse précédemment soulevée. Il peut aussi clore la séance et servir de récapitulatif, d'évaluation. Pour Falaize, si le rôle de ce document est simplement d'illustrer, alors il ne permet pas réellement d'apprentissage, de développement d'une conscience historique. Il faut qu'il puisse être questionné, renvoyé à des documents précédemment étudiés pour permettre aux élèves de comprendre le passé.

La consigne liée au document nécessite une attention particulière. Elle doit orienter la réflexion, ce qui nécessite donc de lui accorder une attention particulière. On ne cherche pas une consigne permettant de valider la lecture des élèves mais plutôt une consigne impliquant un travail de recherche de l'élève, de réflexion. Dalongeville parle alors de questions attirant « l'attention là où il y a difficulté, là où le texte devient riche, là où il est important que les élèves ne passent pas à côté. »

I.I.VI. La trace écrite

La trace écrite est un élément essentiel de la leçon. Pour faire le lien avec la notion de sens préalablement exposée, elle doit être rédigée avec les élèves. Elle permet selon Falaize l'acquisition des savoirs, des savoirs faire d'écriture et d'élaboration d'une pensée cohérente et logique. Elle peut s'établir au fur et à mesure de la leçon, en notant par exemple des réflexions intéressantes d'élèves dans le cahier, ou en fin de séance. De plus les interactions entre élèves et enseignant permettent de d'expérimenter la langue du point de vue de sa cohérence linguistique et historique. Elle permet aux élèves de mettre en ordre une pensée, de sélectionner l'essentiel et de le mettre en forme. Elle va permettre de sélectionner les dates et auteurs importants qui, de ce fait, prennent désormais sens pour les élèves. Elles trouvent enfin des avantages non négligeables en termes de mémorisation et de développement de l'autonomie des élèves.

I.I.VII. Les enjeux de l'histoire

Depuis l'origine de l'école, l'histoire n'a jamais été réellement (ou très peu) remise en question en tant qu'elle permet de servir un certain nombre d'objectifs bien précis. Ces objectifs ont évolué, l'histoire n'est plus seulement ce « roman national »

qui faisait l'éloge du pays et présentait des personnages exemplaires, symboles de la nation et des valeurs du pays.

Pour Falaize, cet objectif de « faire aimer » le pays est aujourd'hui davantage un objectif de faire ressentir aux élèves les enjeux du passé. Un objectif de transmission d'un héritage leur rappelant les conditions d'acquisition de principes qui nourrissent notre liberté et qui font que nous sommes ce que nous sommes aujourd'hui. Cet objectif peut être lié au devoir de « mémoire collective », largement remis en cause aujourd'hui comme l'explique Pinson. C'est en effet davantage le devoir d'histoire que le devoir de mémoire qui forme le citoyen et préserve du « manichéisme et du simplisme générateur de haine et d'intolérance » (Philippe Joutard, 1998).

Un autre objectif de l'école sur lequel s'accordent Falaize et Pinson est lui lié à la formation du citoyen. L'histoire a servi et sert en effet selon Falaize à « fonder du commun » à construire une unité historique commune qui forme le « nous » des nations. Elle axe aujourd'hui davantage son objectif sur une formation citoyenne en permettant la construction d'un esprit critique et une culture civique commune qui permettent aux individus d'agir dans la société de manière responsable et libre.

Pinson explique que « la connaissance du monde et du passé permet de comprendre les enjeux du présent ». Le passé sert alors de référence (positive ou négative) pour permettre au citoyen d'appréhender le présent et d'agir dessus. On perçoit donc ici, à l'intérieur de cet objectif de formation du citoyen, un objectif de compréhension du monde. Elle met à disposition du citoyen des clés de lecture pour analyser le présent et agir dans ce monde.

Il n'exclut pas cependant une finalité purement intellectuelle où l'histoire confère à l'individu une somme de savoirs (historiques) et de savoir-faire (argumentation, exposition d'idées, raisonnement,...).

Cette intégration de savoirs sert également un objectif culturel, où chacun apprend des faits de culture commune propre à un territoire et se constitue une culture historique dans le but de comprendre le monde.

I.II. Les différents modèles d'apprentissage

Pour comprendre l'intérêt de l'utilisation de l'escape game, il peut être intéressant de comparer ses caractéristiques avec les différentes manières d'enseigner. En effet au cours de sa carrière, l'enseignant consacre une grande partie de sa réflexion sur la manière dont il va permettre aux élèves d'atteindre les objectifs fixés, les objectifs d'apprentissage. Cette réflexion ne date pas d'hier et a alors donné naissance, à 4 grands modèles d'apprentissage selon Gérard Barnier. Ceux-ci s'articulent de manière plus ou moins chronologique, selon les intérêts et limites de chacun, ainsi qu'en suivant les évolutions de la société, avec à la base un modèle largement critiqué de nos jours : le modèle transmissif.

I.II.I. Le modèle transmissif

Ce modèle très ancien considère la tête de l'enfant comme vide, une *tabula rasa* ou « une page vierge » selon John Locke. Pour lui les idées innées n'existent pas. Cette conception implique une grande attention, concentration de la part de l'apprenant puisque tout le savoir vient du professeur. L'enseignant doit alors expliquer, démontrer et communiquer le savoir de la manière la plus claire possible afin que l'apprenant puisse l'assimiler. C'est ensuite la répétition d'exercices qui va permettre aux élèves de compléter cette intégration du savoir. C'est une méthode souvent perçue comme avantageuse d'un point de vue chronophage, elle permet en effet d'enseigner à tous les élèves simultanément. Elle suppose cependant que les élèves soient attentifs et que l'enseignant soit suffisamment clair. Pour Bruno Hubert le savoir emmagasiné grâce à cette méthode ne s'inscrit pas dans la durée, il considère également la posture non critique de l'apprenant comme problématique puisqu'elle ne permet pas de réflexion sur le savoir. L'élève emmagasine sans forcément remettre en question, interroger ce qui ne permet pas forcément une bonne intégration des concepts. Gérard Barnier énonce également un problème de personnalisation de l'apprentissage puisque les élèves reçoivent le même contenu au même rythme (très peu de différenciation). Ce même rythme étant imposé par l'enseignant.

I.II.II. Le modèle behavioriste

Selon B. Hubert, ce modèle considère l'apprentissage comme l'intégration d'un comportement nouveau à la suite de stimuli et de renforcements. Ce modèle est souvent comparé au système de récompense pratiqué dans l'apprentissage chez les animaux. Burrhus Skinner a tiré de ce système de récompense une pratique pédagogique où la nourriture récompense chez les animaux est remplacée par de bonnes notes, de bons points chez l'élève. C'est ce que l'on appelle le conditionnement. L'évolution réside également dans la nature des renforcements qui étaient davantage de nature négative auparavant, ceux-ci ont donc été remplacés par des renforcements plus positifs.

Ce modèle est à l'origine de la pédagogie par objectif, l'apprentissage est découpé par étapes, en sous objectifs. Les exercices sont progressifs, l'apprentissage est centré sur l'apprenant. Hubert décrit l'apprenant est comme une machine programmable et le non-apprentissage est donc dû à un défaut dans le programme, défaut auquel il faut remédier. Cette méthode favorise l'apparition d'automatismes, de comportements attendus. C'est également d'après Garnier une méthode qui permet de limiter le dogmatisme verbal de l'enseignant très problématique dans le modèle transmissif.

Le modèle behavioriste admet cependant certaines limites, en effet Hubert et Garnier relèvent un problème de prise en compte de la globalité de la tâche, en effet ce n'est pas parce que l'élève a réussi l'ensemble des étapes qu'il a réussi l'objectif global. Cette méthode d'apprentissage est décrite comme linéaire ce qui donne une illusion de progression. Les élèves sont passifs et se retrouvent perdus lorsqu'il s'agit de réinvestir les connaissances ou de travailler de manière moins guidée. Elle va selon Hubert s'intéresser abusivement à l'observable en occultant la personnalité de l'apprenant, ses représentations, ou encore ses motivations. Garnier dénonce même un contournement des difficultés qui entraîne la mise en place de tâche ou l'élève n'apprend plus suffisamment.

I.II.III. Le modèle constructiviste

C'est ici Jean Piaget l'inventeur de cette théorie qui admet que le développement cognitif est le résultat des échanges entre l'apprenant et

l'environnement. Ainsi pour Piaget, il faut confronter l'individu au monde et le faire agir sur l'environnement, ce qui va lui permettre de développer des mécanismes à l'insu de son plein gré. Il décrit l'intelligence comme un processus d'équilibration. L'apprenant fait face aux contraintes de son environnement, à des situations problèmes et y répond en s'ajustant. En effet, il va, face à cette situation, tenter d'utiliser les connaissances qu'il a précédemment acquises (ancien schème). Si celles-ci sont insuffisantes, il va alors devoir réorganiser ses connaissances, les enrichir pour résoudre la situation et aboutir donc à un état de connaissance supérieur (nouveau schème). Ce processus lui permet alors de structurer sa pensée et de la réguler continuellement.

Alain Dalongeville se rapproche souvent de ce type de pensée puisqu'il préconise régulièrement de mettre en place des situations obstacles pour les élèves, afin d'entraîner une réflexion profonde de l'élève centrée davantage sur la compréhension des concepts et ses mécanismes que sur la compréhension de la notion.

Cette théorie met le sujet au centre de l'apprentissage et de l'action, l'élève est alors davantage considéré comme l'artisan de ses connaissances. L'erreur acquiert un nouveau statut central puisqu'elle est la représentation de l'obstacle que l'apprenant doit surmonter. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la réponse, la connaissance, mais de la questionner.

Selon Garnier, cette méthode amène l'enseignant à tenir compte des représentations des élèves qui peuvent alors faire office de point d'appui, ou d'obstacle. Cela nécessite, afin de les anticiper, la mise en place d'outils permettant d'évaluer les prérequis. Cela permettra la mise en place d'un enseignement au plus près de l'élève.

I.II.IV. Le modèle socio-constructiviste

L'un des principaux tenants de ce modèle, Vygotski, décrit la construction du savoir comme s'opérant dans un cadre social. C'est par l'interaction entre les élèves entre eux, mais également entre l'enseignant et les élèves que le savoir se construit. On cherche alors la survenue de conflits entre les élèves, des conflits

sociaux-cognitif (Doise et Perret-Clermont) qui permettent alors de favoriser l'acquisition du savoir en question. Ces conflits sociaux cognitifs apparaissent alors à la suite d'une situation problème qui va remettre en cause les représentations des apprenants. Cette démarche amène les élèves à la réflexion, par la confrontation et la comparaison des idées (argumentées) et perceptions de chacun. Elle permet aussi de développer des compétences explicatives qui permettent de s'imprégner d'avantage du sujet. Vygotsky va alors développer en ce sens son concept de « zone proximale de développement ». Cette ZPD se caractérise par l'écart entre ce qu'un individu est capable de réaliser à un moment donné et ce qu'il serait capable de réaliser avec de l'aide.

Garnier rattache également à cette méthode le processus d'étayage de Bruner qui permet à l'élève aidé, étayé de réaliser des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement seul. Il décrit également la pratique de la métacognition élaborée par Flavell qui permet une réflexion et une prise de conscience sur son activité. Cette métacognition repose sur un travail interactif entre les élèves entre eux et entre enseignant et élève. L'élève apprend à se questionner, mais aussi à répondre à des questionnements sur sa propre activité.

I.III. Le jeu en général à l'école

L'influence du jeu sur la formation de la personne, que ce soit chez l'adulte ou l'enfant n'est aujourd'hui plus à démontrer. Des psychologues comme Winnicott ou encore Piaget ont effectivement prouvé le rôle prépondérant du jeu dans le développement de l'enfant et de multiples pédagogues, psychologues et même biologiste le reconnaissent comme fondamental au même titre que les besoins physiologiques ou sexuels. Pourtant le jeu à l'école reste encore aujourd'hui relativement peu utilisé.

I.III.I. Les raisons de sa remise en question

Dans le cadre de l'école, la place du jeu ne fait pas toujours l'unanimité. En effet son utilité est régulièrement pointée du doigt et l'évaluation directe de ses bénéfices, de l'intégration des connaissances et de savoir-faire reste complexe. Le produit du jeu, n'étant pas directement évaluable, crée alors un problème, un inconfort, pour une institution attachée à un processus contrôlé de

l'apprentissage. Par ailleurs le jeu apparait dans une certaine perspective, comme un possible détournement des tâches dites plus scolaires. Amonachvili Shalva (Psychologue reconnaissant pourtant un grand intérêt au jeu) disait alors « méfions-nous des effets pervers de l'enseignement par le jeu, car plus nous évitons aux enfants les occupations sérieuses, plus le passage à celles-ci sera difficile ensuite ». Le jeu est également souvent rattaché aux loisirs et apparait donc aux yeux de certains enseignants, parents, comme un vide de rentabilité dans une société où les objectifs de forte rentabilité du temps et des activités rythment le quotidien.

I.III.II. Les différents types de jeux

Il existe plusieurs manières de classer le jeu. L'historien Jean Marie Lhôte va lui classer le jeu en 5 grandes catégories que sont les jeux physiques (course, équilibre, tir...), les jeux intellectuels (jeux de logique, de mots...), les jeux de hasard (hasard pur, hasard raisonné, paris, cartes...), les jeux de stratégies (affrontement, jeux de guerre, parcours...), et une catégorie dite « hors-jeu » comprenant les jeux pédagogiques, les jeux de tricherie, solitaires... Cette typologie permet de tisser des liens entre les diverses origines du jeu, et de comprendre qu'au sein d'une catégorie se trouve un certain nombre de mécanismes de jeu. Cependant cette approche pose problème d'un point de vue pédagogique puisqu'elle ne permet pas de ressortir clairement la compétence utilisée dans le jeu, le moteur de jeu, et le support.

Roger Caillois lui aussi propose une classification du jeu, il propose alors 4 catégories que sont les jeux de compétitions, les jeux de chance, les jeux de simulacre ou mimicry, et les jeux de vertiges. Au sein de ces catégories les jeux sont répartis en fonction d'un degré d'organisation du jeu, de règles. Ce degré se situe dans un intervalle borné par la *Paida*, où la règle est relativement peu contraignante et le jeu plus spontané, plus primaire, et par le *Ludus*, où la règle est par opposition très marquée.

REPARTITION DES JEUX

| | AGON (compétition) | ALEA (chance) | MIMICRY (simulacre) | ILINX (vertige) |
|---|--|--|---|--|
| PAIDIA vacarme agitation fou-rire | courses } lutes } non réglées etr. athlétisme | pile ou face comptines | imitations enfantines jeux d'illusion poupée, panoplies masque travesti | manège < tournis > enfantin balançoire valse |
| cerf-volant solitaire réussites mois croisés | boxe escrime football | billard dames échecs | pari roulette | volador attractions foraines ski alpinisme voltige |
| LUDUS | compétitions sportives en général | loteries simples composées ou à report | théâtre arts du spectacle en général | |

N. B. — Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

C'est une classification largement utilisée d'un point de vue sociologique mais peu appropriée d'un point de vue pédagogique.

Les travaux de Denise Garon au Québec, en collaboration avec les psychopédagogues Rolande Filion et Manon Doucet, ont abouti à l'élaboration d'un Système ESAR permettant « l'analyse psychologique, la classification et l'aménagement des espaces ludiques ». Leur travaux, qui continuent aujourd'hui encore à évoluer (dernière édition publiée en 2015) sont, entre autres, inspirés par les travaux de Jean Piaget. Cette approche est très intéressante d'un point de vue psychologique et pédagogique puisqu'elle permet de situer l'importance du jeu sur le développement de l'enfant et de comprendre l'évolution de celui-ci au fur et à mesure qu'il grandit. Dans ce système, chaque jeu est classé en six facettes. La première qui a donné son nom au système, permet de classer le jeu en quatre catégories :

Les jeux d'exercice (correspondant à la période sensori-motrice de Piaget), où l'enfant pratique des jeux sensoriels et moteurs de manière répétée, pour le plaisir et l'immédiateté des résultats. Il ne se soucie pas de la signification des objets.

Les jeux symboliques (associés au stade de l'intelligence représentative de 18 mois à 2 ans), correspondant aux jeux d'imitation ou les enfants jouent à faire semblant, imitent les objets, les autres, créent des scénarios. Dans ces jeux, le statut de l'objet est reconnu par l'enfant.

Les jeux d'assemblages (qui peuvent commencer vers 2 ans mais apparaissent surtout à 3 ans), que Piaget appelle jeux de construction ou

l'enfant construit, agence, combine des éléments afin d'atteindre un certain but précis. Il doit ici composer avec des nouvelles contraintes extérieures à sa personne, respecter des lois physiques sous peine d'être confronté à l'échec. Par opposition aux précédents types de jeu, celui-ci est beaucoup plus exigeant d'un point de vue moteur et cognitif. Tout ne dépend plus de l'enfant.

Les jeux de règles (vers 6 ans pour Piaget, aujourd'hui parfois plus tôt) comportant des codes précis à respecter, que le joueur (ou les joueurs) doit accepter.

Lors de son développement, l'enfant doit passer progressivement par un type de jeu à l'autre, il ne faut pas sauter les étapes. Il peut cependant retourner à l'étape précédente pour se rassurer et valider ses acquis. Cette typologie et cette conception du développement permet de comprendre les besoins des élèves et donc de leur apporter une réponse adaptée. Elle est cependant discutable notamment du point de vue de la progression puisque les repères d'âge varient d'un enfant à un autre.

Ce classement s'accompagne ensuite d'une analyse en 5 autres facettes permettant de comprendre les compétences activées dans les jeux. La facette B décrivant les habilités cognitives, la C les habilités fonctionnelles et motrices, la D les habilités sociales, la E les habilités langagières et la F les conduites affectives se révélant dans le jeu. Cette analyse complémentaire permet donc d'affiner la compréhension du jeu et de son apport.

Grâce à ce dernier classement, et son impact sur le développement de l'enfant, l'utilisation du jeu trouve alors un élément de justification à sa place au sein de l'école.

