

**Le formateur de formateurs
et le jeu d'évasion**

Table des matières

Introduction	1
I. Cadre théorique	3
II. Méthodologie	14
III. Analyse des données et critique au regard des hypothèses	17
Conclusion	32
Bibliographie et sitographie	33
Annexe : tableaux d'analyse	34

Ce mémoire est le fruit d'un travail de presque un an, plus même encore puisqu'il s'ancre dans une réflexion plus globale sur mes pratiques entamée il y a plusieurs années en tant qu'enseignante puis formatrice.

Je tiens en premier lieu à remercier ma famille, qui me supporte depuis toujours dans tous les sens du terme : Jean-Christophe, Patricia, Oscar et Timothé.

Mélanie, Anne, Geneviève, Patrice, Grégory, et Johnny... mes chers amis, merci infiniment pour nos discussions, votre soutien et vos relectures affûtées.

Merci aux formateurs de formateurs d'avoir accepté de se prêter au jeu de l'interview, parfois dans des conditions techniques compliquées. De même, pour leur regard éclairant, merci à Maud Plumettaz-Sieber, Yvan Hochet et Denis Sestier.

Je remercie aussi vivement les formateurs de la préparation du DU adossé au CAFFA de la faculté d'Orsay : Yves Calvez, tuteur de ce mémoire, mais aussi Pia Hénaff-Pineau, Gilles Ulrich, et Samuel Jacquet, pour la qualité de leurs interventions ainsi que leurs remarques constructives et encourageantes.

Un dernier mot pour mes collègues suivant la formation : Aurélie, Déborah, Julie, Soizic, Laetitia... un grand merci pour votre soutien ! Vous avoir rencontrées, vous et tout le groupe, est une belle cerise sur le gâteau !

Introduction

Professeure de sciences de la vie et de la Terre depuis 2002, mes pratiques d'enseignement ont connu un certain bouleversement il y a 5 ans. En parallèle de la préparation de l'agrégation de SVT, des échanges professionnels m'ont permis de découvrir des pratiques alternatives, notamment la classe inversée, sur laquelle je me suis auto-formée. Ceci a impliqué une montée en compétences dans l'utilisation d'outils numériques tels que la création et l'utilisation de capsules-vidéo au sein de séquences pédagogiques, mais a aussi enclenché une réflexion plus large sur le sens et la forme des activités proposées aux élèves en classe, en lien avec les contenus et compétences travaillées dans ma discipline.

Avec les premiers essais personnels s'est rapidement fait sentir le besoin de mieux comprendre, d'améliorer, ainsi qu'une volonté d'échanger sur le sujet avec mes pairs. Mes recherches sur ces thématiques se sont alors concentrées sur les ressources en ligne : articles et blogs de chercheurs sur la classe inversée, réseaux sociaux enseignants, contacts associatifs (avec notamment l'association *Inversons la Classe*), événements éducatifs (Congrès de la Classe Inversée 2015 et années suivantes). J'ai ainsi eu la possibilité de rencontrer - virtuellement et réellement - des collègues menant un cheminement réflexif parallèle au mien, et ainsi d'amorcer une réflexion collaborative autour de nos préoccupations pédagogiques communes : notamment en 2016 Grégory Michnik, professeur de SVT dans l'académie de Lille, et en 2017 Patrice Nadam, formateur de l'académie de Créteil et webmaster du tout jeune site *S'cape*¹, recensant alors les escape games pédagogiques et en amorçant l'analyse. Différents projets ont vu le jour, avec pour axes principaux la mise en activité des élèves et la contextualisation des savoirs et compétences en situation de jeu en classe.

En 2016 naît le jeu sérieux éducatif *Survive on Mars*², co-créé avec Grégory Michnik, professeur de SVT, offrant dans un contexte de science-fiction réaliste (la conquête de Mars et de l'espace proche de la Terre, en 2076) des tâches complexes scénarisées où les élèves incarnent des personnages au métier scientifique. Cette même année, j'ai réalisé mes premiers pas en tant que formatrice, avec la création et l'animation en équipe bidisciplinaire (SVT et physique-chimie) d'une formation hybride « Pédagogie inversée en sciences expérimentales » et du parcours M@gistère associé, avec entre autres ma collègue de physique-chimie Geneviève Ponsonnet. Ce parcours de formation, renouvelé chaque année depuis, a pour cœur la mise en activité des stagiaires sur le mode classe inversée, avec un livrable sous la forme d'une séquence inversée à concevoir collaborativement. À sa création, le scénario pédagogique de cette formation n'intégrait pas encore de modalité de jeu.

