

# L'institutionnalisation des savoirs

**Maud Plumettaz-Sieber**, chercheuse en didactique de l'informatique à l'Université de Fribourg (Suisse), poursuit actuellement une thèse sur l'enseignement de la programmation à l'aide d'un jeu numérique. Dans ce cadre, elle s'intéresse à la modélisation de la phase d'institutionnalisation qui vient après la session de jeu, dont le jeu d'évasion éducatif. Elle a récemment co-rédigé avec **Éric Sanchez**, chercheur spécialiste des jeux numériques dédiés à l'apprentissage, un article intitulé *Teaching and Learning with Escape Games : From Debriefing to Institutionalization of knowledge* (Sanchez & Plumettaz-Sieber, 2018), pour la conférence GALA de la Serious Games Society ayant eu lieu à Palerme (Italie) début décembre 2018<sup>1</sup>. L'amorce de leur travail d'investigation s'appuie sur une revue de littérature autour du débriefing et l'institutionnalisation, une analyse des contenus proposés par différents sites compilant des escape games pédagogiques, et les témoignages de membres de l'équipe de S'CAPE.

La recherche bibliographique de Maud et Éric aboutit à l'idée que le mot *débriefing* revêt une acception surtout pragmatique et centrée sur l'expérience vécue par les joueurs, et ne recouvre pas totalement les processus qui transforment les joueurs en apprenants. En s'appuyant sur la littérature, notamment les travaux de **Lederman**<sup>2</sup>, ils indiquent que ce terme reflète bien deux points :

- la nécessité de l'engagement des joueurs dans une phase réflexive, un retour méta-cognitif sur l'expérience de jeu vécue ;
- l'importance d'aider les joueurs à projeter, imaginer les applications et implications de cette expérience.

Cependant, le terme *débriefing* reste ici centré sur l'apprenant et ne décrit pas le processus d'élaboration des savoirs. Maud et Éric, se référant à la didactique et notamment à Brousseau<sup>3</sup>, soulignent que ce processus nécessite de passer par une décontextualisation. En effet, le joueur développe des savoir-faire et connaissances durant l'escape game, associés au contexte spécifique du jeu. Ils doivent être transformés en savoirs afin d'être mobilisables dans d'autres contextes. C'est ce que Brousseau nomme *l'institutionnalisation*.

1. Présentation de la publication : *Débriefing vs Institutionnalisation*, Eric Sanchez, Laboratoire d'innovation pédagogique (www.lip-unifr.ch), 31/01/19.

2. L. Lederman, *Debriefing : Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice, Simulation & Gaming*, 23 (1992).

3. N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, *Theory of didactical situations in mathematics : didactique des mathématiques* (Didactique des Mathématiques, 1970-1990 - Guy Brousseau), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherland (1997).

L'analyse des retours d'enseignants et formateurs de terrain met en évidence la diversité de pratiques et d'approches de l'institutionnalisation associée à un escape game pédagogique. En s'appuyant sur ces témoignages d'« experts », Maud et Éric dégagent cinq phases récurrentes :

- Un premier temps systématique de retour sur l'expérience de jeu : phase A.
- Un second temps de recentrage de la réflexion des participants sur leur expérience individuelle et le sens qu'ils lui donnent. Les auteurs y distinguent trois phases (B C D) : temps de retours sur les notions découvertes (B), la structure du jeu (C), les liens entre énigmes, contenus et concepts (D). Ces trois moments sont différemment agencés et exploités selon les personnes interrogées, la phase D pouvant être absente.
- Une dernière phase de conclusion du jeu (phase E).

Les auteurs mettent en parallèle la phase A et l'ensemble des phases B C D, avec les deux premières étapes du modèle de débriefing de Ledermann. Cependant, un point commun se dégage : une phase d'institutionnalisation permettant de décontextualiser les savoirs est manquante. Les auteurs l'interprètent comme étant la principale difficulté à laquelle font face les enseignants et formateurs : la transformation des connaissances rencontrées lors du jeu en savoirs qui fassent sens pour les élèves ou stagiaires.

Les enseignants interrogés poursuivent le travail amorcé avec l'escape game et son débriefing grâce à différents types d'activités, plus proches du format scolaire, permettant d'évaluer les élèves et de s'assurer que les savoirs sont acquis. En contexte scolaire, il apparaît donc que l'escape game et sa phase après-jeu font partie intégrante d'un scénario pédagogique plus global, prenant en compte l'institutionnalisation.

Les recherches de Maud et Éric indiquent donc que cette question est abordée par les enseignants et formateurs expérimentés, qui reconnaissent l'importance de cette institutionnalisation des connaissances. Malgré des approches différentes, ils mettent en place à cette fin des modalités spécifiques en termes d'espace de jeu, contenus, temps, matériel, traces récoltées, et en régulant les rôles endossés par chacun (qui pose des questions, qui répond, qui verbalise les connaissances...). Cependant, il existe un risque que des enseignants moins expérimentés ne réalisent pas complètement cette étape.

L'émergence des escape games pédagogiques met en exergue le besoin de consacrer un réel temps de classe à ce processus d'institutionnalisation. Maud et Éric pointent la nécessité d'aller plus loin dans la recherche sur l'institutionnalisation et le développement d'un outil dédié (collectant les traces des actions des joueurs, mettant en évidence les notions rencontrées et aidant les joueurs à les décontextualiser), pouvant bénéficier à tous les enseignants, au-delà même de l'apprentissage avec le jeu d'évasion.