I.III.III. Les finalités du jeu

Mais alors qu'est ce qui justifie l'utilisation du jeu à l'école ? En quoi son utilisation est-elle rentable et sert-elle de multiples objectifs pédagogiques ? Dans les instructions officielles, le jeu est considéré comme un outil pédagogique valide et ce pas seulement à l'école maternelle. Dans le programme du cycle 3 du 30 juillet 2020, le jeu est en effet mentionné à plusieurs reprises. Il est en effet régulièrement évoqué en tant qu'exemple d'activité afin d'intégrer un certain nombre de

compétences, et cela dans plusieurs matières. En effet, que ce soit en français avec des jeux de rôle, des jeux grammaticaux, d'écoute, en Arts avec des jeux de mise en relation entre les formes et les fonctions, en éducation musicale avec des jeux d'association, des jeux vocaux, ou encore en histoire avec des jeux de rôle, des jeux de piste, le jeu paraît bénéficier d'une place à part entière dans le panel des activités pédagogiques.

Le simple exemple de la place du jeu dans le rapport Villani-Torossian du 12 février 2018 traduit l'importance accordée au jeu dans l'apprentissage, même si son utilisation paraît parfois se justifier essentiellement par son caractère motivationnel, davantage réservé aux jeunes classes selon ce même rapport. Dans ce rapport le jeu permettrait donc une approche différente, une possibilité de manipuler pour se rendre compte, de stimuler le raisonnement logique, de mettre du sens sur l'apprentissage. Cet exemple démontre donc bien la volonté de faire du jeu un élément fondamental dans la construction du savoir.

Concrètement le jeu aurait alors trois finalités² à l'école.

La première finalité concerne **le développement affectif et relationnel**. Lorsqu'il joue l'élève apprend à se distancier par rapport à son action, ce qui implique une relation à soi complexe. En prenant distance par rapport à lui-même, en se jugeant, en s'imaginant qu'il sera capable d'exercer la fonction de sujet. Comme le dit Henriot, « le sujet se découvre comme auteur et acteur de son acte ». Cet aspect devient intéressant dans le cadre scolaire puisqu'il permet à l'élève de mieux appréhender les situations scolaires d'apprentissage qui demandent une démarche similaire de retour sur soi et sur la situation. De plus le jeu a également un impact sur l'apprentissage du « devenir citoyen ». Lorsqu'un élève joue, il troque sa liberté contre une liberté ludique régie elle aussi par des règles avec lesquelles il doit composer. Le jeu met donc l'élève dans une situation de responsabilité à l'égard des règles du jeu, comparable à celles qu'il rencontrera dans sa vie citoyenne. Cette première finalité extrêmement importante implique alors la nécessité de varier l'offre

² SAUTOT Jean-Pierre, DUFLO Colas, GONDONNEAU Jean, BARRERE Yann, BOSSE Beatrice, CARRARA Claude, GLANDEAU C, GRANJON Thomas (2006). *Le jeu à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, CRDP de l'académie de Grenoble.

de jeu au maximum afin que chaque enfant puisse accéder pleinement à l'intégration de ces démarches réflexives et citoyennes.

Une deuxième finalité concerne **le développement cognitif de l'élève**. En effet le jeu développe davantage le savoir que les connaissances. En faisant des erreurs, des essais, en prenant des risques, les élèves développent leur capacité à raisonner, élaborer des stratégies, à déduire, anticiper. En jouant, le joueur vise un but, un projet qu'il va ensuite développer en prenant en compte les règles inhérentes au jeu, adapter en prenant en compte les autres joueurs, l'évolution du jeu. Tout cela implique la mise en place de capacités, d'objectifs pédagogiques tels que la conceptualisation, le raisonnement. En évoluant dans le jeu, le joueur doit alors, moyennant une capacité d'abstraction plus ou moins grande, se projeter dans l'histoire que raconte le jeu. Cela implique alors divers raisonnements structurels (connaissance préalables) et conjoncturels (prise en compte, filtrage et intégration des informations lors du jeu) afin de prendre les décisions les plus rationnelles possibles, puisque la décision est irréversible, risquée et conflictuelle. Ces décisions coordonnées entre elles forment alors une stratégie. Cette capacité à rationaliser se retrouve ensuite dans toute activité ce qui justifie une nouvelle fois l'utilisation du jeu à l'école. Il conviendra une nouvelle fois de varier le jeu afin de mettre en jeu un maximum de modalités de raisonnement. Pour ce qui est de la conceptualisation, celle-ci se construit au travers la construction de schèmes d'action (eux-mêmes basés sur la reproduction de situations reproductibles) qui permettent ensuite l'élaboration de stratégies et développent donc la capacité d'anticipation. Afin de développer suffisamment cet aspect il conviendra d'inscrire le jeu dans une pratique régulière et suivie moyennant la verbalisation des élèves sur leurs stratégies, leurs hypothèses de jeu, de l'effet de leurs actions, en faisant donc appel à la conceptualisation.

Enfin, dans une approche socioculturelle, le jeu sert à **porter un regard sur le monde**. Il permet en effet l'accès à la culture en permettant à l'enfant d'accéder à un aspect symbolique du jeu, à une vision du monde à un moment donné, à un mode de pensées. Il permet également de découvrir une culture, une partie du monde, une époque. Il pourrait en effet être possible de découvrir le continent africain par l'intermédiaire des jeux qui lui sont rattachés, ou de comparer une époque

aux jeux contemporains de celle-ci. En jouant, les élèves se développent d'un point de vue affectif, cognitif, social. Par cet intermédiaire ils découvrent et intègrent le partage, la communication et plus largement la vie en communauté. Le jeu peut également être pensé dans une réflexion didactique visant donc l'acquisition de connaissances bien précises. Il peut en effet permettre une explication du réel, de modes de fonctionnement, de suites d'évènements (jeux de simulation sur la guerre). Les jeux d'émulation peuvent eux donner des informations sur un champ plus ou moins large (trivial poursuite, questions pour un champion, etc...). Ces activités se situent alors à la frontière du jeu et de l'activité ludique puisque l'introduction d'une part d'émulation dans une activité ne suffit pas forcément à la qualifier à juste titre de jeu.

I.IV. L'escape game à l'école

En ce début de XXI e siècle, l'école se retrouve au milieu d'un fabuleux défi d'adaptation et de mutation. En effet, comme l'expose Miguel Toquet, les évolutions de notre société et notamment du numérique bouleversent en de multiples aspects les différents modèles éducatifs. Il est aujourd'hui nécessaire d'adapter ces modèles, les dépasser, les prolonger afin de donner une réponse à cette société et donc aux élèves qui la reflètent. Pour y répondre Miguel Toquet a développé et proposé un nouveau paradigme au nom plutôt évocateur de « Learning By Being » (qui rappelle le Learning By Doing de Dewey). Cet anglicisme signifiant « apprendre en étant » met l'accent sur une considération particulière des composantes de l'individu, à la place du corps, aux processus socio-cognitifs. Elle suppose également un aspect interindividuel fort où les individus apprennent à évoluer au sein d'une communauté, d'une organisation dans laquelle ils trouvent un rôle, ainsi qu'une reconnaissance. Ainsi le jeu et plus spécifiquement l'escape game, par sa capacité à mettre en œuvre des processus individuels et collectifs, a alors toute sa place dans ce paradigme.

L'apprentissage par le jeu n'est pas quelque chose d'inédit, son influence sur l'acquisition des compétences diverses ainsi que sur sa construction affective, sociale, langagière n'est plus à prouver. Ce qui est inédit ici, c'est l'arrivée depuis 2016 dans le monde de l'enseignement d'une nouvelle forme de jeu : l'escape game.

Comme l'explique Miguel Toquet l'escape game est tout d'abord un phénomène de plus en plus plébiscité dans notre société (apparition au Japon en 2004/2005, et arrivée en France en 2013). Sa simplicité de mise en place relativement à de nombreux autres jeux en vogue, sa malléabilité, et sa possibilité d'association avec un apprentissage ludique entraîne un intérêt grandissant chez différents acteurs de l'éducation. Il permet à ces mêmes acteurs de repenser leurs habitudes de travail, d'engager une réflexion sur l'espace de travail et son aménagement, le statut de l'erreur, les pédagogies collaboratives. Il permet de sortir les élèves des cadres disciplinaires classiques de manière ponctuelle et d'aborder parfois des thématiques plus inédites.

I.IV.I. Les cinq E

Quelles sont alors les recommandations d'un bon serious game ? Anne Petit, Mélanie Fenaert et Patrice Nadam ont déterminé 5 éléments essentiels d'un escape game à visée d'apprentissage en s'appuyant sur des constats issus de leur propre pratique de terrain et de l'analyse de jeux d'évasion d'enseignants et formateurs, qu'ils ont alors nommé « les cinq E » :

Evasion : le joueur doit accepter de s'évader de la vie réelle, dépasser le cercle magique et mettre le pied dans une sphère particulière, qui lui procure des émotions. Il doit à la fois s'évader mentalement et physiquement. Prenant en compte l'impossibilité d'enfermer les élèves dans un contexte scolaire, cette évasion peut être largement détournée (évasion d'une pièce pas vraiment fermée, déverrouillage d'un coffre par l'intermédiaire d'un code...).

Express : le jeu doit être limité en temps. C'est ce même temps qui est en fait l'adversaire réel des participants. Il participe à l'engagement des élèves et à leur immersion dans le jeu.

Enigmes : elles donnent lieu à une atmosphère de mystère et permettent de matérialiser le défi proposé. L'ajustement de leur degré de difficulté est nécessaire au bon déroulement de l'activité. Elles doivent à la fois être ludiques et présenter un intérêt pédagogique. Il est également important de veiller à bien les varier afin de

mettre en jeu diverses compétences transversales et susciter l'intérêt et l'engagement de tous les élèves.

Equipe : le jeu d'évasion permet de développer la coopération et la collaboration. Il est donc nécessaire pour favoriser ces aspects de répartir les tâches, la réflexion dans des équipes afin de mettre en valeur les interactions, l'argumentation, les intelligences multiples...

Ce travail d'équipe permet également d'enrôler l'élève qui a la possibilité de compléter ses lacunes grâce à des camarades plus experts, de satisfaire son besoin de réalisation de soi en apportant sa pierre à l'édifice.

Eduquer : L'aspect éducatif est un élément fondamental de ces serious game qui est un vrai défi pour le concepteur. En effet celui-ci doit avoir en tête que cet aspect peut entraver l'immersion de certains élèves qui jouent pour le simple plaisir de jouer. L'apprentissage lui nécessite une plus grande réflexion. Il faut donc veiller à jongler entre le ludique (qui peut permettre au joueur d'atteindre une grande capacité de concentration) et l'apprentissage sans que l'un ou l'autre ne prenne le pas. Une réflexion après-jeu peut alors être menée dans la continuité de l'activité ou lors d'un retour sur celle-ci où les élèves vont verbaliser, construire les concepts en jeu, mettre en lumière leurs réussites ou leurs échecs et explorer des possibilités d'amélioration.

I.IV.II. Un escape game ? pourquoi faire ?

L'utilisation de l'escape game doit avoir une justification pédagogique, en effet on ne fait pas un escape game pour faire un escape game. De multiples compétences et attitudes sont en effet mises en œuvre lors de cette activité, au-delà de la découverte ou du réinvestissement des notions et savoirs.

Les compétences sociales sont notamment travaillées sous l'angle de la coopération. Les escape games, comme pour beaucoup de jeux coopératifs nécessitent une entente, une mise en commun des forces de chacun afin d'atteindre les objectifs. Cette nécessité de coopération est d'autant plus forte puisqu'elle est motivée par la pression du temps, l'objectif, la mise en jeu, les énigmes qui nécessitent l'apport de l'ensemble des élèves.

Des compétences transversales communicatives entrent également en jeu comme la nécessité de clarifier ses propos, d'écoute, de confrontation de ses idées, connaissances, démarches. Les élèves apprennent à se partager les tâches, à exposer leurs découvertes, à mettre en commun. Le partage de l'espace peut également être travaillé lors de cette activité pouvant inciter à des déplacements dans un espace délimité.

Il est alors intéressant de veiller à la mise en place de tâches suffisamment complexes pour créer un haut niveau de coopération et de réflexion, tout en restant à la portée du groupe.

Ce même groupe peut quant à lui varier, il est par exemple possible de créer des binômes, des groupes coopératifs (entre 5 et 6 élèves) ou même de travailler en groupe classe. L'imbrication des énigmes auxquels les élèves sont confrontés pourra leur permettre de découvrir ces différents modes de coopération en fonction de la taille des groupes auxquels ils appartiennent.

L'escape game va également permettre de créer du lien au sein de la classe. Pratiqué au début d'année il peut contribuer à poser des bases solides afin de fédérer le groupe classe, même s'il faut garder en tête que cet effet reste ponctuel.

Il y a donc un apport pédagogique, formateur, mais également un enrichissement social du fait des interactions entre les différents acteurs (élèves et enseignant) lors de l'activité. Ces aspects sont de plus renforcés par l'impact émotionnel du jeu. L'immersion, la ludification des apprentissages, le storytelling permettent en effet l'appui sur des émotions telles que la surprise, le plaisir et la motivation qui stimulent le participant, sa mémoire et son engagement.

I.IV.III. Ne pas oublier le debriefing !

C'est ce même debriefing qui va justifier pédagogiquement l'utilisation de l'escape game. Lors de celui-ci, va prendre alors place une discussion, un compte rendu et même une analyse de ce qui a été réalisé afin de donner du sens à l'activité, afin de donner son avis, son ressenti, afin de s'améliorer pour les prochains escape games. Pour l'enseignant c'est aussi l'occasion pour lui d'identifier les

acquisitions des élèves, de les préciser, de déceler des pistes d'améliorations.

Ce debriefing doit être préparé en amont, et doit démarrer directement après la phase de jeu, de sorte que les élèves gardent en tête ce qu'ils viennent de réaliser, qu'ils soient encore dans le feu de l'action. Le debriefing doit être réalisé dans un climat d'écoute et de confiance afin que chacun puisse s'exprimer librement.

Celui-ci s'établit en plusieurs étapes comprenant le recueil des émotions, une phase d'enseignements puis une conclusion. La première consiste à recueillir le ressenti à chaud des joueurs et initie les interactions. Elle permet d'accumuler de la matière pour passer ensuite à la phase des enseignements théoriques. Ici on oriente la discussion afin de revenir chronologiquement sur les séquences du jeu afin de le décortiquer. Chacun des participants doit être valorisé dans ce débriefing permettant également à l'enseignant de vérifier les acquis, les apprentissages, et les découvertes des élèves. La dernière phase, celle de conclusion, va permettre quant à elle de résumer les différentes séquences pour que les élèves puissent correctement les assimiler. Un travail en prolongation de l'escape game peut-être ensuite réalisé. Une production écrite (affiche, carte mentale...) ou orale (capsule vidéo, interview) peut également être réalisée pour offrir davantage de cohérence aux participants à l'égard du jeu.

Maud Plumettaz-Sieber et Eric Sanchez soulignent par ailleurs l'importance d'une décontextualisation trop souvent oubliée par les formateurs, en s'appuyant sur les travaux de Brousseau. Pour que les savoir-faire et compétences développés lors du jeu puissent être transformés en savoir, il est en effet nécessaire qu'ils soient mobilisables dans d'autres contextes. Brousseau appelle cela institutionnalisation et il est donc nécessaire de le prendre en compte.

I.IV.IV. Ce qu'en disent les enseignants

De plus en plus d'enseignants ont aujourd'hui recours aux escape games pédagogiques. Certains assurent sa mise en place, d'autres confient l'organisation du jeu à des professionnels pour de multiples raisons (organisation, matériel, maîtrise des escape games). Pour Hélène Linquette par exemple, une enseignante missionnée par le musée Arkeos de Douai, qui a assisté à la mise en place

par ce même musée d'un escape game pour une classe de CM2, il y a ici un fort intérêt communicationnel. Elle met en effet en avant l'esprit d'équipe que cela génère, la sensibilisation au travail collaboratif et la possibilité pour les élèves les plus timides de rentrer dans l'activité. Elle évoque également la possibilité de mobiliser de multiples compétences, par la diversité des énigmes, de faire appel à différentes aptitudes, de logique, de rapidité, qui vont donc permettre à tous les élèves d'apporter leur pierre à l'édifice.

Emma Botalla, qui étudie les escape games dans le cadre de l'histoire, fait ressortir plusieurs objectifs que ceux-ci permettent d'atteindre qui sont l'augmentation de la motivation, le travail des connaissances et compétences liés à l'histoire, le développement des compétences en coopération, le fait de donner du sens aux apprentissages, et le développement des fonctions exécutives du cerveau (attention, flexibilité, planification). Selon elle, lors d'un escape game, les élèves sont :

Motivés : La motivation étant un aspect essentiel de l'entrée dans les apprentissages, puisqu'elle conduit à l'implication qui elle-même conduit à l'appropriation. Le caractère insolite de l'escape game permet par exemple d'utiliser ses connaissances en dehors de la sphère de l'évaluation sommative ou d'un entraînement formalisé. Il sort également de l'apprentissage frontal, avec un travail désormais en équipe et permet de faire face à des situations problème surprenantes. Il fait prendre du plaisir aux élèves qui s'immergent dans une histoire, une époque et apprennent en s'amusant (émotions fortes). L'escape game permet également une forme d'évaluation positive qui valorise les élèves qui peuvent en effet le ressentir. Les élèves vont s'auto-évaluer et tous contribuer à la résolution de l'énigme ou du problème posé. En maintenant l'attention grâce à des situations plus rythmées, l'attention des élèves diminue beaucoup moins que lors d'un apprentissage plus frontal.

Coopèrent : l'escape game implique un certain nombre de contraintes telles que le temps réduit, le travail de groupe ou encore l'objectif commun qui implique nécessairement le recours à la coopération. Le compte à rebours par exemple induit la mise à l'écart des conflits ce qui va inciter les élèves à parfaire la qualité

de leurs échanges et à travailler sur l'élaboration de stratégies de mise en accords (cela passe alors par l'argumentation, l'écoute, par une bonne élocution, des votes, des rôles,...). Il y a alors la possibilité pour les élèves de mettre en place des stratégies vus en classe comme la communication non-violente, le tutorat qui vont mettre en valeur l'échange et l'écoute. La responsabilité, la prise d'initiative, l'acceptation des différences contribue également à la formation d'un être autonome et social. C'est, selon Emma Botalla, à la lumière de ces compétences qu'un lien fort avec les principes de coopération, de mutualisation, d'échange d'arguments, de confrontations d'idées prônées par l'Education Morale et Civique, est établi. Elle propose d'ailleurs pour établir ce lien, des outils d'observation à destination des enseignants ou élèves dans le but d'évaluer ou de s'auto évaluer sur ces aspects fondamentaux liés à l'EMC. De plus cette coopération impliquée par l'escape game s'inscrit dans la lignée d'un modèle socio-constructivisme largement valorisé de nos jours.