C'est l'année suivante que le déclic eut lieu. Lors d'un événement éducatif, l'Université d'été Ludovia14, l'équipe de *Survive on Mars* devait présenter son projet à un public d'enseignants et de cadres de l'Education Nationale durant trois ateliers. La mise en activité en contexte ludique étant l'ADN du projet, nous avons discuté de la possibilité de créer un jeu d'évasion pour un des ateliers prévus. Dans leur version grand public, les jeux d'évasion consistent pour une équipe de trois à six personnes à s'évader d'une pièce en résolvant des énigmes autour d'une thématique définie. Pour notre atelier, nous avons défini nos objectifs : faire vivre à des participants d'horizons variés (enseignants de toutes matières, formateurs, personnels de direction...) une situation de jeu intégrée au scénario de *Survive on Mars*, s'appuyant sur nos outils numériques privilégiés. La durée d'une heure impliquait une rapidité d'exécution et une motivation des participants : le défi présenté par l'évasion me semblait idéal pour créer l'engagement nécessaire.

¹ <http://scape.enepe.fr>

² Le site de *Survive on Mars*, jeu sérieux éducatif co-créé avec Grégory Michnik, impliquant aujourd'hui une quinzaine d'enseignants de matières scientifiques : surviveonmars.portail-svt.com

Je me suis donc attelée à la création de cet escape game, une première pour moi, épaulée à distance par Grégory Michnik et Patrice Nadam.

Fin août 2017, à Ludovia14, le succès de l'atelier et de son escape game, nommé *Escape from Tortuga*³, dépassa toutes les attentes : quarante participants très motivés pour s'échapper d'une base martienne, collaborant autour d'énigmes et d'indices réels et virtuels, discutant de leurs hypothèses, découvrant ou faisant découvrir à leurs co-équipiers les applications numériques intégrées au jeu... Un moment extrêmement intense émotionnellement pour moi, créatrice et maître du jeu, comme pour eux, joueurs impliqués jusqu'au bout dans leur mission pour atteindre la délivrance finale.

Ce premier essai me décida à aller plus loin et à tester cette modalité avec mes élèves. J'ai donc conçu en novembre 2017 *Code Nobel*, un escape game en génétique pour mes élèves de Première S ancré dans une séquence inversée, mais aussi testé *ADN'igme*, créé par Nathalie Lepouder et Patrice Nadam, avec mes élèves de Seconde. L'observation des élèves-joueurs et l'analyse des effets du jeu d'évasion sur leurs interactions sociales et leur relation aux contenus pédagogiques proposés m'ont convaincue d'intégrer cette modalité à la palette proposée en formation sur la classe inversée. Ainsi, un escape game sur la thématique de la classe inversée - *Les Encapsulés*, créé par une équipe de la DANE de Créteil - a été associé à la dernière demi-journée de formation. Ce jeu a permis de conclure le stage en révisant des notions et des outils rencontrés durant le parcours de formation, et d'en ouvrir le contenu sur les pratiques de ludification.

Les retours positifs des stagiaires m'ont confortée dans le projet de proposer une seconde formation l'année suivante sur les pratiques de jeu en sciences. La question du positionnement de l'escape game au sein de la formation a été discutée avec les collègues-formateurs impliqués dans le projet. Si le positionnement en fin de formation m'avait paru très naturel pour *Les Encapsulés*, en révision et ouverture, ici le jeu d'évasion imaginé à pour objectif la découverte et la mise en situation de jeu, autour d'énigmes conçues chacune autour d'une modalité de jeu sérieux éducatif (jeu de plateau, jeu numérique, exercices ludifiés...). Il nous est rapidement apparu comme une évidence que l'escape game serait le point d'entrée de la formation, afin de plonger très rapidement les formés dans l'univers des jeux pédagogiques avec la modalité la plus immersive que nous connaissions, et de générer des conditions où travail en équipe et interactions sont nécessaires et urgentes.

