

boîte

2

Escape games du cycle 1 au cycle 3



Le développement des escape games pédagogiques

Les escape games ont commencé à se développer en France dans les années 1990, d'abord en tant qu'activités de divertissement dans des salles spécialisées, puis comme outils de formation en entreprise. L'escape game était alors considéré comme un moyen efficace de renforcer la coopération au sein des équipes de travail. Avec l'avènement des technologies numériques, les interactions et l'immersion dans les univers de jeu se sont améliorées.

Les musées ont également adopté cette forme de jeu pour dynamiser leurs parcours de visite. Au cours des années 2000, quelques enseignants passionnés ont proposé des méthodes d'enseignement ludiques afin d'accroître l'attrait des élèves pour les matières scolaires. Depuis lors, les escape games pédagogiques se sont popularisés parmi les enseignants non experts. Ils sont souvent utilisés en complément des séquences d'apprentissage, aux côtés de chasses au trésor, de rallyes, de défis ou d'olympiades, pour développer les capacités des élèves à raisonner et à coopérer dans la résolution de problèmes atypiques.

Aujourd'hui, les escape games sont considérés comme des outils pédagogiques intéressants, mais leur mise en œuvre en classe peut être difficile pour les enseignants novices pour plusieurs raisons :

- Il peut être difficile d'intégrer le jeu dans les séquences pédagogiques.
- Il peut être difficile de maîtriser les postures professionnelles nécessaires, telles que l'animation, la régulation et l'étayage.
- Il peut être difficile de concevoir et de mettre en place rapidement des escape games pédagogiques.
- Certains enseignants craignent de perdre le contrôle de l'activité des élèves, en raison du bruit et des déplacements qu'elle implique.



Le bateau pirate

Joue et tu deviendras sérieux.

Aristote

«Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie...» Cette conviction, défendue par Pauline Kergomard, demeure une approche fondamentale à l'école maternelle. Bien que l'invitation à utiliser le jeu comme modalité d'apprentissage devienne plus discrète au cycle 2, les programmes d'enseignement continuent d'insister sur le caractère ludique que doit revêtir, autant que possible, la résolution de problèmes. Face à la chute des performances mathématiques des élèves constatée à travers les évaluations nationales et internationales, C.Villani et C.Torrossian, dans 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques, encouragent les enseignants à s'inspirer des pratiques pédagogiques ludiques du Canada, de Singapour, des États-Unis ou des pays scandinaves pour réduire l'anxiété des élèves face aux tâches scolaires.

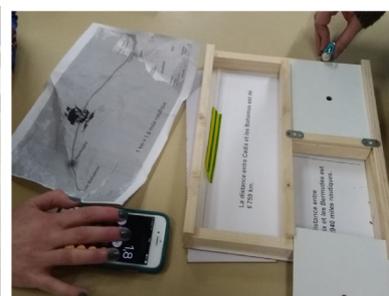
Par ailleurs, le guide pour enseigner les nombres, le calcul et la résolution de problèmes au CP consacre un chapitre entier au jeu pédagogique.

Au cycle 3, le mot «jeu» n'apparaît plus dans les programmes ni dans le guide Résoudre des problèmes au cours moyen.

Cette disparition progressive de la référence au jeu ne signifie pas pour autant que le jeu cesse d'être une nécessité pédagogique. Il conserve une force intrinsèque très puissante en captivant l'attention de l'enfant, en favorisant son engagement actif et en développant sa capacité à traiter ses erreurs. Lorsqu'il est intégré dans des séquences d'apprentissage, le jeu crée une parenthèse ludique qui permet à l'enseignant d'observer la mise en pratique des compétences des élèves dans des activités autonomes. Grâce à cette observation, l'enseignant peut concevoir des activités modulaires ultérieures visant à renforcer les compétences des élèves.

Le jeu est la forme la plus élevée de la recherche.

Einstein



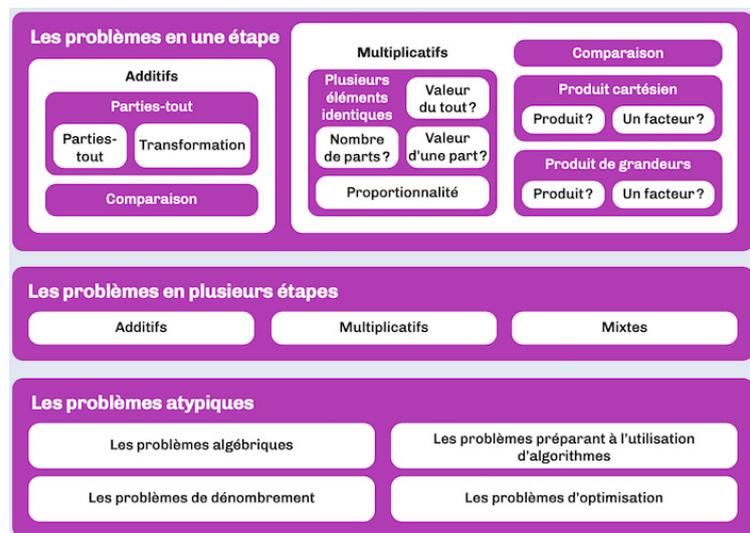
Les croyances entourant les jeux pédagogiques