Développent des compétences : Ces compétences sont multiples. L'escape game va en effet permettre un travail sur les compétences générales telles que les compétences d'observation, d'identification, de hiérarchisation, d'analyse, d'association logique, et pleins d'autres. Des compétences plus spécifiquement liées à l'histoire sont également de la partie. Les compétences logiques sont également en jeu. Ces multiples compétences permettent aux élèves de combler leurs lacunes dans certaines par l'appui sur d'autres, ce qui leur permet ainsi de progresser et donc de mieux s'engager dans les activités. En sollicitant donc ces compétences à de multiples reprises, la mémoire procédurale s'en retrouve alors renforcée.

Mémorisent : La mémorisation est un système complexe qui fonctionne sous un principe de sélection de l'information. Afin de ne pas trop s'encombrer la mémoire « efface » certaines de ces informations afin de ne pas être saturée. Elle garde donc celles qui lui sont le plus utiles. Cette information utile est reconnue par l'attention qu'accorde le sujet à cette information. Il reste alors un travail de consolidation qui s'opère par une relance régulière de ces informations afin de maintenir ces dernières à long terme. Plus ce processus est réalisé, plus cette information s'ancrera dans la mémoire à long terme et constituera donc un savoir. Les meilleurs moments pour relancer ces informations sont précisément les moments où le cerveau les

oubli. Il y a cependant deux types de mémorisation à prendre en compte. La mémorisation passive, efficace à court terme, où seule la volonté de combler les blancs est recherchée. La mémorisation active qui sollicite un certain nombre de connexions afin de « créer un chemin vers l'information recherchée ». Plus ces chemins sont empruntés, plus l'information sera retrouvée rapidement et utilisée de manière pertinente. C'est en ce sens que l'escape game démontre son efficacité. Les indices proposés vont induire les cheminement cognitifs des élèves afin de retrouver l'information. La diversité des informations va également permettre de les relier, de les combiner ce qui va donner du sens aux compétences et connaissances. Les escape games vont par ailleurs confronter les élèves aux erreurs, et sauront alors par eux même l'information à rechercher. De plus comme le dit Emma Botalla, « l'émotion facilite la mémorisation », puisque lors de son opération de tri, le cerveau va se servir du filtre de l'émotion. Si une information a demandé beaucoup d'attention, une grande implication et une disponibilité de la part du sujet, alors le cerveau la traitera de manière plus importante. Plus cette émotion sera marquante, plus le souvenir sera ancré et perdurera longtemps dans la mémoire à long terme.

I.V. Conclusion

L'utilisation de l'escape game dans un contexte de classe, et donc dans une optique pédagogique et didactique en histoire est donc pleinement justifiée. Ceux-ci permettent en effet de travailler un certain nombre de compétences notamment transdisciplinaires, mais également de connaissances historiques par l'intermédiaire d'une immersion et d'une évolution dans un contexte d'époque, par la manipulation de documents et devront donc permettre l'apparition de situations-problèmes. Ces mêmes situations problèmes devront alors permettre de questionner les événements, et de mettre les élèves dans une situation de recherche collective ou chacun se saisit de l'objectif, coopère, et participe. L'escape game s'inscrivant en effet nécessairement dans une démarche socio-constructiviste.

Par ailleurs, le caractère insolite et immersif va permettre aux élèves d'être davantage motivés par l'activité et donc de concentrer leur attention. Ces aspects vont donc influencer la mémoire à long terme de manière positive. Il conviendra tout de même de veiller à donner du sens à l'activité tant d'un point de vue des

événements travaillés (faire ressentir les enjeux de l'évènement, faire émerger des questionnements chez les élèves) que de l'articulation des compétences et connaissances lors de l'activité (relier les compétences et connaissances entre elles, les réinvestir).

De plus, les recherches précédemment effectués sur l'intérêt pédagogique du jeu, son influence positive sur le développement cognitif, affectif, social et culturel viennent renforcer la légitimité de l'utilisation de l'escape game à l'école.

Il est intéressant de noter que les finalités du jeu coïncident avec celles de l'histoire notamment en matière de formation du citoyen. Même si les modalités liées à cet objectif différent, elles se complètent de manière intéressante. La finalité socioculturelle du jeu se rapproche également de la finalité culturelle de l'histoire. Elles permettent l'accès à une culture qui permet à l'élève de porter un regard sur le monde. Enfin en jouant, l'élève développe un certain nombre de savoirs, de savoir-faire qui lui permettent de se développer cognitivement (raisonnement, stratégie, anticipation), ce qui rejoint l'objectif purement intellectuel de l'histoire. Cet aspect est d'autant plus intéressant que la pratique de l'escape game permet, par son influence sur les émotions, de stabiliser ces savoirs dans la mémoire à long terme. Le jeu, dont fait partie l'escape game, et l'histoire, servent donc des enjeux communs et il est donc intéressant d'oser les combiner.

La préparation de celui-ci deviendra alors ensuite un axe de travail fondamental de sa réussite. Il sera alors tout d'abord nécessaire de veiller à mettre en place un jeu et non simplement une activité ludique qui de son côté, ne concentre pas l'ensemble des bénéfices du jeu. Un jonglage minutieux devra être établi entre l'aspect ludique de l'activité et son aspect éducatif. L'utilisation de l'escape game impose la vérification d'un certain nombre de critères essentiels à celui-ci, ainsi une attention particulière devra être alors donnée au respect des « 5E » préalablement présentés. Ceux-ci devront autant que possible être respectés. L'anticipation de l'avant et de l'après devra également être pensée et particulièrement le debriefing qui dispose d'une place essentielle et incontournable dans la mise en place de ce type d'activité. L'adaptation aux élèves sera également nécessaire et notamment à leur âge. Ainsi il pourra être intéressant de situer l'escape game dans le

système ESAR afin de rendre compte de son adéquation avec le développement des élèves. Ce système nous permettra également d'analyser l'activité sous les 5 autres facettes afin de s'interroger au préalable sur la cohérence entre ses objectifs et le déroulement prévu.

II. Analyse

II.1. Analyse d'une première séance

Lors de mon premier stage de M2, que j'ai réalisé dans une classe de CE2/CM1 de 19 élèves (14 CE2, 5 CM1), j'ai pu effectuer ma toute première activité sur la base d'un escape game.

Cette séance s'inscrit dans une séquence portant sur la première guerre mondiale. Le choix de la séquence s'est effectué par un accord entre ma MAT et moi-même en fonction de sa progression en histoire sur l'année.

Tout d'abord, il est important de préciser que la séquence avait déjà été commencée par ma MAT, elle avait en effet réalisé une première séance afin de poser le contexte d'époque entre les différents pays impliqués. J'ai ensuite pris en main une séance permettant aux élèves de comprendre le déclenchement du conflit. Cette séance a été réalisée par l'intermédiaire d'une démarche proche de la démarche hypothético-déductive, puisque les élèves ont tout d'abord émis des hypothèses sur ce début de conflit. Puis les ont comparées après visionnage d'un document vidéo. La trace écrite avait alors été réalisée sous forme d'une carte retraçant ce début de conflit. Les connaissances de l'origine du conflit ayant été abordées, j'ai alors pu me concentrer sur l'élaboration de la séance suivante sur la base d'un escape game.

Cet escape game avait alors pour objectif d'aborder le départ des soldats ainsi que la vie dans les tranchées. Il est donc intéressant de situer tout d'abord celui-ci dans la séquence et de situer son objectif. En effet l'escape game peut être utilisé de deux façon d'un point de vue pédagogique et didactique. Il peut permettre d'aborder des contenus nouveaux ou de réinvestir les acquis des élèves. Ici, les élèves abordent de nouvelles notions, de nouveaux évènements. Il y a également

une réutilisation des acquis des séances précédentes, notamment d'un point de vue compréhension de la chronologie des événements, des liens de causes à effets permettant donc de mettre du sens sur l'activité, mais ce n'est pas ici son objectif premier. Celui s'inscrit davantage dans une logique de découverte d'un contenu nouveau.

L'escape game s'est déroulé comme suit :

Les élèves ont été placés en quatre groupes de 4 et un groupe de 3. Les groupes sont réalisés par la MAT qui connaît mieux les élèves (bien qu'elle n'ait jamais réellement travaillé en groupe avec eux). Je lui demande simplement de mettre au moins un CM1 par groupe, pour équilibrer les groupes et outrepasser les difficultés de lecture/compréhension des CE2 pouvant impacter leur entrée dans l'activité.

La consigne a ensuite été donnée : « Aujourd'hui on va faire une escape game, le but de l'escape game est de récupérer les morceaux d'une lettre d'un poilu de la première guerre mondiale, Gaston Lavy. Gaston Lavy à 39 ans au moment de la mobilisation en 1914. Lors de la guerre Gaston tient un journal dans lequel il raconte les multiples événements qu'il a vécu. Il envoie les différentes parties de son journal à sa femme, restée à Périgueux, sous forme de lettre. Mais la lettre se retrouve interceptée et déchirée par l'ennemi. Il faut récupérer les morceaux ! Vous allez former des équipes de 4/5. Chaque équipe doit récupérer 4 morceaux de lettre pour reformer la lettre originale. Pour les récupérer il suffit de lire les documents et de répondre correctement aux questions proposées. Lorsque les réponses sont bonnes, le groupe reçoit un morceau de lettre. Le but est d'obtenir 4 morceaux par équipe pour reformer la lettre avec le reste de la classe. »

Les élèves ont ensuite été lancés dans l'activité et à la fin de celle-ci, les morceaux de la lettre ont été regroupés et collés sur une feuille format A3. Les élèves n'ont pas eu de temps imparti. Les élèves peuvent la contempler avant la récréation.

Après la récréation, je leur ai lu la lettre et ils ont ensuite pu me poser diverses questions (sur ce qui a été vu, sur la guerre en général) cette étape était

très intéressante car les élèves ont été particulièrement attentifs et actifs. Cela a traduit un intérêt pour l'activité et le thème enseigné. C'est une étape comparable au debriefing mis en avant précédemment dans ce mémoire. Une trace écrite est ensuite distribuée et mise dans le porte vue des élèves.

La séance a duré 1h voir même 1h20 en comptant la lecture et la phase de discussion après la récréation, mais l'intérêt des élèves et leur travail justifie ce temps relativement long.

L'analyse a été réalisée par l'enregistrement des interactions entre les élèves d'un même groupe lors de la séance escape game. Celle-ci permet de se rendre compte des échanges réalisés entre les élèves, de leur motivation, du rôle de chaque élève au sein du groupe, des difficultés et réussites ainsi que des pistes d'amélioration.

II.I.I. Intérêts

La séance d'escape game a eu de multiples intérêts. Le premier intérêt a ici été motivationnel. Tout au long de ce travail, les élèves sont pour la plupart restés impliqués et motivés. Ils en sont même venus à échanger sur leurs représentations, sur leur compréhension du document et des enjeux des événements, notamment autour d'un début de débat sur l'utilité des tranchées. Cet échange témoigne de l'implication et de l'engagement des élèves lors de cette séance.

| | | |
|-----|------|--|
| 199 | M | Mais c'est de la triche, ils ont triché eux ! |
| 200 | E | Mais attends que j'aie vu en couleur. |
| 201 | E | (Au prof) Ils ont triché parce là y'a pas beaucoup de bleus et là y'a beaucoup de soldats comme ça. |
| 202 | Prof | Bah oui mais eux ils sont à découvert alors que eux ils sont cachés dans les tranchées. |
| 203 | E | Ah bah oui ! hey d'ailleurs c'est pas les bleus qui vont perdre. |
| 204 | L | Tu vois pas un truc, eux ils sont cachés et eux non donc là (bruit de mitraillette) |
| 205 | E | Moi j'aurais fait ça hein regarde : (bruit de mitraillette). Sans regarder. |
| 206 | N | Quelles sont les activités des soldats dans leurs moments libres. |
| 207 | E | Je sais ! C'est qu'ils... |
| 208 | L | L'autre jour je l'avais vu... |
| 209 | N | Nan la dernière. Je pense que les activités des ... |
| 210 | M | Nan c'est... |
| 211 | L | Le coupable ! C'est lui le coupable !! C'est lui le coupable |
| 212 | E | Nan c'est lui qui a tué le plus. |
| 213 | L | Oui et puis il lui ressemble, sa casquette, son nez et puis voilà. Du coup c'est lui le coupable ! |
| 214 | E | Attends, je vais te faire montrer un truc viens. Regarde. T'es d'accord que eux ils sont malins, eux ils sont pas beaucoup. Mais eux si. Et tu veux savoir pourquoi c'est eux qui vont gagner. Tu vois pas un truc ? |
| 215 | L | Bah si, ils ont creusé en fait. |

| | | |
|-----|---|---|
| 216 | E | Ouai, eux ils sont couverts mais eux non. |
| 217 | N | Vous savez là, quand y'a beaucoup d'ennemis dans la tranchée de l'adversaire, les ennemis gagnent si ils sont beaucoup dans la tranchée des français. |
| 218 | E | Mais si ils sont pas couverts ? |
| 219 | N | Ah bah... ils perdent quand même. Mais c'est quoi leur activité, je sais pas. |
| 220 | E | Ah ouai t'attends que je viens. Nan mais eux ils vont camper hein. |

Ce débat, auquel participe l'enseignant, est intéressant puisqu'il représente relativement bien ce qu'est le socio-constructivisme. Ici les élèves s'interrogent sur l'utilité des tranchées pendant la guerre. Le groupe semble donner de l'importance à la question puisqu'ils sollicitent l'enseignant qui les éclaire sans donner la réponse. Par la suite les élèves continuent d'échanger en faisant part chacun de leur compréhension des tranchées et de leur utilité. Cela permet d'ancrer cette notion puisqu'elle a mobilisé l'attention et la réflexion de chacun.

| | | |
|-----|---|-----------------------------------|
| 239 | E | Ohf on va bientôt aller en récré. |
|-----|---|-----------------------------------|

D'autres éléments permettent également de témoigner de la motivation à l'égard de l'activité. On voit par exemple dans cette intervention de E qu'il est même déçu d'aller en récré. Quand on sait ce que les émotions procurent sur la

mémoire, il aurait pu être intéressant d'évaluer ce que les élèves ont retenu de la séance un peu plus tard dans l'année.

Cette motivation peut être expliquée par le caractère insolite de l'activité mais également son côté immersif avec une mise en contexte qui permet aux élèves de se projeter dans une époque.

Un autre intérêt relevé lors de cette séquence se trouve dans le rapport au savoir, au savoir historique. Lors de cet escape game l'équilibre entre le côté ludique et le côté éducatif n'a certes pas forcément été parfait, il a même à certains moments davantage balancé du côté de l'éducatif. Mais il a quand même permis aux élèves de découvrir un certain nombre de notions telles que le départ des soldats et la vie dans les tranchées. Les documents à leur disposition et les recherches effectuées par les élèves, leur ont alors permis d'engranger un certain nombre de connaissances sur ces notions. Il conviendrait bien sûr de les évaluer afin de se rendre compte de l'acquisition du savoir pour tous les élèves.

Pour ce qui est du savoir plus général, du savoir-faire et du savoir-être, l'escape game est également très intéressant. Au cours de l'activité, les élèves vont devoir collaborer afin d'atteindre les objectifs visés. Les élèves apprennent donc à mettre en œuvre des compétences sociales telles que la communication, l'argumentation, l'écoute, la répartition des tâches, ou encore la participation à la réussite d'un groupe. Ils vont également analyser les compétences de chaque membre du groupe afin de se répartir de manière stratégique un certain nombre de tâches. Cette répartition doit être la plus optimale possible afin que le groupe puisse atteindre les objectifs. On le voit par exemple ici où E met à disposition du groupe ses qualités de lecteur.

| | | |
|----|---|---|
| 55 | E | Attends-je vais lire. |
| 56 | N | Je retire hein. |
| 57 | E | Pantalon rouge ! |
| 58 | N | Pantalon rouge... |
| 59 | E | C'est bon c'est écrit pantalon rouge ! On a trouvé ! |
| 60 | M | On a trouvé ! |

Ou lorsque le groupe découvre les aptitudes de N en termes d'écriture ou comme ici, en termes de connaissances historiques.

| | | |
|----|---|---|
| 74 | N | Les Allemands en premier. |
| 75 | E | Euh, est ce que tu sais ? |
| 76 | N | Euh la Russie ! Ouai c'est ça c'est la Russie ! |

Des compétences transversales communicatives, affectives sont alors mises en œuvre et développées tout au long de l'activité par les élèves. Toutes ces compétences entrent dans ce que Miguel Toquet appelle le « learning by being ».

II.I.II. Limites

Mais lors de cette séance un certain nombre de limites ont pu être décelées, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il est important de noter que l'expérience n'a pas été la même pour tous les élèves, ce qui est problématique puisque l'objectif de l'escape game n'est bien sûr pas de créer de retard et des écarts. Ainsi, certains élèves n'ont pas pu avoir accès au savoir de la même manière que les autres élèves. Et cela s'explique de différentes manières.

Lors de cet escape game, certains élèves ne sont apparus que très peu concernés, c'est par exemple le cas de L qui est simplement intéressé par le fait de terminer avant les autres et dont les interventions se résument à jauger l'avancée du groupe.

| | | |
|----|---|--|
| 19 | L | On a déjà pas mal avancé là les gars ! |
|----|---|--|

| | | |
|-----|---|---------------|
| 142 | L | Faissez vite. |
|-----|---|---------------|

| | | |
|-----|---|---|
| 148 | L | Quand on l'a la dernière carte, qu'est-ce qu'il y a ? |
|-----|---|---|

| | | |
|-----|---|-------------------------------|
| 237 | L | T'es sûr N qu'on a tout bon ? |
|-----|---|-------------------------------|

D'autres comme M sont omnibulés par des éléments de l'activité (ici la lettre de poilu) et ne s'attachent plus à apporter leur contribution à l'avancée du groupe.