Ce questionnement autour des objectifs et de la position du jeu d'évasion lors d'une formation a orienté des recherches personnelles déjà entamées et m'a poussée à les approfondir en direction des jeux d'évasion en formation... Pour découvrir que la littérature est encore assez peu fournie sur ce sujet, alors que j'avais l'impression que ce thème était très présent dans l'actualité du monde éducatif. Mes activités sur le site *S'cape* depuis un an – analyse d'escape games d'enseignants et de formateurs, rédaction d'articles de fond sur le sujet – m'avaient-elles offert un miroir déformant ? La littérature abonde depuis longtemps sur la didactique du jeu, et sur ce que l'on appelle actuellement les *serious games*, mais la recherche commence à peine à se pencher sur le phénomène très récent des jeux d'évasion pédagogiques. C'est pour l'instant essentiellement grâce aux réseaux enseignants (sur des plateformes comme Twitter, Facebook) que l'on trouve des ressources, exemples, et autres formateurs avec qui discuter du sujet. L'expérience de mes pairs a toujours été pour moi une source d'inspiration et de développement professionnel, c'est donc assez naturellement que mes recherches m'ont amenée à vouloir aussi

³ Dans cet escape game, les joueurs incarnent des colons martiens kidnappés par des « pirates », et cherchant à s'échapper de leur lieu de détention, une base martienne abandonnée située dans un tunnel de lave.

les questionner sur leur parcours, leur vision de cette nouvelle modalité de formation, leurs critiques et motivations, au regard de ma propre expérience et de mon propre ressenti.

Dans une première partie, je vais poser un cadre théorique pour les escape games pédagogiques de formation, tout en le mettant en relation avec mon expérience. Ce cadre aboutit à une problématique centrée sur le formateur de formateurs utilisant la modalité escape game, et à des hypothèses sur son parcours et ses objectifs. Dans une seconde partie, j'exposerai la méthodologie de recherche choisie. Puis je procéderai dans une troisième partie à l'analyse critique des données recueillies au regard des hypothèses, avant de conclure.

I. Cadre théorique

A. Origine des jeux d'évasion

Les jeux d'évasion, ou escape games, sont nés dans l'univers des jeux vidéo en 2004, avec notamment un des premiers du genre, *The Crimson Room*. Le scénario-type est simple et efficace : le joueur est prisonnier d'une pièce et doit résoudre des énigmes pour s'en échapper. Il s'agit donc là d'un jeu de réflexion individuel. C'est au Japon en 2007 que le concept a été décliné en jeu grandeur nature : une équipe de joueurs, généralement autour de cinq, est réellement enfermée dans une pièce et est confrontée à des énigmes pour en trouver l'issue en un temps limité. Un décor en cohérence avec un scénario stimulant le défi permet l'immersion des participants dans le jeu, et ce d'autant plus que le chronomètre tourne. Les premières salles de « live escape game » ont ouvert en France en 2013, et n'ont cessé de fleurir depuis, en faisant un loisir très en vogue actuellement. On compte à ce jour près de 1800 salles pour 666 enseignes en France, dans environ 380 villes⁴.

Au-delà d'une activité de détente et de réflexion familiale ou entre amis, les entreprises se sont elles aussi intéressées au phénomène pour la formation de leur personnel, dans un esprit de renforcement d'équipe, ou team building⁵.

Par l'expression « jeu d'évasion pédagogique » ou « escape game pédagogique »⁶, nous désignerons les jeux d'évasion créés spécifiquement dans un but éducatif. Il peut s'agir d'un jeu mis en place par un enseignant pour ses élèves, par un formateur pour un public adulte, mais aussi par une structure publique ou privée (musée, bibliothèque, opéra...⁷) à destination d'un large public (visiteurs, scolaires...) afin de faire découvrir ses ressources culturelles. C'est en 2015 que sont à ma connaissance apparus les premiers escape games créés pour la formation des enseignants, et les premières intégrations aux pratiques de classe.

Les paragraphes suivants s'efforcent de définir progressivement les escape games utilisés dans le cadre de la formation des enseignants, à la lumière de la littérature sur la didactique du jeu et des données de terrain.