La disponibilité des ressources en ligne renforce la croyance selon laquelle les ressources numériques permettent de gagner du temps et de l'énergie dans la conception d'activités ludiques d'enseignement.

Cependant, les formations en présentiel et les expérimentations en classe nous semblent montrer que l'efficacité pédagogique est plus grande lorsque les enseignants s'appuient sur leurs connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques ainsi que sur leur expérience professionnelle.

Avoir une bonne connaissance des différentes typologies de problèmes et des procédures que les élèves peuvent utiliser pour les résoudre confère un avantage considérable aux enseignants lors de la préparation de séquences de jeu.

Connaître par avance les obstacles didactiques auxquels l'enfant va nécessairement faire face permet à l'enseignant d'anticiper les postures d'étayage efficaces.



Une autre croyance répandue est que les problèmes conventionnels seraient par essence peu motivants pour les élèves, et qu'il faudrait donc systématiquement proposer des problèmes atypiques avec un habillage attrayant. Cela revient à considérer que la différence entre le jeu et l'exercice réside dans le support lui-même. Cependant, les théoriciens du jeu soulignent que ce sont davantage les postures enseignantes qui favorisent l'engagement de l'élève. Dans le cas des escape games, on constate souvent avec étonnement que la création du cercle magique demande peu de théâtralisation ou de mise en scène. La plupart du temps, un enjeu suffisamment éloigné du cadre scolaire, comme sauver le monde d'un grand péril, suffit à engager les élèves dans le jeu.

Au sein de la circonscription, l'ouverture d'un coffre-fort mathématiques nous est apparu suffisamment attractif. A ce jour, les expérimentations en classe confirment cette hypothèse.



Ritualiser l'utilisation des coffres mathématiques

Les défis mathématiques sont souvent proposés de manière ponctuelle aux élèves, sans réel lien avec les séquences pédagogiques des enseignants. Ils sont généralement mis en place lors d'événements spéciaux tels que la semaine des mathématiques, les olympiades de mathématiques, ou à la fin de périodes scolaires.

Afin de ritualiser l'utilisation du coffre mathématiques, deux pistes peuvent être privilégiées :

- installation d'un coffre mathématiques en fond de classe avec des accès différenciés aux groupes d'élèves en fonction de leurs compétences
- institutionnalisation de défis réguliers en groupe classe en lien avec les séquences pédagogiques en cours.





En amont de la séance :

- Cibler les problèmes à insérer dans le coffre.
- Résoudre les problèmes en identifiant plusieurs procédures (manipulation, schématisation, symbolisation).
- Coder les cadenas avec les réponses numériques de chaque problème.



Pendant la séance :

- Rappeler l'activité à réaliser : ouvrir le coffre en résolvant des problèmes.
- Rappeler l'objectif de l'activité : réinvestir les compétences apprises pour ouvrir les cadenas.
- Rappeler le déroulement de l'activité.
- Rappeler que l'activité doit être profitable à tous et constituer une expérience heureuse pour chacun. Le droit d'être entendu par les membres de son équipe et d'être respecté doit donc être formulé comme une règle du jeu à part entière.
- Aider les équipes dans leur cheminement cognitif en facilitant la compréhension de l'énoncé du problème, l'accès à du matériel de manipulation ou le rappel de problèmes de référence.
- Compléter une grille d'observables sur les compétences des élèves.



Après la séance :

- Faire un débriefing avec les élèves afin d'identifier les réussites et les difficultés.
- Programmer des séances d'enseignement modulaires afin de renforcer les compétences des élèves en numération, calcul, résolution de problèmes, ...

Contact :

Guillaume de Bruyn
Conseiller pédagogique de circonscription Amiens Sud

cpc2.amiens-sud@ac-amiens.fr
07 86 92 10 83

Vous pouvez équiper votre classe en adhérant au Céméa de Picardie
<http://www.cemea-picardie.fr>

Retrouvez plus de ressources sur

<https://labojam.com>