Ces élèves, lors d'efforts de participation, se retrouvent alors complètement perdus, ce qui implique donc une intégration des savoirs beaucoup moins efficaces que pour les autres élèves.

| | | |
|----|---|---|
| 34 | E | Nan on va l'aider N. |
| 35 | L | Euh je sais pas moi comment expliquer ça. |
| 36 | N | De quoi ? |
| 37 | M | Y a pas marqué là ? Combien de soldats appe... |
| 38 | E | Non on est à là. |

Ces différences d'implication peuvent être dues à de multiples facteurs tels que le caractère trop éducatif de l'activité comme l'expliquent Anne Petit, Melanie Fanaert et Patrice Nadam avec le 5^e « E » qu'est « éduquer ». Si cet équilibre entre ludique et éducatif n'est pas assez respecté et penche trop en faveur de l'éducatif, alors certains élèves peuvent décrocher. Leur travaux énoncent aussi concernant le 3^e « E », « énigmes », la nécessité de varier les questions, les énigmes afin de mettre en jeu diverses capacités. Si les questions font excessivement appel à des compétences étrangères à l'élève alors il ne pourra pas s'engager dans l'activité. Le 2^e « E », « express » peut également avoir un impact puisqu'on peut supposer que la mise en place d'un temps imparti aurait incité ces élèves à davantage se mettre au travail. Enfin, le 1^{er} « E », « évasion » n'a peut être pas suffisamment été entretenu tout au long de l'activité. Il aurait pu s'agir de penser différemment le design des documents en personnalisant par exemple les fiches questions avec un design moins scolaire faisant écho à l'époque travaillée.

Lors de cette séance, les élèves se sont alors inégalement impliqués dans le travail. N s'est par exemple excessivement mis en avant lors de l'activité, ce qui a vite été compris par ses camarades qui l'ont laissé prendre en charge le travail pratiquement tout seul.

| | | |
|----|---|--|
| 75 | E | Euh, est ce que tu sais ? |
| 76 | N | Euh la Russie ! Ouai c'est ça c'est la Russie ! |
| 77 | E | Yes, heureusement que tu les connais ! Si on travaillerait avec d'autres personnes on serait mal. |
| 78 | N | Sans moi vous y arriverez pas. |
| 79 | E | Hum |
| 80 | N | Moi je suis un prof, je crois que j'ai travaillé un cours de guerre dans les trucs de guerre. |
| 81 | E | Heureusement qu'on est allé avec toi. Et dès que j'ai entendu que y'avais ton prénom, je me suis dit « Yes » |

Ce comportement entraîne une auto dévalorisation des autres élèves qui de fait, entraîne une baisse de leur motivation et de leur implication. On peut tout de même interpréter cette sur-participation de N par une répartition des tâches en fonction des capacités (N étant CM1, le groupe le considère plus « capable »). Celle-ci reste problématique et devra être discutée avec les élèves lors du debriefing.

Une limite associée est donc le contrôle de l'acquisition des savoirs par tous les élèves. En effet, le fait de travailler en plusieurs groupes implique des difficultés en termes d'évaluation des réussites et difficultés personnelles des élèves. Celles-ci pourront être ressorties lors du debriefing, ce qui implique de correctement le préparer, mais il semble compliqué de survoler l'ensemble des réussites et difficultés de tous les élèves de manière optimale.

Une autre limite concerne la pratique historique des élèves. Lors de cet escape game, les élèves ont-ils réellement fait de l'histoire ? La réponse est alors plutôt négative. En effet à aucun moment les élèves n'ont été mis dans une véritable situation de recherche au sens de Dalongeville, Falaize ou Pinson.

Dalongeville premièrement parle de questionnement des documents, de remise en question, de nécessité de fouiller les zones d'ombre de l'histoire. Or, lors de cette séance, les élèves ne se sont que très peu inscrits dans cette démarche, ne répondant qu'à des questions préalablement établies par le professeur. Les élèves ne se sont pas réellement retrouvés en phase de situation-problème, de problématisation au sens de Fluret. Comme l'explique Pinson, il faut d'ailleurs, pour réellement parler de problématisation, que ces questionnements soient liés aux préoccupations des élèves, à leurs intérêts, ce qui, lors de l'activité n'a pas été le cas. Un début de problématisation peut tout de même être mis en avant lors du débat sur

les tranchées, il n'a cependant pas été suffisamment développé.

En lien avec cette nécessité de problématiser il est intéressant de comparer la manière dont a été envisagée le savoir dans cette séance à la manière dont Cariou préconise d'appréhender le savoir. Si l'on reprend ses mots, les élèves ont ici davantage été dans le « savoir que », dans la compréhension dont les choses se sont passées. Seulement les objectifs en termes de savoirs vont bien au-delà de cette simple connaissance des faits. Il faut que les élèves comprennent, par la problématisation, la formulation d'hypothèses, la mise en tension des données pourquoi les choses se sont passées de cette manière. Ce type d'escape game ne permet, en lui-même, pas d'atteindre cet objectif.

Puis, lorsque nous parlons de questionner les documents, encore faut-il que les textes proposés aux élèves soient considérés comme tels. Les « documents » qui ont été donnés aux élèves ne sont, selon Falaize, que des textes rédigés par des auteurs de manuel, et n'ont donc pas d'intérêt à être analysés par les élèves comme pourraient l'être des documents authentiques. Les élèves ont ici été davantage plongés dans une activité ludique de découverte des notions et d'accumulation de connaissances que dans une réelle activité de recherche historique.

De plus les élèves ont parfois occulté l'appui des textes en établissant des réponses spontanées, au « feeling ». Un travail sur l'utilisation des documents et sur la nécessité d'objectivité appuyée par des sources fiables en histoire devra alors être établie par la suite.

II.I.III. Conclusion de la séance et pistes d'amélioration.

Cette séance a donc eu de multiples avantages notamment pour ce qui est du développement affectif, social, et cognitif des élèves. Lors de cet escape game, plusieurs compétences transversales communicatives et pratiques ont été mises en œuvre et un certain nombre de connaissances relatives à la seconde guerre mondiale ont été abordées. Une partie des élèves s'est également retrouvée très motivée durant une longue partie de la séance.

Seulement des disfonctionnements en ce qui concerne la réussite de tous les élèves ont été relevés et les difficultés pour les relever posent question. La mise en place d'une évaluation a posteriori peut alors permettre de jauger le niveau d'acquisition des élèves ainsi que leurs difficultés. Cela peut également se faire par le débriefing à la suite de l'activité comme le préconisent Anne Petit, Melanie Fanaert et Patrice Nadam.

Des problèmes d'implication d'une partie des élèves ont par ailleurs été soulevés. La mise en place d'un temps imparti, la variation des types d'énigmes/questions ainsi qu'une meilleure gestion de l'équilibre entre ludisme et éducation peuvent apparaître comme des leviers à cette problématique.

Enfin cette séance s'inscrit plutôt comme une base permettant de découvrir un certain nombre de notions, d'acquérir une partie des connaissances afin de préparer un véritable travail de recherche à l'avenir. Ainsi il sera par exemple possible d'effectuer ce travail en utilisant la lettre de poilu découverte par les élèves. Cette lettre, véritable document authentique, devra, après avoir été rendue accessible aux élèves comme le préconise Falaize, être questionnée, remise en question, analysée par les élèves. Ainsi l'émergence de situations-problème et de problématiques propres aux préoccupations des élèves pourront permettre un véritable travail de recherche historique faisant sens pour la classe.

Il n'est également pas possible de considérer, pour de multiples raisons, que les savoirs historiques abordés lors de la séance sont acquis pour tous.

II.II. Analyse d'une seconde séance

J'ai réalisé ma deuxième activité escape game lors de mon second stage de M2 dans une classe de 24 élèves de CM2.

Cette activité s'inscrit dans une séquence traitant des guerres de religion et du roi Henri IV. Elle a été une nouvelle fois choisie en me concertant avec ma MAT, puisqu'elle m'a laissé le choix entre plusieurs thèmes prévus lors de la période. J'ai donc choisi ce thème puisque c'est un thème que je connaissais assez peu, et j'avais donc à cœur d'enrichir mes connaissances sur ce point.

Cette séance est donc la troisième de la séquence qui avait commencée avec deux séances plus classiques d'étude de documents sur la période, les événements associés ainsi que sur les personnages importants (Luther, Clavin, le pape, Henri IV, Ravaillac). L'escape game s'inscrit ici davantage dans un réinvestissement des acquis des élèves.

Son objectif est donc de reprendre chronologiquement les faits travaillés lors des premières séances afin d'évoluer dans le jeu. J'ai également choisi dans cette séance d'inclure un appui numérique. En effet les élèves disposaient de tablettes pour répondre à des questions qui demandaient d'effectuer des recherches supplémentaires. Les questions restaient assez simples et avaient pour objectif de sensibiliser les élèves à la recherche sur internet. Cela permettait donc de travailler indirectement la nécessité de sélection de l'information sur le web, de sélection des sites fiables ou encore la saisie de mots clés pertinents pour effectuer des recherches efficaces.

L'escape game s'est déroulé de la manière suivante :

Les élèves ont été placés en trois groupes de 5 et un groupe de 3. Les groupes sont réalisés par la MAT qui connaît mieux les élèves, d'autant que deux élèves nécessitent une préoccupation particulière d'un point de vue relationnel. Je lui ai donc proposé des groupes qu'elle a modifié ou non afin que ceux-ci soient les plus efficaces et équilibrés possible.

De plus, après observation de mon premier escape game, j'ai décidé de mettre en place dans cette séance un système de rôles pour deux raisons. La première est que certains élèves avaient été peu impliqués dans l'activité, la distribution de rôles était parfois compliquée et certains élèves se retrouvaient écartés par les autres ou par eux-mêmes du groupe. La deuxième raison est que lors du premier escape game, les élèves n'ont pas respecté les instructions de déplacement dans la salle, ce qui a créé des tensions, de la déconcentration et donc un climat moins propice au travail.

Avec ces rôles, les élèves participent tous nécessairement à la recherche, mais ils disposent également chacun d'une responsabilité qui leur est

rattachée. Chaque groupe dispose d'un responsable tablette, d'un responsable communication (qui est le seul à pouvoir se déplacer pour solliciter l'enseignant), d'un responsable écriture, d'un responsable rangement, et d'un responsable lecture. L'objectif à terme est de réitérer l'opération lors de prochains escape game et d'amener progressivement les élèves à gérer de manière autonome les différents rôles.

La consigne a ensuite été donnée : « Nous sommes en 1604, l'édit de Nantes est maintenant rédigé depuis 7 ans. Le roi, Henri 4 pour ses 50 ans commande une magnifique œuvre pour décorer son palais. Mais quelques jours avant sa livraison, celle-ci est dérobée par un groupe de chrétiens catholiques. Les malfaiteurs sont retrouvés mais l'œuvre est dissimulée dans un coffre. Le groupe de voleurs, ne désirant pas divulguer si facilement la combinaison permettant d'ouvrir le coffre, impose une série de questions sur le thème des guerres des religions et du règne du roi Henri 4. Le cadenas du coffre se déverrouille à la suite d'une mélodie bien précise. Les questions sont réparties dans des lettres. Chaque fois que les questions d'une lettre sont réussies, les voleurs donneront une partie de la mélodie. Pour reformer la bonne mélodie, il est donc nécessaire que chaque groupe réussisse ses trois lettres. Pour répondre aux questions vous avez à votre disposition votre porte vue d'histoire sur les guerres de religion, une tablette tactile connectée à internet (que vous devrez demander au professeur en montrant votre question) ainsi que vos connaissances personnelles. »

Les élèves ont ensuite été lancés dans l'activité et à la fin de celle-ci, un représentant de chaque groupe est venu jouer une partie de la mélodie trouvée pour ouvrir le coffre (déverrouillage sur un site spécialisé dans les cadenas numériques). L'ouverture du cadenas laisse alors apparaître un tableau de Lucas Cranach le Jeune, intitulé « la Vraie et la Fausse Eglise ». Une discussion est établie sur ce tableau avec les élèves à la fin de la séance et un travail d'analyse sera par la suite prévu. En effet ce tableau nécessite une prise de recul puisque c'est une œuvre de propagande visant à critiquer l'église catholique et ses abus. Cela va permettre aux élèves de questionner le document, son auteur, son message et de développer leur esprit critique au travers de cette analyse.

La séance a duré 1h voir même 1h10 en comptant la phase de discussion à la suite de l'activité, encore une fois l'implication et le travail des élèves durant l'activité justifie ce temps long. Je n'ai cependant pas pu disposer d'un temps de debriefing suffisant pour pouvoir effectuer avec la classe un retour sur l'activité.

A la suite de ce travail, les groupes ayant fini en avance disposent d'une question complémentaire mettant en lien le sujet et l'actualité et permettant d'ouvrir la séance sur un prochain travail en EMC. Ils disposent également d'un dessin à colorier pour faire « retomber », « diminuer » le coté éducatif auquel ils ont été confrontés. Cela contribue à établir une forme de justice puisque l'ajout d'un travail supplémentaire trop important aux élèves ayant travaillé de manière efficace pendant une heure peut être vu de manière négative et injustifiée.

L'analyse a été réalisée par l'enregistrement des interactions entre les élèves d'un même groupe (le groupe de L, M,N, E et J) lors de la séance escape game. Celle-ci permet de se rendre compte des échanges réalisés entre les élèves, de leur motivation, du rôle de chaque élève au sein du groupe, des difficultés et réussites ainsi que des pistes d'amélioration.

II.II.I. Intérêts

A la suite de cette activité, de multiples intérêts peuvent être mis en avant.

Tout d'abord, une nouvelle fois, l'aspect motivationnel a été très important. En effet dans le groupe, les élèves ont tous à un moment donné participé. La mise en place de rôles à en partie contribué à maintenir l'attention des élèves qui tout au long de l'activité, ont eu des devoirs liés à ce rôle. N qui par exemple n'était pas une élève fortement impliquée a pu tout de même participer au travail jusqu'à la fin grâce à son apport en lecture.

| | | |
|-----|---|---|
| 132 | N | Alors, le responsable communication va voir le professeur qui va vous donner une photo d'une œuvre. Quel artiste est à l'origine de cette œuvre ? |
|-----|---|---|

Le groupe est resté impliqué dans la tâche, comme en témoigne leur réaction positive lors de leur réussites.

| | | |
|-----|--------|--------------|
| 144 | J | On a réussi. |
| 145 | Groupe | Ouiiiii |

Ensuite les élèves ont pu développer et utiliser un certain nombre de compétences transversales notamment de communication. Les élèves ont parfois su faire preuve d'écoute, de coopération et de prise en compte des membres du groupe. Comme en témoigne ces deux discussions :

| | | |
|----|---|---|
| 73 | M | Pour moi ça serait le 23, ça commence en 23. |
| 74 | L | 23 mais pas 24. |
| 75 | N | Oui pas 24. |
| 76 | E | Ça aurait pas pu durer 300 ans quand même. |
| 77 | N | 1561 |
| 78 | E | Venez on va sur YouTube ce sera plus simple, ça nous expliquera tout. |

| | | |
|-----|---|---|
| 108 | N | (Lis) combien y a-t-il eu de guerres entre de 1562 à 1598 |
| 109 | J | Mais la guerre, celle là ... |
| 110 | E | Non y'en a 8. |
| 111 | N | Oui y'en a 8. |
| 112 | E | 8 guerres ouai. Donc on est tous d'accord sur 8 ? |
| 113 | N | Ouai. |
| 114 | M | Ouai |
| 115 | J | Qui vote 8 ? |
| 116 | E | Ok notes 8 |
| 117 | L | (En train d'écrire) il y a eu 8 guerres.... |

Cette mise en œuvre de compétences transversales de manière assez insolite a été d'autant plus intéressante qu'elle a permis à des élèves en difficulté de s'impliquer et d'avoir accès à des savoirs, notamment des savoir-faire sociaux, affectifs, communicationnels. Cela s'est notamment vu avec un élève ayant de grosses difficultés affectives et sociales. Cet élève qui ne parvient généralement pas à suivre un cours plus classique jusqu'à la fin s'est retrouvé impliqué pendant plus d'une heure dans ce travail. Il a également trouvé un rôle au sein d'un groupe qui lui a fait confiance et qui lui a permis de s'épanouir, de prendre confiance. On peut alors supposer que l'utilisation de l'escape game peut permettre à des enfants à besoins éducatifs particuliers de s'inclure dans la classe et que dans le même temps, le climat de classe s'en retrouve bonifié.

Pour ce qui est des savoirs, l'objectif de la séance était davantage un entraînement, un rebrassage de ce qui avait été vu précédemment afin de le stabiliser. En effet les avantages avancés par Emma Botalla sur la mémoire

et sur la motivation de l'escape game justifient la mise en place de ce type de séance afin de stabiliser les connaissances, de « toucher » davantage d'élèves en permettant à des élèves distants de l'enseignement plus traditionnel de s'impliquer également et donc d'avoir également accès aux savoirs. Les élèves ont donc pu vérifier leurs connaissances, les mettre en relation avec les autres membres du groupe afin de les comparer, d'argumenter.

Ce savoir stabilisé permet ensuite aux élèves de disposer des clés nécessaires à un véritable travail de recherche, de problématisation. Cela peut dans le cas de la séance s'effectuer par une analyse du tableau découvert. Tout d'abord en groupe classe, de manière simple et guidée comme le préconise Falaize. Puis sur un point ciblé de manière individuelle ou par petits groupes.

L'escape game, lorsque les questions sont suffisamment variées permet également aux élèves de travailler des compétences et des connaissances diverses. C'est le cas ici avec l'intégration d'un appui numérique pour des recherches complémentaires. Les élèves apprennent à utiliser cet outil, à sélectionner des informations et à cibler leurs recherches. On voit lors des échanges entre élèves que ce travail est nécessaire puisque les élèves éprouvent des difficultés sur ce point. Ici par exemple, M ne sélectionne pas l'information pertinente au regard de la question.

| | | |
|-----|------|--|
| 170 | E | (En direction de la reconnaissance vocale de la tablette) Où se situe le sacre de Henri IV ? Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville ? Mais N ! |
| 171 | Prof | Bon ce groupe là ça ne va pas le faire maintenant. |
| 172 | M | A Reims. |

On remarque également une difficulté à cibler la recherche puisque les élèves répètent simplement la question écrite et vont même « superposer » deux questions, ce qui va induire une recherche peu pertinente et parfois une incapacité du moteur de recherche à traiter l'information.

II.II.II. Limites

Une nouvelle fois, plusieurs limites ont pu être ici décelées.