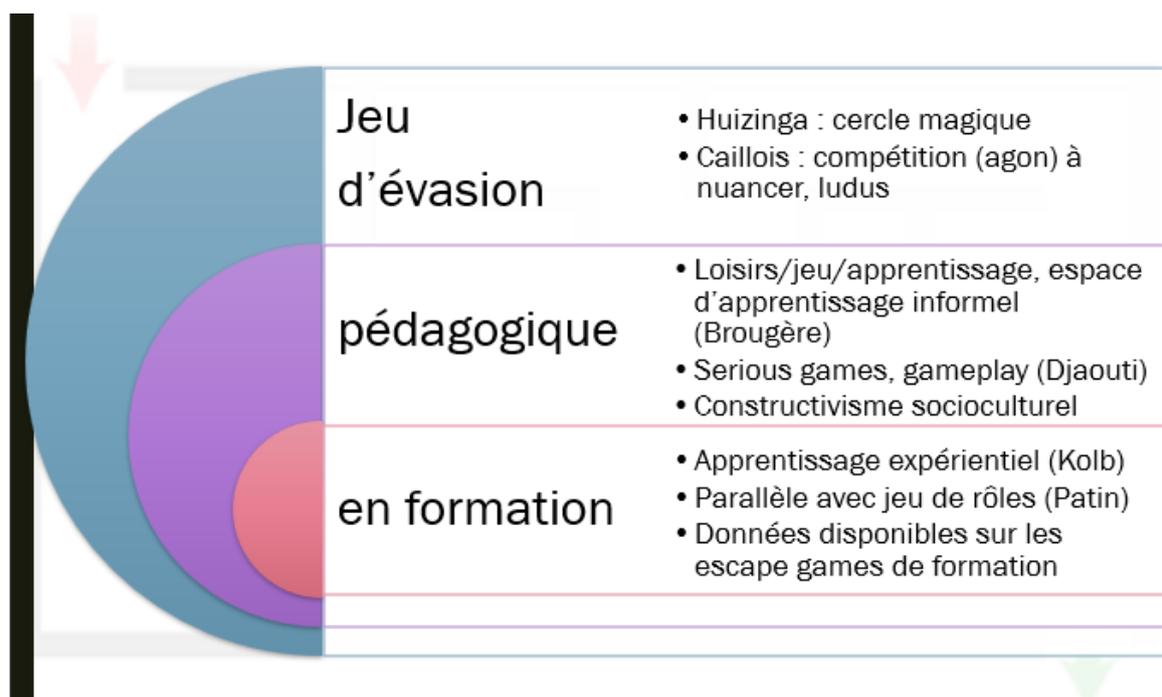
⁴ Source : <https://www.escapegame.paris/statistiques-escape-game-france/> consulté le 06/03/2019

⁵ Un exemple d'article sur le sujet dans la revue « Cadre et dirigeant » <https://www.cadre-dirigeant-magazine.com/manager/escape-games-garantie-team-building-reussi/>

⁶ Ou encore « défi-évasion pédagogique », ou « *serious escape game* ». Certains chercheurs utilisent aussi l'adjectif « éducatif ».

⁷ Citons par exemple l'Opéra Garnier ou encore la Cité des Sciences.

Figure 1 : Définition progressive de l'escape game pédagogique de formation



B. L'escape game pédagogique au regard des définitions du jeu

Pour Johann Huizinga⁸, le jeu « offre un prétexte à s'évader de [la vie courante] pour entrer dans une sphère provisoire d'activité à tendance propre. ». Il précise : « Le jeu est une action qui se déroule dans certaines limites, de lieu, de temps et de volonté, dans un ordre apparent, suivant des règles librement consenties, et hors de la sphère de l'utilité et de la nécessité matérielles. ». Dans ces écrits de la première moitié du XX^{ème} siècle, on trouve des éléments propres au jeu que l'on retrouve de manière très prégnante dans les escape games : la notion d'évasion, et l'immersion dans un « cercle magique » expressément délimité spatialement et temporellement, où l'action se déroule et où les règles ont force de loi.