Il est en fait regrettable que les élèves vivent une expérience aussi différente du point de vue de la motivation, de l'implication et de l'acquisition des

savoirs. Ce qui laisse penser que ce type d'échappée game ne convient pas à tous les élèves. Dans cette activité, certains élèves se sont très vite déconcentrés, notamment E, obligeant J à intervenir pour demander de se concentrer.

| | | |
|---|---|----------------------------|
| 3 | E | Oh là y'a un jeu. |
| 4 | J | Mais on s'en fiche du jeu. |

| | | |
|----|---|-------------------------------------|
| 11 | E | T'as vu comment il est lui ? (Rire) |
| 12 | J | Arrête. |

| | | |
|----|---|--|
| 22 | E | (Prend la tablette pour aider M à écrire) Alors... (se met à rire) |
| 23 | J | Mais c'est pas drôle je vous rappelle. |

E est pourtant resté impliqué dans le travail afin d'apporter son aide au groupe. C'est en effet cet élève qui proposait le plus de réponses aux questions et qui recherchait de manière efficace sur la tablette. J de son côté à moins participé, peut être par timidité comparé à E qui prenait beaucoup de place dans les échanges. Ses rares interventions ont effectivement eu lieu lors des échanges avec les enseignants.

Enfin les autres élèves du groupe, sont restés cantonnés à leurs rôles et n'ont jamais réellement contribué à l'avancée du groupe. Ils sont sûrement restés plus impliqués que s'ils n'avaient pas eu ce rôle, mais cette implication reste insuffisante. Cette distance par rapport à l'activité s'est par ailleurs fait ressentir vers la fin de l'échappée game, puisque M et N se sont retrouvés presque démoralisés à l'apparition des difficultés.

| | | |
|-----|---|--|
| 199 | N | Mais moi je suis hyper nulle aussi en histoire, pourquoi on fait ça, pourquoi pas des maths. |
|-----|---|--|

| | | |
|-----|---|----------------------|
| 224 | M | Bon moi j'abandonne. |
| 225 | J | Mais non. |

Ce problème de différences au regard de l'expérience vécue se retrouve également entre les différents groupes. Les trop grands écarts de réussite ont entraîné une baisse de la motivation dans certains groupes (notamment dans le groupe enregistré, qui n'a pas eu le temps de terminer). Une certaine frustration de certains groupes s'est donc fait ressentir, et la nécessité de terminer avant

que les derniers groupes aient fini pose question au niveau de l'égal accès aux apprentissages.

La mise en place de l'objet numérique à parfois également été source de tensions au sein du groupe. Ces tensions pourraient influencer négativement le climat de classe.

De plus, les élèves ont une nouvelle fois très peu été amenés à problématiser, à être mis en face de situations-problème, à remettre en question les documents, à les interroger (Dalongeville, Falaize, Pinson). Ce qui nous amène à penser que ce type d'escape game ne peut pas être une finalité en soi dans une séquence d'histoire. La séance peut davantage être considéré comme une séance de révision, de stabilisation des savoirs, plutôt qu'une séance où les élèves mettent en place de réelles compétences historiennes d'analyse, de questionnement, de comparaison, de réflexion.

Ce manque de problématisation entraîne une nouvelle fois une confusion entre le « savoir que », la compréhension de la manière dont les choses se sont passées, et pourquoi les choses se sont passées de cette manière et pas d'une autre (Cariou, 2013). Les élèves doivent grâce à la problématisation, entrer dans un processus d'enquête qui leur permet de se saisir de l'ensemble des données à prendre en compte, des enjeux de l'époque dans le but d'accéder à des réponses qui mettent en lumière les raisons particulières de ces événements (Dousot, Vézier, 2016). Des connaissances ont été acquises, mais les savoirs historiques n'ont pas suffisamment été mis en œuvre.

Il est également compliqué de personnaliser l'apprentissage, de le différencier et de situer les réussites et difficultés des élèves.

Un climat de compétition malsain peut également naître au sein même du groupe ou entre les équipes ce qui peut une nouvelle fois engendrer des difficultés pour le climat de classe ou encore faire ressentir une dévalorisation chez certains élèves.

II.II.III. Conclusion de la séance et pistes d'amélioration

Comme dans la séance précédente de nombreux avantages peuvent être tirés de la mise en place de ce type d'escape game, mais les limites qui découlent de ces séances impliquent une nécessité d'amélioration pour justifier pleinement son utilisation en classe.

Concernant la motivation, un rééquilibrage entre l'aspect ludique et l'aspect éducatif reste encore nécessaire, ainsi qu'une plus grande variation des questions ou énigmes. La variation de ces énigmes permettra à certains élèves plus en retrait de mettre à disposition du groupe leurs capacités afin d'apporter leur pierre à l'édifice comme le préconisent Anne Petit, Melanie Fanaert et Patrice Nadam. Il faut à tout prix éviter de laisser certains élèves, puisque comme l'explique Emma Botalla, tous les élèves doivent contribuer à la résolution de l'énigme. Pour favoriser d'autant plus l'évasion et l'immersion des élèves, un travail sur l'ambiance générale peut également être réalisé (musique, décor)

Pour ce qui est de la nécessité de faire problématiser les élèves et de développer leur esprit critique au travers du questionnement d'un document authentique (Falaize, 2015), un travail sur l'œuvre de Lucas Cranach le Jeune, « la Vraie et la Fausse Eglise » doit être réalisé par la suite.

La mise en place d'un debriefing efficace et pensé à l'avance s'avère quant à elle indispensable afin d'évaluer les acquisitions des élèves, leurs difficultés, faire verbaliser les savoirs, et permettre aux élèves de s'auto évaluer positivement en s'apercevant de leur travail.

Ce type d'escape game intervient de manière efficace en tant que séance de stabilisation des savoirs en vue d'une future activité de recherche autour d'un document tel que le tableau que les élèves ont découvert.

III. Conclusion

Au fil de ce mémoire, nous avons pu voir que l'utilisation de l'escape game en histoire a de multiples intérêts pour l'enseignant, mais également un certain nombre de limites.

Tout d'abord, les possibilités d'utilisation de l'escape game au sein d'une séquence sont multiples puisqu'il peut autant servir un objectif de découverte des notions, qu'un objectif de consolidation des connaissances.

L'aspect motivationnel est quant à lui indéniable. Grâce à différents aspects que sont le caractère insolite de l'activité, l'immersion grâce à la mise en contexte ou encore le côté énigmatique de l'escape game avec la mise en place d'un objectif commun, les élèves font pour la plupart preuve d'une grande implication tout au long des séances. La pluralité des compétences mises en œuvre permet à un grand nombre d'élèves de s'engager dans la réussite du groupe, d'apporter leur pierre à l'édifice et donc de prendre confiance en s'apercevant de leurs réussites.

Seulement, il reste nécessaire que la motivation et l'implication concerne tous les élèves, ce qui pour de multiples raisons expliquées précédemment n'a pas été le cas et engendre de fait, des écarts d'acquisition des connaissances en jeu dans la séquence. Les types d'escape games mis en place dans ce mémoire, sont en tant que tel, insuffisamment efficaces du point de vue des objectifs de réussite et d'implication de tous les élèves. La nécessité d'une plus grande variation des questions et énigmes ainsi que le rééquilibrage de l'aspect ludique-éducatif doit permettre de résorber cette constatation. C'est d'ailleurs sur ce même point qu'il est légitime de s'interroger, par comparaison avec les règles énoncées par les théoriciens du jeu et de l'escape game et les activités proposées lors de ce mémoire. Ces activités ont en effet parfois semblé flirter avec la frontière du jeu en tendant à certains moments davantage vers une ludification d'une activité éducative empruntant à l'escape game plutôt que vers un réel escape game.

Par ailleurs, la mise en place de ce type d'escape game ne peut servir à elle seule les objectifs d'acquisition des savoirs historiques. Lors de ces activités les élèves n'ont pas réellement fait de l'histoire au sens entendu par l'ensemble

des didacticiens de l'histoire. La problématisation, pierre angulaire de l'intégration de réels savoirs historiques, permettant aux élèves de comprendre non seulement la manière dont les choses se sont déroulées mais également et plus particulièrement les raisons pour lesquelles ces choses sont arrivées, n'a jamais été rendue possible au cours de ces séances.

Au mieux, ces séances ont permis aux élèves d'intégrer (avantage de cette activité sur la mémoire) et de manipuler un certain nombre de connaissances, dans le but de réaliser un réel travail de recherche à posteriori.

Cet avantage avancé sur la mémoire, n'est que supposé et impliquerait donc la nécessaire mise en place d'un système d'évaluation future pour rendre compte de cet atout présumé.

La mise en place d'un debriefing efficace et minutieusement préparé apparaît indispensable pour tout d'abord permettre aux élèves de verbaliser leurs acquisitions, dans le but de structurer et stabiliser les compétences ainsi que les savoirs mis en œuvre. Mais également en ce qui concerne leurs difficultés, afin de centrer l'attention de tous les acteurs (enseignants, élèves) sur les pistes d'amélioration envisageables dans le but de les résorber.

Néanmoins, l'escape game reste une activité efficace du point de vue du développement de diverses compétences transversales qu'elles soient communicatives et affectives (mise en commun, partage des tâches, coopération, écoute, entraide, rôles, qualité de l'élocution...) ou encore plus générales (observation, analyse, associations logiques, hiérarchisation, organisation...)

Ces multiples compétences rejoignent alors divers objectifs assignés à l'histoire tels que les objectifs de formation du citoyen et de la personne ou les objectifs socioculturels qui permettent aux élèves de disposer de clés pour appréhender le monde.

L'utilisation de l'escape game dans une séquence d'histoire se justifie donc pleinement du point de vue de ces multiples intérêts. Mais les limites dégagées dans ce mémoire, notamment en termes d'acquisition et de mise en œuvre des savoirs

historiens, ne permettent pas de considérer ce type d'escape game comme suffisamment efficace à lui seul concernant l'intégration des apprentissages visés.

Il apparaît que ce type d'activité pourra également être mis en place dans diverses disciplines, du fait des compétences transversales qu'elle met en œuvre, de la possibilité d'y inclure de multiples apprentissages (comme le numérique) mais également par la vaste possibilité de thèmes qu'il est possible de décliner sous cette forme.

Bibliographie

DALONGEVILLE Alain (1995), *Enseigner l'histoire à l'école : [cycle 3]*, Paris : Hachette éducation, cop. 1995.

SAUTOT Jean-Pierre, DUFLO Colas, GONDONNEAU Jean, BARRERE Yann, BOSSE Beatrice, CARRARA Claude, GLANDEAU C, GRANJON Thomas (2006). *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissages*, CRDP de l'académie de Grenoble.

Coordonné par LEBRET Emilie et QUESNE Christelle (2019) *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*, Futuroscope : Canopé éditions, DL 2019

FENAERT Mélanie, NADAM Patrice, PETIT Anne (2019) *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion : apprendre grâce aux escape games : de la maternelle à la formation d'adultes*, Paris : Ellipses.

BOTALLA Emma (2020), *Escape games : Histoire CM*, Paris : Nathan.

FALAIZE Benoît (2015), *Apprendre l'histoire à l'école : donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris : Retz, DL 2015.

PINSON Gérard (2007), *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*, Caen, Paris : SCEREN-CRDP Basse-Normandie, DL 2007, cop 2007, Hachette éducation.

Articles :

DOUSSOT Sylvain. *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p.

DOUSSOT Sylvain, VEZIER Anne, « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », Questions Vives [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1990> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1990

Lèmery E (1994), La nature, maître du jeu, Le nouvel éducateur n°58 : <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/58/recherche-58.pdf>

Lilia Ben Hamouda (2019), Emma Botalla : Un escape game pour mieux coopérer, Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/>

Vauthier E (2006), Un mode d'apprentissage efficace, Cahiers pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Linquette Hélène (2019), L'escape game pédagogique, pour apprendre à collaborer, Cahiers pédagogiques : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/>

Sitographie :

Système ESAR : <https://www.systeme-esar.org/>

Barnier G, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement : <http://www.formations.philippeclauzard.com/>

Académie de Paris (2011), Trois grandes positions en éducation et leurs liens avec la transmission des savoirs en matière d'éducation artistique : <https://www.ac-paris.fr/>

Hubert B, Les modèles d'apprentissage : <https://slideplayer.fr/>

Académie de Clermont, Classement des modèles d'apprentissage : <http://www.ac-clermont.fr/>

Humanium, Déclaration des Droits de l'Enfant : <https://www.humanium.org/>

Publication ministérielles :

VILLANI Cédric, TOROSSIAN Charles (2018). 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), BO n°31 du 30 juillet 2020, Eduscol.

Annexes

| | | |
|----------|--------------------------------------|------|
| Annexe 1 | Enregistrement séance 1 (CE2-CM1) | p.57 |
| Annexe 2 | Questions, mise en contexte séance 1 | p.66 |
| Annexe 3 | Lettre de poilu (version ordinateur) | p.68 |
| Annexe 4 | Enregistrement séance 2 (CM2) | p.69 |
| Annexe 5 | Questions, mise en contexte séance 2 | p.77 |
| Annexe 6 | Tableau Lucas Cranach le Jeune | p.78 |

Annexe 1

| | | |
|----|------|--|
| 1 | E | Non ça va rien nous dire ça, tu peux le reposer |
| 2 | N | Comment est l'uniforme des soldats partant en guerre ? |
| 3 | M | On a eu la deuxième enveloppe ? |
| 4 | E | Ouai on à la deuxième |
| 5 | M | Et la 3 ^e on l'a ? |
| 6 | L | Euh non pas encore |
| 7 | E | Euh, on a terminé ! |
| 8 | Prof | J'arrive |
| 9 | L | Vas-y écrit |
| 10 | N | Euh comment l'uni... (pas compréhensible) |
| 11 | E | T'avais dit en train |
| | | / |
| 12 | E | (Au professeur) Il écrit |
| 13 | Prof | Okay quand vous avez fini vous levez la main, vous me dites pas j'ai fini, vous levez la main. |
| 14 | E | Oh il prend une bouteille le mec |
| 15 | E | Là y'a quelqu'un |
| 16 | M | Eux ils lèvent leur chapeau |
| 17 | M | T'as fini ? |
| 18 | E | Chaque soldat à une feuille rouge sur laquelle est écrit le lieu où il doit se rendre. Où ça la feuille ? Attendez, ils ont une feuille qui leur dit... Ah bah oui ça doit être ça ! |
| 19 | L | On a déjà pas mal avancé là les gars ! |
| 20 | E | Hum |
| 21 | N | Avec moi qui écris. Je connais vraiment l'histoire et j'adore l'histoire. Je fais de la géographie, j'adore la géographie, je connais les pays. Déjà c'est impressionnant. (Au professeur) Voici la feuille. |
| 22 | Prof | Attends, je regarde tout. Combien de soldats combattent pour la France, 3,5 millions, OK. Ils sont ... |
| 23 | N | Ils sont contents parce que regarde, là quand ils sont dans le train, ils ont le sourire. |
| 24 | Prof | Ouai, en fait ils sont contents parce qu'ils... |
| 25 | L | Où est ce qu'elle est la carte qu'on vient de gagner là. |
| 26 | Prof | Ils sont contents parce qu'ils pensent que ça ne va pas durer longtemps et parce qu'ils retrouvent certains de leurs amis. Mais ils ont quand même peur parce que aussi ils vont à la guerre. Mais ils sont quand même contents à la base, je suis d'accord avec vous. |
| 27 | L | Ma précieuse carte elle a disparu ! |
| 28 | Prof | Entourez la réponse... longtemps c'est bon. Comment est l'uniforme ... l'uniforme c'est ce qu'ils portent, leurs vêtements. Comment il est ? |
| 29 | E | Non moi je range |
| 30 | M | Du coup on a bon ? |
| 31 | E | C'est faux ? |
| 32 | N | Nan c'est pas ... En fait c'est quoi leurs vêtements |

| | | |
|----|------|--|
| 33 | L | Leurs vêtements c'est, c'est des vêtements de guerre, en fait ils ont un sac et pi ils ont tous ce qu'il faut, et pi ils ont des gourdes ... |
| 34 | E | Nan on va l'aider N. |
| 35 | L | Euh je sais pas moi comment expliquer ça. |
| 36 | N | De quoi ? |
| 37 | M | Y a pas marqué là ? Combien de soldats appe... |
| 38 | E | Non on est à là. |
| 39 | MAT | Vous êtes à la deuxième enveloppe déjà |
| 40 | E | Euh oui.. Euh ça c'est pas l'enveloppe, d'ailleurs, ah c'est bon. On a déjà une lettre. |
| 41 | AVS | Ah vous êtes passé à la deuxième vous, bah vous allez vite. |
| 42 | E | C'est que en fait N il connaît bien, il connaît un petit peu. |
| 43 | N | Moi je pense qu'il y a un livre qui m'avait montré cette image. |
| 44 | AVS | Ah oui ! Oui tu connais donc du coup c'est plus facile, c'est bien. C'est bien d'avoir des connaissances comme ça, ça permet aux autres de comprendre. |
| 45 | M | Ils sont contents dans le train |
| 46 | AVS | Bah oui parce qu'ils sont contents de rentrer ou de partir, je sais pas. |
| 47 | N | Là ils partent |
| 48 | AVS | Là ils partent oui. |
| 49 | L | Et puis lui... |
| 50 | AVS | Oui bah ça doit être le chef de gare je suppose. |
| 51 | E | Ah, t'as trouvé ? |
| 52 | N | J'essaye. |
| 53 | E | Ben, en habits de guerre. En habits de guerre. |
| 54 | Prof | Regardez y'a des informations par-là, ils en parlent de ça, de la couleur surtout. |
| 55 | E | Attends-je vais lire. |
| 56 | N | Je retire hein. |
| 57 | E | Pantalon rouge ! |
| 58 | N | Pantalon rouge... |
| 59 | E | C'est bon c'est écrit pantalon rouge ! On a trouvé ! |
| 60 | M | On a trouvé ! |
| 61 | E | C'était trop facile ! |
| 62 | N | Pantalon rouge. |
| 63 | Prof | Alors...oui c'est ça, pantalon rouge, ils sont en bleu et en rouge. Du coup c'est bon, je vous donne votre prochaine lettre et votre 2 ^e morceau. |
| 64 | E | Bah L où est-ce que t'étais passé ? |
| 65 | L | J'étais là-bas en train de regarder la carte ! On va avoir la 3 ^{ème} ? |
| 66 | E | Ouai |
| 67 | N | On a fini la 3 ^e enveloppe, c'était pantalon rouge. |
| 68 | | (Conversation prof élèves incompréhensible) |
| 69 | E | Oh les gars on à déjà une chance là, c'est qu'on à déjà le début. Les gars on a le début ! |
| 70 | N | Regardez M ce qu'il a. |
| 71 | E | Allez je la range l'autre lettre. |
| 72 | M | Oh là-bas ils arrivent, regarde ils sont en train de sortir les gens. |
| 73 | E | On n'est pas en train de regarder ça, mais du coup c'est quoi déjà ? Où attaquent... |

| | | |
|-----|------|--|
| 74 | N | Les Allemands en premier. |
| 75 | E | Euh, est ce que tu sais ? |
| 76 | N | Euh la Russie ! Ouai c'est ça c'est la Russie ! |
| 77 | E | Yes, heureusement que tu les connais ! Si on travaillerait avec d'autres personnes on serait mal. |
| 78 | N | Sans moi vous y arriverez pas. |
| 79 | E | Hum |
| 80 | N | Moi je suis un prof, je crois que j'ai travaillé un cours de guerre dans les trucs de guerre. |
| 81 | E | Heureusement qu'on est allé avec toi. Et dès que j'ai entendu que y'avais ton prénom, je me suis dit « Yes » |
| 82 | N | Quel est le nom de la bataille qui a permis de repousser les Allemands |
| 83 | E | Attends, quel est le nom de la bataille... Permis de repousser ... Euh la France |
| 84 | N | Bah non. |
| 85 | M | La France entière est... (discussions entre tout le groupe incompréhensible) |
| 86 | E | (à N) Est-ce que tu le sais ? |
| 87 | N | Mais les Allemands bifurquent vers la campagne et envoient les troupes vers... |
| 88 | E | Vous devrez le faire, parce que maintenant je dois aller aux toilettes. |
| 89 | N | Ah je sais, je sais, donc, mec en fait les Allemands ont juste envahi euh... Normandie, que les endroits là-bas là. Là-bas ils ont envahi un peu la guerre là-bas. |
| 90 | L | Imagine N les bunker sont devant leurs écoles ! |
| 91 | Prof | Alors attendez, je reprends les questions de tout à l'heure, je vous avais dit « ils pensent que la guerre va durer : longtemps/pas longtemps. Regardez ce qu'il y a écrit là. |
| 92 | N | Ils partent sur le champ de bataille. |
| 93 | Prof | Ils s'imaginent que la guerre ne va durer ... |
| 94 | N | Ne va durer que quelques semaines... |
| 95 | Prof | Alors qu'est-ce que tu en penses du coup, c'est longtemps ou pas longtemps ? |
| 96 | M | Pas longtemps |
| 97 | Prof | C'est ça, alors corrige. |
| | | /// |
| 98 | E | Alors toujours à la 3 ^e ? |
| 99 | N | Celle-ci elle est un peu dur quand même. |
| 100 | M | Ils sont où les indices ? Je vais voir si y'en a pas en dessous. |
| 101 | E | Nan il faut avoir toutes les pièces. |
| 102 | M | Attends... |
| 103 | E | Passes c'est urgent. Je crois bien qu'on a déjà une lettre. |
| 104 | M | Nan |
| 105 | E | Si parce que tout ça, ça correspond. |
| 106 | M | Bah non parce que regarde, là y'a un « E » et là y'a un « U » |
| 107 | E | Et bah ça fait « eu » |
| 108 | M | Ah oui ça fait « eu » |
| 109 | E | On a déjà une lettre. |
| 110 | N | Quel est le nom de la bataille qui a permis de repousser les Allemands ? |
| | | / |
| 111 | N | Vu que les Allemands, ils sont 50km autour de Paris, il faut repousser les Allemands. |

| | | |
|-----|------|---|
| 112 | M | Oh bah là ils ont tiré. |
| 113 | E | Attends c'est elle la nouvelle carte ? |
| 114 | L | L'AVS elle a dit pour elle que ça colle pas. Moi je dis que ça colle pas aussi. |
| 115 | N | Ça colle pas, ça va pas ça. Ne t'inquiète pas on à bientôt fini, je refais ça. C'est bon j'ai trouvé. |
| 116 | E | Allez, merci mon pote. |
| 117 | N | Tu peux l'appeler j'ai trouvé. |
| 118 | E | On va avoir le 4* indice. |
| 119 | Prof | (A la classe) J'en vois qui vont dans les autres groupes, qui vont embêter les autres, chacun reste dans son groupe, on va pas voir les autres. D'accord ? C'est pas possible là sinon. |
| 120 | M | Bah nous on va avoir le 4* |
| 121 | Prof | Vous avez terminé ? |
| 122 | E | Oui. |
| 123 | Prof | Appelez-moi quand vous avez vraiment terminé, là il est encore en train d'écrire. |
| 124 | E | T'as toujours pas écrit ? |
| 125 | N | Je peux pas finir en une seconde le truc. |
| 126 | E | Je croyais que t'avais déjà terminé. |
| | | / |
| 127 | E | Ils sont à la même carte que nous, tu nous dis dès que tu as terminé. |
| 128 | N | C'est bon on a terminé. |
| 129 | E | C'est bon on a terminé. On a terminé. |
| 130 | Prof | J'arrive après. |
| 131 | E | L'équipe de LO ils sont à la deuxième lettre. |
| 132 | Prof | Alors... |
| 133 | L | On est à la 3*. |
| 134 | Prof | Oui il vous restera plus qu'un morceau et vous aurez fini. Alors, quand on regarde par là, dans le déroulé, ils attaquent pas du tout en premier la Russie. En premier ils attaquent où ? Regardez le déroulé, là on a le deux et en premier du coup ici ce sera ? |
| 135 | N | La Belgique |
| 136 | Prof | Voilà, faudra changer. Juste la première à changer et après je pourrais vous donner la lettre. |
| 137 | E | Allez échangez. Faut changer et on aura l'autre lettre. Ou est-ce qu'ils sont, tu peux passer s'il te plait ? On va avoir la toute dernière lettre |
| 138 | N | Les gars, c'est quel pays-là qui..., le premier qu'ils ont attaqué eux ? La Serbie c'est ça ? |
| 139 | E | Euh je m'en rappelle plus... Déjà t'avais dit quoi ? |
| 140 | N | (au prof) C'était quel pays ? |
| 141 | Prof | Allez voir dans le livre, d'accord ? Dans le livre vous avez la carte en entier. C'est la page qui est juste après celle-là, bah c'est celle-là. Allez la voir. |
| | | / |
| 142 | L | Faites vite. |
| 143 | M | Allemagne |
| 144 | E | Vite, vite, vite... Vite, vite Le temps qu'il vient. On a terminé ! |

| | | |
|-----|------|--|
| | | (À un élève) On est à notre toute dernière lettre. |
| 145 | Prof | Alors vous. Où attaquent les allemands en premier ? Alors les allemands est-ce qu'ils peuvent s'attaquer eux même ? |
| 146 | N | Ah non. |
| 147 | Prof | Regardez bien ce qu'il y a écrit. |
| 148 | L | Quand on l'a la dernière carte, qu'est-ce qu'il y a ? |
| 149 | Prof | Et bah vous aurez fini votre mission et il faudra attendre que les autres finissent la leur. Et après on va reconstituer la lettre et je vais pouvoir vous la lire. |
| 150 | E | Vite, vite, vite, faut que tu fasses vite. Je lève le doigt, le temps qu'il vient, t'auras le temps d'écrire la France. On a terminé. |
| | | / |
| 151 | M | Euh la troisième c'était elle ? |
| 152 | Prof | Oui, mais j'ai dit qu'on levait la main et qu'on restait à sa place, y'en a qui viennent me voir, c'est pas comme ça que j'ai demandé de faire. Alors faites-moi voir. Toujours pas la France. |
| 153 | N | Ah je sais, je pense savoir. Je vais juste barrer, on a une seule possibilité c'est la ...(incompréhensible) |
| 154 | L | ET NON ! Surveillez si il va pas regarder notre travail. /// |
| 155 | C | (élève d'un autre groupe) Vous avez fini ? |
| 156 | L | Euh... oui on a fini. |
| 157 | Prof | Alors, toujours pas la Serbie. |
| 158 | E | Nooon ! |
| 159 | Prof | Regarde bien cet encadré-là. Va voir sur le livre si tu veux. |
| 160 | E | La petite dernière feuille mais pourquoi j'y ai pas pensé plus tôt ! Elle doit se mettre pt'ête là et après ça fera ça. |
| 161 | M | Non peut être qu'elle se met ici, en bas ou là. |
| 162 | E | Non. Là sinon ça ferait ça, et non. Là c'est la feuille, sinon ça ferait ça, hein. |
| 163 | N | Levez la main. |
| 164 | E | On a terminé. |
| 165 | Prof | Rangez bien vos feuilles, regardez les autres ils ont bien rangé tout ça, vous, faut que ce soit mieux rangé. Alors...la Belgique, voilà c'est bon. Alors je vous rapporte tout ça, vous vous êtes le groupe... |
| 166 | L | 5. |
| 167 | Prof | 5 okay. |
| 168 | N | On a gagné enfin ! |
| 169 | Prof | Il vous reste celle-là, ensuite quand vous l'aurez fini, vous aurez tous les morceaux. |
| 170 | M | Tiens. |
| 171 | E | Moi s'il te plait. |
| 172 | M | Mais j'ai le droit de regarder. |
| 173 | E | Elle est où la carte ? |
| 174 | M | Je l'ai. |
| 175 | E | Allez mets-la. |
| 176 | L | Là c'était le passage des blessés. |

| | | |
|-----|------|--|
| 177 | M | C'est quoi j'ai pas vu ça. |
| 178 | E | Euh là du coup c'est quoi la question ? |
| 179 | N | Pourquoi les soldats creusent des tranchées ? |
| 180 | E | Pour se protéger ! |
| 181 | N | Oui c'est ça, c'est ça, c'est ça ! |
| 182 | E | (après avoir attendu que N écrive la réponse) Oh vas y, y'a un trois manches ! Y'a un trois manche, regarde, une manche là, une manche là et une manche là. Elle est en trois manches. |
| 183 | L | N j'ai trouvé regarde, tiens N. |
| 184 | N | Ouai, il reste que un coup encore. |
| 185 | E | Mais oui ça veut rien dire. |
| | | /// (le groupe lis) |
| 186 | E | Attends, je veux regarder un truc |
| 187 | N | Comment s'appellent les cabanes souterraines où se cachent les poilus ? |
| 188 | E | C'est pas les tranchées ? |
| 189 | L | Des grottes ? |
| 190 | N | Bah non pas des grottes quand même. |
| 191 | E | Oh toute l'armée de soldat ! Et là y'avait pas beaucoup de soldats ! Apparemment les bleus ils étaient pas beaucoup ! |
| 192 | M | Ouai. |
| 193 | E | Tu veux voir pourquoi ? Regarde, par rapport aux bleus. Là y'a des bleus, encore des bleus et regarde là par contre tous les bleus, donc tous les soldats.... Hey là, y'a des bleus mais là tous les soldats là ils trichent hein. |
| 194 | M | Regarde là, lui c'est le médecin parce que là normalement y'a un truc de médecin. |
| 195 | N | Comment on appelle les cabanes dans le souterrain. |
| 196 | E | Base ! Une base on peut dire, base ! |
| 197 | N | Okay... |
| 198 | E | On va voir au pire |
| 199 | M | Mais c'est de la triche, ils ont triché eux ! |
| 200 | E | Mais attends que j'aie voir en couleur. |
| 201 | E | (Au prof) ils ont triché parce là y'a pas beaucoup de bleus et là y'a beaucoup de soldats comme ça. |
| 202 | Prof | Bah oui mais eux ils sont à découvert alors que eux ils sont cachés dans les tranchées. |
| 203 | E | Ah bah oui ! hey d'ailleurs c'est pas les bleus qui vont perdre. |
| 204 | L | Tu vois pas un truc, eux ils sont cachés et eux non donc là (bruit de mitraillette) |
| 205 | E | Moi j'aurais fait ça hein regarde : (bruit de mitraillette). Sans regarder. |
| 206 | N | Quelles sont les activités des soldats dans leurs moments libres. |
| 207 | E | Je sais ! C'est qu'ils... |
| 208 | L | L'autre jour je l'avais vu... |
| 209 | N | Nan la dernière. Je pense que les activités des ... |
| 210 | M | Nan c'est... |
| 211 | L | Le coupable ! C'est lui le coupable !! C'est lui le coupable |
| 212 | E | Nan c'est lui qui a tué le plus. |
| 213 | L | Oui et puis il lui ressemble, sa casquette, son nez et puis voilà. Du coup c'est lui le coupable ! |
| 214 | E | Attends, je vais te faire montrer un truc viens. Regarde. T'es d'accord que eux ils sont malins, eux ils sont pas beaucoup. Mais eux si. Et tu veux savoir pourquoi c'est eux qui vont gagner. Tu vois pas un truc ? |
| 215 | L | Bah si, ils ont creusé en fait. |

| | | |
|-----|------|--|
| 216 | E | Ouai, eux ils sont couverts mais eux non. |
| 217 | N | Vous savez là, quand y'a beaucoup d'ennemis dans la tranchée de l'adversaire, les ennemis gagnent si ils sont beaucoup dans la tranchée des français. |
| 218 | E | Mais si ils sont pas couverts ? |
| 219 | N | Ah bah... ils perdent quand même. Mais c'est quoi leur activité, je sais pas. |
| 220 | E | Ah ouai t'attends que je viens. Nan mais eux ils vont camper hein. |
| 221 | N | Oh je savais pas que... |
| 222 | M | Faut vite que j'aïlle voir. |
| 223 | AVS | Bon vous en êtes où vous, ça y'est, ça avance ? |
| 224 | E | Regarde. |
| 225 | AVS | 1,2,3... Vous avez 4 lettres déjà ? |
| 226 | M | Oui et ça ça va ensemble. |
| 227 | AVS | 18, 17, alors 17 moi je mettrais avant. Moi je mettrais 17 comme ça, 18, 19. Dans la logique il vous faut 16. Ça colle ? Ça veut dire quelque chose ? Ah oui c'est ce que tu m'as montré tout à l'heure moi je trouvais pas que ça collait mais bon pourquoi pas hein. |
| | | / |
| 228 | N | Ils font des jeux de société ? |
| 229 | E | Quoi ? |
| 230 | N | Dans leurs moments libres ils font des jeux de société quand même. |
| 231 | E | Ah bon ? |
| 232 | N | Bah oui. |
| 233 | E | (lis) Ah bah oui ! |
| 234 | N | Des fois dans leurs tranchées là ils font des jeux. |
| 235 | M | C'est fini N ? |
| 236 | N | Yes bientôt. |
| 237 | L | T'es sûr N qu'on a tout bon ? |
| 238 | N | Mais oui. |
| 239 | E | Ohf on va bientôt aller en récré. |
| | | / |
| 240 | M | Imagine que là t'as de l'eau et là, t'as de la terre. |
| 241 | Prof | Alors, jeux de société... y'avait le linge aussi mais ça me va déjà. Ah alors base non. Si tu regardes bien dans le schéma de la tranchée, que tu regardes ce qu'il y a écrit autour, vous allez trouver le nom. |
| 242 | E | Euuuuuh Cabane ! |
| 243 | N | Cabane !! |
| 244 | E | Cabane !! |
| 245 | N | Calma calma calma, attend faites voir. |
| 246 | E | Des petites cabanes |
| 247 | N | Attends... Un cagdna ! un cagma. |
| 248 | E | Mais c'est trop dur. |
| 249 | N | Levez les mains, levez les mains ! Un cagma |
| 250 | E | (à M) Mais arrête de te balader ! |
| 251 | M | Toi aussi tu te balades. |
| 252 | E | Nan moi je regarde les infos. |
| 253 | N | On a fini. |

| | | |
|-----|-----------|---|
| 254 | Prof | Alors faites-moi voir ça. Hum ça va être sûrement bon... ouai c'est bon, les cagnas ! Vous allez avoir fini. Hum du coup vous êtes le groupe 5. Et voilà votre dernier morceau. |
| 255 | Le groupe | OUAIII |
| 256 | L | Euh y'a un soucis là, ça se met pas. |
| 257 | E | Ça, ça se met quelque part comme ça. HUUUUU, attendez ! J'ai trouvé ! |
| 258 | M | Euuuh oui mais là y'a une phrase et là y'a pas de phrase. |
| 259 | N | Ah oui je sais, regardez. |
| 260 | E | Ah bah non c'est le même truc que t'à l'heure. |
| 261 | L | En dessous y'a des numéros faut faire dans l'ordre. |
| 262 | M | 18,19... |
| 263 | E | Haan c'est dur. |
| 264 | L | (au prof) C'est pas le bon qu'on a. |
| 265 | Prof | Ah mince ... Hop voilà. |
| 266 | E | On peut refaire. |
| 267 | E | Ouiiii |
| 268 | N | Ouiiiii yeaaaah !! |
| 269 | E | On a réussi ! |
| 270 | E | (essaie de déchiffrer la lettre) Glacé, glacé ! |
| | | Changement de place du téléphone pour enregistrer un nouveau groupe n'ayant pas terminé. Les membre sont I, NO, LO, M |
| 271 | NO | Pourquoi appelle-t-on les soldats poilus ? |
| 272 | LO | Parce qu'il se rasent pas |
| 273 | I | Non parce qu'ils ont des gros trucs sur leur corps, tu vas voir ça va être pas ça. |
| 274 | NO | Bon après, les quotidiens de... |
| 275 | LO | Bon allez vas-y. Bon allez vas y, lis la 3e. |
| 276 | NO | Les quotid, les quotis, les condi... zion. Attends... les condizions. |
| 277 | I | Conditions. |
| 278 | NO | Les conditions de vie dans les tranchées sont-elles bonnes ? |
| 279 | I | Non. |
| 280 | LO | Bah si, ça a l'air cool. Mais oui, c'est bon. Allez vas-y. |
| 281 | NO | Quelles sont les activités des soldats dans leurs moments libres ? |
| 282 | LO | Poker. |
| 283 | NO | Faire de la chasse. |
| 284 | LO | La chasse ? |
| 285 | I | Oui chasse. Euh non. |
| 286 | NO | Huum, bah la chasse hein. |
| 287 | LO | Ouai bah met la chasse. |
| 288 | I | La chasse aux paniers. |
| 289 | NO | (Rires) |
| 290 | LO | Dernier, allez dernier et on aura le dernier morceau. |
| 291 | I | Nan par contre c'est M qui fera toute la dernière. |
| 292 | NO | Comment s'appellent les cabanes souterraines où se reposent les poilus ? |
| 293 | I | Souterrain |
| 294 | LO | Ça doit être marqué là. |
| 295 | NO | (au prof) On est à la dernière phrase. |
| 296 | Prof | C'est la dernière que vous avez là ? Euuuuh. |
| 297 | NO | Comment s'appellent les cabanes souterraines où se reposent les poilus ? |

| | | |
|-----|------|---|
| 298 | I | Bah toi t'es un poilu. |
| 299 | Prof | Regardez là, la chasse, est ce que c'est écrit quelque part ? |
| 300 | NO | Nooon |
| 301 | Prof | Et bah voilà alors mettez pas n'importe quoi. |
| 302 | I | Tu vas pas faire la chasse avec des humains. |
| 303 | NO | Mais non mais y'a des sangliers et tout. |
| 304 | LO | Nan mais ils jouent au poker. |
| 305 | NO | Mais non. |
| 306 | LO | Mais regarde ce qu'ils font. |
| 307 | I | Ils surveillent. |
| 308 | LO | Ils surveillent si y'en a pas d'autres, si y'en a pas d'autres qui arrivent. Ils font des trucs comme ça. |
| 309 | Prof | Allez plus que 3 min. |
| 310 | LO | Oh non, nan mais nan mais nan, mais nan. |
| 311 | NO | Mais écrit toi, moi j'écris depuis t'al'heure. Là, « surveillance si il n'y a pas d'autres guerrier ». |
| 312 | LO | Si il n'y a pas d'autres soldats. |
| 313 | NO | (dicte à un autre élève) Si il n'y a pas d'autres soldats. |
| 314 | LO | Non ennemis. |
| 315 | NO | Ennemis ! |
| 316 | I | Ennemis |
| 317 | NO | Attends |
| 318 | LO | Ennemis |
| 319 | I | Ennemis |
| 320 | NO | Marque le en dessous. |
| 321 | I | (au prof) C'est bon, on a fini ! |
| 322 | NO | Beh non on a même pas fait la dernière. |
| 323 | LO | Alors c'est quoi la dernière, ah oui euh où ils se reposent. |
| 324 | I | Comment s'appelle la cabane souterrain. |
| 325 | NO | Les cabanes, oui bah on s'en fou. |
| 326 | I | Pour se reposer. |
| 327 | LO | (lis) Les poilus...cabanes.. les cagnas...pour se reposer. |
| 328 | I | Cagnas, cagnas, mais écrit cagnas. |
| 329 | LO | (Epelle) C-A-G-N-A-S |
| 330 | Prof | Alors pourquoi les soldats creusent des tranchées ? Pour dormir. Est-ce que vous avez vraiment lu ça. Est-ce que ils creusent des tranchées pour dormir ? |
| 331 | NO | Bah oui il dort dedans. |
| 332 | Prof | Alors ça, c'est pas des tranchées, ça c'est des cagnas comme on a vu ici. Les cagnas c'est dans les tranchées. Mais pourquoi, à la base, ils les creusent. Moi je veux savoir pourquoi. |
| 333 | NO | Pour pas se faire tirer dessus. |
| 334 | LO | Pour se protéger. |
| 335 | Prof | Ecrivez, écrivez. |
| 336 | NO | Pour se protéger. |
| 337 | I | Pourquoi ils font la queue leuleu en marchant, désolé mais ils se protègent pas là. |
| 338 | LO | Bah si. |
| 339 | I | Bah oui mais ils marchent. |
| 340 | LO | Bah oui mais ils se protègent. |
| 341 | I | Oui bah ils se protègent, ils se protègent euh. |
| 342 | NO | Il nous manque une image qu'on va avoir. |

| | | |
|-----|------|--|
| 343 | Prof | Alors, pourquoi les appellent-t-ont les poilus ? Parce qu'ils ne se rasent pas. Les conditions dans les tranchées sont-elles bonnes ? Alors moi je vois pas du tout ce qu'il y a de bon ? Regardez bien là y'a de l'eau partout, des rats partout, est ce que vous croyez que c'est bon ? |
| 344 | LO | Non, non. |
| 345 | Prof | Quelles sont les activités... Ils surveillent si il n'y a pas...Non quand y'a des questions il faut regarder ce qu'il y a écrit dans le document. |
| 346 | NO | Mais voilà on va pas finir. |
| 347 | Prof | Mais c'est pas grave. On va quand même les récupérer. (Sonne la cloche pour avoir l'attention) Alors, on a fini. Y'a des groupes qui ont pas fini, c'est pas grave. On va quand même récupérer déjà ce que vous avez trouvé. Donc le groupe 1, de Y, K, IN, et C, est ce que vous pouvez me rapporter vos, ce que vous avez trouvé. Alors ils ont trouvé les 4, moi pendant que vous serez en récré je vais les coller et quand vous reviendrez y'aura la lettre qui sera collée entièrement. Je vous la lirai. |
| 348 | NO | Nous on pourra pas la lire ? |
| 349 | Prof | Elle est vraiment longue et dure à lire. Euuh LS, ES, K, A, est ce que vous pouvez me ramener .. Là c'est pas possible, vous retournez à votre place et vous vous asseyez. Je vais mettre des gêneurs si ça continue, j'ai demandé des choses qui ne sont pas faites. Donc le groupe de A m'en à trouvé 3, c'est pas grave on va récupérer le 4*. Le groupe de KE, ET, IS, donnez-moi les 4 que vous avez trouvé. Le groupe de I m'en a trouvé 3, c'est déjà ça. Donnez-les-moi. Et le dernier groupe vous en avez trouvé 4, vous pouvez me les donner. Je vais donc les coller pendant la récré. Vous pouvez aller à la récréation. |

Annexe 2

Aujourd'hui on va faire une escape game, le but de l'escape game est de récupérer les morceaux d'une lettre d'un poilu de la première guerre mondiale, Gaston Lavy. Gaston Lavy à 39 ans au moment de la mobilisation en 1914. Lors de la guerre Gaston tient un journal dans lequel il raconte les multiples évènements qu'il a vécu. Il envoie les différentes parties de son journal à sa femme, restée à Périgueux, sous forme de lettre. Mais la lettre se retrouve interceptée et déchirée par l'ennemi. Il faut récupérer les morceaux ! Vous allez former des équipes de 4/5. Chaque équipe doit récupérer 4 morceaux de lettre pour reformer la lettre originale. Pour les récupérer il suffit de lire les documents et de répondre correctement aux questions proposées. Lorsque les réponses sont bonnes, le groupe reçoit un morceau de lettre. Le but est d'obtenir 4 morceaux par équipe pour reformer la lettre.

| |
|--|
| Une fois que vous avez terminé les questions, levez la main, le maitre viendra les valider |
| Quels sont les pays de la Triple - Entente ? |
| Quels sont les pays de la Triple – Alliance ? |
| Quel est l'assassinat qui a déclenché la guerre ? |

| |
|--|
| Une fois que vous avez terminé les questions, levez la main, le maitre viendra les valider |
| Combien de soldats combattent pour la France ? |
| Comment semblent les hommes qui partent à la guerre ? |
| (Entourer la réponse) Pour eux la guerre va durer : Longtemps / pas longtemps |
| Comment est l'uniforme des soldats qui partent à la guerre ? |

| |
|---|
| Une fois que vous avez terminé les questions, levez la main, le maitre viendra les valider |
| Où attaquent les Allemands en premier ? |
| Quel est le nom de la bataille qui a permis de repousser les allemands et de défendre Paris ? |
| Combien de taxis sont utilisés pour conduire les troupes au combat ? |

| |
|--|
| Une fois que vous avez terminé les questions, levez la main, le maitre viendra les valider |
| Pourquoi les soldats creusent des tranchées ? |
| Pourquoi appelle-t-on les soldats « poilus » ? |
| Les conditions de vies dans les tranchées sont-elles bonnes ? |
| Quelles sont les activités des soldats dans leurs moments libres ? |
| Comment s'appellent les cabanes souterraines où se reposent les poilus ? |

Annexe 3

BAIN DE PIED

Oh mince alors... comme bain de pied je crois qu'on est fadé. Et Zoto pataugeant dans cette eau jaunâtre qui nous remonte au-dessous du genou s'est tourné vers moi comme pour me prendre à témoin. Le fait est lui dis-je que comme bain de pied on ne saurait trouver mieux. Nous sommes partis après la soupe pour réparer une nouvelle tranchée inoccupée. Empruntant le boyau de Belgique nous avons bifurqué à gauche et suivi un nouveau boyau aussi long que ce dernier. Bien clayonné au début, le milieu et la fin s'avèrent en piteux état. Les terres ébouloées, les caillebotis noyés dans la boue, c'est un désastre. Nous voici dans la tranchée à réparer en question. Comme réparation en effet le travail ne manque pas, elle est complètement envahie par les eaux. Se trouvant en contre bas du boyau elle a dû être noyée par les infiltrations. Avec nous pas de chefs si ce n'est quelque sous-officiers qui sans ordres attendent qu'ils leur en parviennent. Nous sommes tous les jambes ankylosées dans cette eau glacée. Situation (saumâtre, cocasse) car comme dit Zoto même pas moyen de battre la semelle. Il y a exactement une demi-heure que nous sommes là à attendre et rien ne vient. Nous avons suivi la tranchée espérant trouver un endroit sec mais ceci en pure perte. Elle est partout dans le même état. Encore un quart d'heure puis un autre toujours pas d'ordres. On commençait à la trouver morbide lorsqu'enfin après dix nouvelles minutes un officier du Génie fait son apparition. Gagnez les abris tout de suite nous dit-il notre artillerie va faire des tirs d'essai et l'ennemi fera surement réaction, et il nous guide vers un grand boyau parallèle à la tranchée inondée. C'est un grand couloir boisé, bien propre et camouflé, c'est-à-dire couvert d'une toile à jour avec découpures simulant le feuillage à travers lesquelles nous apercevons le ciel gris et bas. L'officier, qui vient de nous indiquer les abris disparaît, aussitôt tous les poilus s'éparpillent dans la direction de ces abris. Je cherche Zoto. Je ne le vois pas. Ou est-il passé cet animal ? J'ai beau l'appeler pas de réponse me voyant seul je me dirige vers l'abri au j'ai vu tout à l'heure s'engouffrer un serpent de chez nous et ses hommes. Puisqu'on va faire des tirs d'essai nous ne verrons pas mais du moins nous entendrons.

Annexe 4

| | | |
|----|---|--|
| 1 | E | Bon déjà faut aller sur internet. |
| 2 | M | Euh okay c'est où ? |
| 3 | E | Oh là y'a un jeu. |
| 4 | J | Mais on s'en fiche du jeu. |
| 5 | M | Non, c'est moi. |
| 6 | E | C'est chrome. Vas-y marque YouTube. |
| 7 | M | Euh, YouTube |
| 8 | E | Y, O, U, T, U, B, E. |
| 9 | J | Pourquoi on marque YouTube d'abord |
| 10 | N | Alors je relis la question, qui diffuse les idées protestantes en France, donne sa date de naissance et sa date de décès. |
| 11 | E | T'as vu comment il est lui ? (Rire) |
| 12 | J | Arrête. |
| 13 | M | Ça ne marche pas. |
| 14 | E | Mais regarde y'a pas de connexion. |
| 15 | M | Ça rame. |
| 16 | J | Mais vas là, comme ça, ça évite de l'écrire. |
| 17 | M | N tu peux relire la question ? |
| 18 | N | Alors, qui diffuse les idées protestantes en France, donne sa date de naissance et sa date de décès. |
| | | (Les élèves écrivent la question entière sur la barre de recherche de la tablette) |
| 19 | E | Tu veux que j'écrive. |
| 20 | M | Non c'est bon. |
| 21 | N | Utilise le haut-parleur au pire. |
| 22 | E | (Prend la tablette pour aider M à écrire) Alors... (se met à rire) |
| 23 | J | Mais c'est pas drôle je vous rappelle. |
| 24 | E | (À M) A toi maintenant. |
| 25 | N | Qui diffuse les idéo protestantes en France, donne sa date de naissance et sa date de décès. |
| 26 | E | (Raconte des blagues incompréhensibles mais pas en rapport avec l'activité) |
| 27 | J | Elle marche pas très bien celle-là (la tablette) |
| 28 | E | (Continue à raconter des blagues) |
| 29 | J | Pourquoi j'ai été avec ce groupe s'il vous plait. Mais dépêchez-vous là on n'y est pas. |
| 30 | E | Mais regarde ça marche pas. |
| 31 | M | Non c'est moi qui... |
| 32 | E | Mais... on avait trouvé ! |
| 33 | M | Non c'est là. |
| 34 | L | Beh voilà. Y'a tout ça à lire sérieux. |
| 35 | E | Attends c'était à moi, c'était là ou y'avait le siècle. Là regardez y'a les siècles. Alors du 45°...30° à 2546. Attends... |
| 36 | N | Mais déjà c'est qui diffuse les idées protestantes en France ! |
| 37 | E | 10 plus 1 moins 10. |
| 38 | M | Ça fait 1. |
| 39 | N | Mais déjà c'est qui diffuse les idées protestantes en France ! |
| 40 | E | C'est bon je suis en train de trouver t'inquiètes pas. |
| 41 | M | En France c'est là là. |
| 42 | E | En France c'est Calvin. (à J) marque Calvin. |
| 43 | M | Nan mais ça marche pas, faut faire comme ça. |
| 44 | E | Mais arrêtez ! Stop ! |

| | | |
|----|--------------|---|
| 45 | J | Relis la question s'il te plaît. |
| 46 | N | Qui diffuse les idées protestantes en France, donne sa date de naissance et sa date de décès. |
| 47 | L | Faut donner sa date de naissance maintenant. |
| 48 | E | (Raconte une nouvelle blague incompréhensible) |
| 49 | J | Mais non mais allez là. |
| 50 | L | Mais c'était là en fait. |
| 51 | E | Territoires ... ah non c'est pas du tout ça. |
| | | /// (discussion sans rapport sur les outils numériques chez leurs parents) |
| 52 | J | Mais allez mais travaillez là. |
| | | / (discussions et blagues sur la tablette) |
| 53 | J | Mais arrêtez ! |
| 54 | E | Donc c'est « 10 plus 1, 11 moins 10 donc 1, bah non... » |
| 55 | M | Bah non. |
| 56 | J | Bon allez là. |
| 57 | E | Mais c'est bon on a trouvé. |
| 58 | Prof | Qu'est-ce que vous faites là ? |
| 59 | E | Mais c'est qu'en fait on n'arrive pas à trouver euh c'est quoi comme siècle. Si c'est celui-là ou celui-là. |
| 60 | Prof | Et vous avez trouvé quoi là du coup ? |
| 61 | E | Ici là, (montre une date) mais on n'arrive pas à trouver si c'est le 20 ^e siècle... enfin on ne sait pas c'est lequel. |
| 62 | Prof | Du coup c'est celui d'avant c'est le 19 ^e . |
| 63 | E | Ah oui on est quand même bête hein. |
| 64 | J | Bah tu mets 19. |
| 65 | M | (À L) Hey toi tu devais ranger toute la table, regarde y'a N qui s'étale sur la table. Regarde la règle là et ça qui étais pas sur la table. |
| 66 | L | Mais c'est pas en basard là. Je vais ranger plus tard. |
| 67 | J | Après faut aller le voir. Et j'irai le voir parce que moi je dois faire ça après, la communication. |
| | | /// (brouhaha incompréhensible autour de la tablette et de leurs outils numériques personnels en attendant que le responsable communication soit revenu, L range en attendant) |
| 68 | J | Apparemment on a pas réussi. |
| 69 | L | Hein ? |
| 70 | J | Apparemment c'est pas au 19 ^e siècle ou au 20 ^e siècle. En fait il a dit que notre réponse était bon, sauf que 20 ^e et 19 ^e c'est pas bon. Du coup peut-être qu'il faut enlever 20 ^e siècle ? |
| 71 | E | Attendez c'est bon j'ai trouvé. |
| 72 | J, L, E et M | Mais arrête N ! |
| | | (Les élèves lisent les informations du site) |
| 73 | M | Pour moi ça serait le 23, ça commence en 23. |
| 74 | L | 23 mais pas 24. |
| 75 | N | Oui pas 24. |
| 76 | E | Ça aurait pas pu durer 300 ans quand même. |
| 77 | N | 1561 |
| 78 | E | Venez on va sur YouTube ce sera plus simple, ça nous expliquera tout. |
| 79 | J | Mais N va à ta place. |

| | | |
|-----|------|--|
| 80 | M | La tablette au pire je vais la mettre là comme ça vous allez tous voir mais tu vas à ta place. |
| 81 | E | Okay faut aller sur YouTube, on mettra une vidéo qui va nous expliquer ça va être plus simple. |
| | | (Discussion incompréhensible) |
| 82 | J | Mais on s'en fiche. On s'en fiche. |
| 83 | L | Alors tu marques. Date, espace, de, espace, la, espace (rires) |
| 84 | J | Mais arrêtez là. N tu peux passer la feuille. |
| 85 | M | N tu la mets là. |
| 86 | N | Mais c'est moi qui lis. |
| 87 | M | Mais c'est pas parce que tu lis que à chaque fois qu'on veut euh... |
| 88 | J | Va falloir tout réécrire. |
| 89 | E | Date de la naissance de euuh |
| 90 | M | C'est la date de naissance de Luther |
| 91 | E | Date de naissance de Luther le protestant. Il est né le 19 novembre 1483 et mort le 18 février 1546. Et bah il a bien vécu. C'est bon on a trouvé. |
| | | // (le responsable communication va voir le professeur pour vérifier) |
| 92 | M | il faudra dire au professeur que N elle nous aide pas du tout. |
| | | /// |
| 93 | Prof | Euh je vais venir vous aider pour celle-là. Vous m'avez donné celles de Luther. Je vous ai demandé celle de Calvin. Cherchez simplement « Jean Calvin », vous allez trouver. |
| 94 | E | Au pire tu fais ça : (active la reconnaissance vocale) date de décès et de date de naissance de Jean Calvin. Attends c'est bon c'est bon. Jean Calvin il est né le 10 juillet...attendez y'a du son (rires). |
| 95 | N | Donne sa date de naissance et de décès. |
| 96 | E | Oui mais sauf que là y'a plus de place. |
| 97 | J | Mais oui mais tu fais euh. |
| 98 | E | Tiens y'a une souris. |
| 99 | N | Je ne participe plus. |
| 100 | E | Tu participes déjà pas donc euh... |
| 101 | L | C'est à moi d'écrire c'est à moi. |
| 102 | J | Bon sérieux on va pas en faire euh.. |
| 103 | L | 10... juillet...10 juillet. |
| | | (Incompréhensible, mais écrivent la réponse) |
| 104 | E | Bon voilà j'espère que c'est bon. |
| | | // (le responsable communication va voir le professeur pour vérifier) |
| 105 | J | Les autres questions et le premier indice. |
| 106 | Prof | Vous en avez plus besoin pour l'instant de la tablette. |
| 107 | J | Ok donc G. |
| 108 | N | (Lis) combien y a-t-il eu de guerres entre de 1562 à 1598 |
| 109 | J | Mais la guerre, celle là ... |
| 110 | E | Non y'en a 8. |
| 111 | N | Oui y'en a 8. |
| 112 | E | 8 guerres ouai. Donc on est tous d'accord sur 8 ? |
| 113 | N | Ouai. |
| 114 | M | Ouai |
| 115 | J | Qui vote 8 ? |
| 116 | E | Ok notes 8 |
| 117 | L | (En train d'écrire) il y a eu 8 guerres.... |

| | | |
|-----|--------|---|
| 118 | J | Eux ils ont déjà fini la 3 ^e feuille hein |
| 119 | E | Mais c'est eux ils trichent. |
| 120 | N | Voilà. |
| 121 | J | Alors ensuite |
| 122 | M | Attendez c'est N qui lit. |
| 123 | N | Quel épisode de ces guerres de religions est le plus connu, où a-t-il lieu ? tablettes si besoin. |
| 124 | E | Nan mais je sais c'est bon c'est marqué dedans, c'est le massacre de la Saint-Barthélémy. |
| 125 | L | Alors N t'es RL, tu lis. |
| 126 | J | On te rappelle ce que t'es L ? |
| 127 | N | M t'es tablette, J t'es responsable euh... |
| 128 | E | Hey on fait un escape game, on écoute du rap à l'école, mais c'est plus une école là, c'est une discothèque. |
| 129 | L | Donc G1, G1, bon je l'ai écrit sur mon porte vue hein. |
| 130 | M | Ça veut dire quoi ça |
| 131 | L | Bah c'est le premier quoi. Attends je vais l'écrire. |
| 132 | N | Alors, le responsable communication va voir le professeur qui va vous donner une photo d'une œuvre. Quel artiste est à l'origine de cette œuvre ? |
| 133 | E | Il faut une tablette. |
| 134 | N | (À la MAT) Madame il faut une tablette. |
| 135 | MAT | C'est pas toi le responsable ? Bon bah alors c'est lui qui va demander. |
| 136 | J | Faut aussi une photo. |
| 137 | Prof | Ah d'accord. |
| 138 | M | Mise à jour de ... |
| 139 | E | Oh lala qu'est ce que t'as fait ? |
| 140 | M | Mais c'est pas moi. Alors google chrome. Où a lieu la guerre de Saint-Barnet... |
| 141 | E | Alors (en direction de la reconnaissance vocale de la tablette), qui a fait la peinture du massacre de Saint Barthélémy. Attendez ... François Dubois ! Hop communication mets ça dans l'enveloppe et amène-le, vite. |
| 142 | M | Et la tablette ! |
| 143 | J | Nan mais la tablette elle reste ici si on a faux et je vais la redonner juste après. // (le responsable communication va voir le professeur pour vérifier) |
| 144 | J | On a réussi. |
| 145 | Groupe | Ouiiiii |
| 146 | E | C'est F ? |
| 147 | L | C'est F#. |
| 148 | N | La première c'est la F. |
| 149 | M | Non c'est comme ça. |
| 150 | N | Alors quelle est la religion d'Henri IV avant 1593 ? |
| 151 | E | Il est catholis, catholici, catholique ! |
| 152 | L | Voilà. |
| 153 | E | Attendez celle-là il faut la lire en groupe. Tout le monde dois la lire. Que fait Henri IV pour permettre aux protestants de pratiquer leur religion ? Et bah il se met lui au protestianisme. |
| 154 | L | Okay. / |
| 155 | J | On va vite c'est bien. |
| 156 | M | Ils ont tous fini hein. |

| | | |
|-----|------|---|
| 157 | J | Mais on s'en fiche. |
| 158 | N | Vous écoutez tous là. J, M. Où se situe le lieu de sacré de Henri IV. Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville. Tablette. |
| 159 | E | Allez on va regarder Naruto. |
| | | // |
| 160 | M | Alors taisez-vous, (en direction de la reconnaissance vocale de la tablette) où se situe le lieu de sacre de Henri IV. |
| 161 | E | Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville. Tablette. (Rires) |
| 162 | J | Ça a beugué. |
| 163 | M | Bah je dois recommencer maintenant |
| 164 | N | Nan c'est moi qui dois le dire. |
| 165 | E | Mais non |
| 166 | N | Si c'est moi. |
| | | /(Chamailleries) |
| 167 | Prof | Hey. |
| 168 | E | Mais elle prend la feuille qu'on est en train de lire. |
| 169 | Prof | On s'en fiche, vous êtes en CM2, vous êtes capables de vous gérer à ce niveau-là. |
| 170 | E | (En direction de la reconnaissance vocale de la tablette) Où se situe le sacre de Henri IV ? Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville ? Mais N ! |
| 171 | Prof | Bon ce groupe là ça ne va pas le faire maintenant. |
| 172 | M | A Reims. |
| 173 | J | Vous pouvez me donner la pochette ? Elle est où l'enveloppe ? |
| | | // (les élèves attendent pendant que J fait vérifier au professeur) |
| 174 | J | Les 3 non. |
| 175 | N | Les 3 ? |
| 176 | J | Vous avez entendu, les 3 et bah ils sont faux. |
| 177 | E | Quoi ? |
| 178 | J | La tablette on en a encore besoin. |
| | | /// (les élèves jouent avec la tablette et se déconcentrent) |
| 179 | M | Et là tu peux ranger L, quand même, responsable. |
| 180 | L | On a plus que 15 min pour finir. |
| 181 | MAT | Vous en êtes où là pourquoi vous faites n'importe quoi. |
| 182 | E | On fait pas n'importe quoi il dit que les 3 sont fausses. |
| 183 | MAT | Oui bah et alors. Bah Henri IV on parle de lui depuis tout à l'heure. Qu'est ce qui s'est passé avec lui. A la base tout le monde est catholique et lui il arrive et il est ... |
| 184 | J | Catholique |
| 185 | MAT | Bah je sais pas regarder vos documents, c'est une guerre entre les catholiques et les ? |
| 186 | J | Protestants |
| 187 | MAT | Ça par exemple. C'est qui qui écrit. |
| 188 | N | Euh lui. |
| 189 | MAT | Allez va. |
| 190 | E | Oui c'est moi qui écrit. |
| 191 | J | Tu peux me donner ça steuplé. |
| 192 | L | Pour faire quoi ? |
| 193 | J | Pour réfléchir à ça. Pour les indices. |
| 194 | E | Mais je sais mais oui on l'a appris en cours en plus. Mais oui, mais oui, mais il protège, mais vous vous en rappelez pas ? |
| 195 | Prof | Alors ça avance. |
| 196 | E | Oui on vient de trouver là. |

| | | |
|-----|------|--|
| 197 | Prof | Okay, il vous reste plus que les deux dernières. |
| 198 | E | Bah oui mais c'est qu'en fait on vient de trouver. |
| 199 | N | Mais moi je suis hyper nulle aussi en histoire, pourquoi on fait ça, pourquoi pas des maths. |
| 200 | E | La 3 ^e . Mais oui mais il protège les...enfin ceux qui sont opposé au truc là les...et bas il les protège. |
| 201 | J | Et donc c'est lui qui dit qu'ils peuvent faire ça. |
| | | // (E écrit la réponse) |
| 202 | E | Oui bah rangez au lieu de parler. |
| 203 | Prof | Alors oui il protège les protestants, mais qu'est ce qu'il fait pour protéger les protestants on l'a appris. Henri IV il est connu pour ça. |
| 204 | L | Bah il les protège. |
| 205 | Prof | Oui mais comment il fait pour les protéger, c'est écrit dans votre cours. Vous pouvez regarder votre cours je vous l'ai dit. Regardez, ils sont tous fermés là. Allez. |
| | | // (les élèves lisent et finissent par se déconcentrer) |
| 206 | J | Mais allez réfléchissez. |
| 207 | Prof | Allez parce que les autres ils vous attendent et E tu arrêtes ça parce que sinon tu vas aller dehors. |
| 208 | E | Oui mais N depuis tout à l'heure elle fait rien. |
| 209 | Prof | Et bah là en tout cas elle est en train de chercher. Alors qu'est ce qu'il fait pour arrêter tout ça ? |
| | | //(les élèves cherchent et certains se déconcentrent quand le professeur s'en va) |
| 210 | Prof | Allez le dernier groupe y'en a qui cherchent pas. M, E si vous êtes à plusieurs à chercher vous aurez plus de chance. |
| 211 | J | C'est pas « mais les catholiques ne veulent pas d'un roi protestant » ? Ah, E ! « il met fin aux guerres de religieux et accorde la liberté religieuse par Edit de Nantes en 1588 » |
| 212 | Prof | C'est à cette question là que vous répondez et celle là elle est fausse donc faut changer aussi. |
| 213 | J | Bah réponds d'abord à la dernière question. |
| 214 | E | Je sais, vas sur chrome. (parle en direction de la reconnaissance vocale de la tablette) Où se trouve le lieu sacré de Louis IV. |
| 215 | MAT | C'est Henri IV. |
| 216 | E | Où se trouve le lieu sacré de Henri IV. Dans quel département. |
| 217 | AVS | C'est toujours pas ça, lis la question. |
| 218 | Prof | Ecrivez le directement au pire. |
| 219 | E | Où se situe le lieu sacré de Henri IV. |
| 220 | AVS | Mais lis la question, c'est pas ce qu'il y a écrit. |
| 221 | E | Où se situe le lieu de sacre de Henri IV. Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville ? |
| 222 | AVS | Ça fait ptete beaucoup de questions-là. |
| 223 | Prof | Il faut sélectionner les infos, tu en demandes trop d'un seul coup. Chaque question dans son temps. D'abord la première et ensuite la première. Allez-vous essayez parce que là dans 2 min on corrige. |
| 224 | M | Bon moi j'abandonne. |
| 225 | J | Mais non. |
| | | // (Les élèves recherchent) |
| 226 | Prof | Allez c'est fini, le dernier groupe c'est pas grave. Il va bientôt être l'heure de la récré. |
| 227 | E | Mais on à bientôt trouvé. |

| | | |
|-----|----------|--|
| 228 | Prof | C'est pas grave vous lâchez tous ce que vous avez dans les mains. Est-ce que vous pouvez lâcher ce que vous avez dans les mains. Voilà, est ce que je suis obligé de monter le son comme ça pour me faire entendre ? Ecoutez le directement quand je vous le dit calmement. |
| 229 | E | L faut que tu ranges là. |
| 230 | Prof | On va reprendre rapidement, il faut qu'on trouve le fameux code, parce que dans 5 min c'est la récré. Donc je vais appeler une personne par groupe qui va m'apporter les notes et les taper sur l'ordinateur. Donc on va commencer par le groupe 2. Ça commence dans cet ordre-là. |
| 231 | J | Oui mais on n'a pas le 3°. |
| | | // (les élèves rentrent les notes) |
| 232 | Prof | Maintenant le groupe 4, vous avez pas tout trouvé c'est pas grave je vais vous donner la dernière. |
| | | // (les élèves rentrent les notes) |
| 233 | Classe | Oh c'est Harry Potter !!! |
| 234 | Prof | On va valider donc pour la classe attention... |
| | | (Le cadenas se déverrouille et laisse apparaître l'œuvre de Lucas Cranach le Jeune) |
| 235 | Classe | Ouaiiiii |
| 236 | Prof | Voilà l'œuvre que Henri IV avait commandé pour son anniversaire. Alors c'est une œuvre de Lucas Cranach le Jeune, elle date de 1546 et elle s'appelle la vraie et la fausse et la fausse église. Pourquoi ce nom à votre avis. Oui. |
| 237 | Un élève | Parce que y'a des moines là déjà, euuh |
| 238 | Prof | Alors elle est très compliquée à lire. Oui Océane. |
| 239 | O | Parce en fait là y'a une église comme par exemple, euuh..... |
| 240 | Prof | A votre avis elle serait où la vraie là ? |
| 241 | J | Euuh à droite. |
| 242 | Prof | La vraie elle serait là ? |
| 243 | J | Bah c'est ce que je penserais. |
| 244 | Prof | Alors c'est dommage qu'on ai pas plus de temps mais la vraie elle serait à gauche et à droite ce serait la fausse. En gros il a représenté ici, l'église protestante et ici, l'église catholique. A votre avis il était quoi ce Lucas Cranach le jeune ? |
| 245 | J | Protestant |
| 246 | Prof | Il était protestant. Donc c'est une vraie critique de l'église catholique. Cette œuvre là elle représente bien ce qu'il se passait à l'époque avec une séparation dans la religion chrétienne entre catholiques et protestants et la critique que font les protestants aux catholiques. Regardez comment ils sont représentés pas très beau, avec de l'embonpoint, puisque à l'époque ça signifiait qu'on avait de la richesse. Ça dénonce alors le fait qu'ils s'enrichissent sur le dos des gens. Là on voit plutôt un dieu qui vénère ses croyants, et un dieu qui lancerait plutôt ici des éclairs sur les catholiques. Donc voilà c'est une grosse critique d'une personne qui est protestante. C'est ce qu'il faut bien comprendre. Ça aurait pu être l'inverse avec un catholique qui critique un protestants mais là c'est un protestant qui lui va donc critiquer les catholiques. Ça représente assez bien tout ce qu'on a vu jusqu'ici. |
| 247 | Un élève | Qu'est ce qu'il a le monsieur là-haut ? |
| 248 | Prof | Il a un genre de drapeau, je sais pas trop ce que ça peut représenter ça. Là regardez y'a un jeu de carte qui tombe de la poche du curé ce qui montrerais que le clergé est manipulateur. Ici on a un prêtre qui prie et tourne le dos à tout le monde, ça montre la critique que les protestants faisaient aux catholiques en disant qu'ils étaient égoïstes, qui se moquaient des croyants. De l'autre côté c'est super beau, il a représenté quelque chose de paisible. On voit vraiment la division entre les deux. Oui. Voilà c'était ça qui était à trouver. |

| | | |
|-----|------|---|
| 249 | Ma | Y a écrit quoi sur le tableau ? |
| 250 | Prof | Alors j'arrive pas à lire et je suis d'ailleurs pas sûr que ce soit dans notre langue parce que Lucas Cranach le Jeune il était aussi allemand. Donc je suis pas sûr de comprendre. Voilà vous rangez tout ce que vous avez eu dans la partie histoire de votre porte vue et vous allez en récréer. |

Annexe 5

Nous sommes en 1604, l'édit de Nantes est maintenant rédigé depuis 7 ans. Le roi, Henri 4 pour ses 50 ans commande une magnifique œuvre pour décorer son palais. Mais quelques jours avant sa livraison, celle-ci est dérobée par un groupe de chrétiens catholiques. Les malfaiteurs sont retrouvés mais l'œuvre est dissimulée dans un coffre. Le groupe de voleur, ne désirant pas divulguer si facilement la combinaison permettant d'ouvrir le coffre, impose une série de questions sur le thème des guerres des religions et du règne du roi Henri 4. Le cadenas du coffre se déverrouille à la suite d'une mélodie bien précise. Les questions sont réparties dans des lettres. Chaque fois que les questions d'une lettre sont réussies, les voleurs donneront une partie de la mélodie. Pour reformer la bonne mélodie, il est donc nécessaire que chaque groupe réussisse ses trois lettres. Pour répondre aux questions vous avez à votre disposition votre porte vue d'histoire sur les guerres de religion, une tablette tactile connectée à internet (que vous devrez demander au professeur en montrant votre question) ainsi que vos connaissances personnelles.

| |
|--|
| Une fois que vous avez terminé les questions, le responsable communication se déplace au bureau du maître, qui les validera...ou non |
| Dans quel pays est né le protestantisme ? Quel personnage en est à l'origine ? |
| Que reproche t-ils à l'Eglise et au clergé (membres de l'église) ? |
| Qui diffuse les idées protestantes en France ? Donne sa date de naissance et sa date de décès. <u>(Tablette)</u> |

| |
|---|
| <p>Une fois que vous avez terminé les questions, le responsable communication se déplace au bureau du maître, qui les validera...ou non</p> |
| <p>Combien y a-t-il eu de guerres de religion de 1562 à 1598 ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Quel épisode de ces guerres de religion est le plus connu ? Où a-t-il eu lieu ? (Tablette si besoin)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Le responsable communication va voir le professeur qui va vous donner une photo d'une œuvre. Quel artiste est à l'origine de cette œuvre ? (Tablette)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

| |
|--|
| <p>Une fois que vous avez terminé les questions, le responsable communication se déplace au bureau du maître, qui les validera...ou non</p> |
| <p>Quelle est la religion de Henri IV avant 1593 ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Que fait Henri IV pour permettre aux protestants de pratiquer leur religion ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Où se situe le lieu de sacre de Henri IV ? Dans quel département se situe aujourd'hui cette ville ? (Tablette)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

Annexe 6



4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Escape game, jeu, histoire, cycle 3, savoirs.

Résumé en Français (10 lignes):

L'arrivée en France du phénomène escape game commence peu à peu à interroger la sphère éducative. De plus en plus d'enseignants, de toutes classes, se lancent dans un défi d'adaptation de cette activité dans le cadre scolaire. Ce mémoire s'intéresse plus particulièrement à sa transposition dans le cadre de séquences en histoire, en cycle 3. L'utilisation de l'escape game se justifie-t-elle dans cette discipline ? Quels en sont les avantages, les inconvénients ? Est-il pertinent au regard des savoirs historiques ? Toute une somme de questions à laquelle tente de répondre ce mémoire.

Résumé en Anglais (10 lignes):

The arrival in France of the escape game phenomenon is gradually starting to question the educational sphere. More and more teachers, from different level of classes, are embarking on the challenge of adapting this activity to the school setting. This dissertation is more particularly interested in its transposition in the context of history sequences, in cycle 3. Is the use of the escape game justified in this discipline? What are the advantages and disadvantages? Is it relevant concerning historical knowledge? A whole range of questions which this thesis attempts to answer.