Un escape game pédagogique est donc un jeu, dans lequel une équipe de joueurs est plongée dans un scénario impliquant une évasion ou la délivrance d'un objet, comme par exemple un coffre à ouvrir (une solution fréquemment envisagée par les enseignants, enfermer réellement des joueurs en contexte scolaire n'étant pas autorisé par mesure de sécurité, surtout pour des enfants et adolescents). Le groupe doit pour cela résoudre des énigmes en un temps limité – le temps de jeu – répondant à des objectifs pédagogiques : cohésion, découverte ou mise en œuvre de compétences et/ou connaissances... Ces éléments sont résumés dans l'infographie de S'cape ci-après, avec les 5E = Évasion Énigmes Équipe Express Éduquer.

⁸ Huizinga, J. (1951). Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Gallimard.

Figure 2 : Extrait de l'infographie « Escape game pédagogique, les 20 conseils » de S'cape.



Source : http://scape.enepe.fr/IMG/pdf/scape_20conseils.pdf

Roger Caillois⁹ considère la définition de Huizinga comme à la fois trop large et trop étroite, et la complète la définition de Huizinga par un classement des jeux. Caillois définit quatre catégories de jeu (*agon*, *mimicry*, *ilinx*, *alea* – soit la compétition, l'imitation, le vertige et le hasard) complétées par deux dimensions (la *paidia* : l'amusement, la fantaisie sans règles, le carnaval ; le *ludus* : le plaisir intellectuel du jeu, le goût pour la difficulté gratuite). En se référant à la classification de Caillois complétée par Brougère¹⁰, le jeu d'évasion se placerait dans l'*agon*, mais dans le sens d'une équipe en compétition contre le temps (pas de notion d'élimination si le jeu est non réussi, l'équipe en son entier gagne ou perd). En ce sens, il est à associer au *ludus* : « la différence avec l'*agon* est que dans le *ludus* la tension et le talent du joueur s'exercent en dehors de tout sentiment explicite d'émulation ou de rivalité : on lutte contre l'obstacle et non contre un des concurrents. »¹¹. L'*agon* alors « colore l'atmosphère générale du plaisir pris à vaincre une difficulté arbitraire ».

Interrogés, Yvan Hochet et Denis Sestier, professeurs d'histoire-géographie et webmasters du site Réseau Ludus¹², confirment et complètent cette analyse. À la question « Où classer les escape games pédagogiques ? », Yvan Hochet répond « À première vue à la fois dans les jeux d'émulation car il n'y a souvent qu'une solution possible et pour le haut degré de compétition même si c'est contre le système ; mais également dans les jeux de coopération car on ne peut gagner qu'ensemble. » À ma suggestion de considérer le chronomètre comme le système contre lequel les joueurs luttent, Denis Sestier complète : « contre le chrono et/ou éventuellement

⁹ Caillois R. (1958). Des jeux et des hommes. Le masque et le vertige. 1967 ed. Paris, Gallimard. Ainsi, le jeu est certes une activité libre et volontaire, limitée dans l'espace et le temps, mais elle est pleinement dans la vie courante. Il définit six composantes de l'activité liée au jeu : elle est libre (« à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux. »), séparée (« circonscrite dans des limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance. »), incertaine, improductive, fictive (second degré ou irréalité), réglée.

¹⁰ Plus récemment, Gilles Brougère a précisé les deux critères définissant l'espace du ludique : le second degré (fiction, pour de faux) et la décision (sentiment de liberté).

¹¹ Ibidem

¹² <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/> Leur article « Un peu de théorie » propose une classification des jeux pédagogiques basés sur leur expérience de terrain, avec leurs élèves.

d'autres équipes. Et oui le chrono est bien l'incarnation du jeu puisque c'est lui qu'on doit battre en résolvant des énigmes en temps limité. » On est donc ici dans l'idée de lutte contre un système, incarné par un chronomètre, et non dans la compétition entre équipes. Même s'il y a un palmarès des scores des équipes, il se construit de manière asynchrone : le temps de jeu est consacré à l'équipe seule.

Ces différentes définitions nous ont permis de caractériser le jeu d'évasion en tant que tel, mais la dimension pédagogique n'en a pas encore été abordée. Les auteurs cités et de nombreux autres ont depuis longtemps relevé l'apparente antinomie entre le jeu et le travail « sérieux ». Un jeu n'est-il pas une activité « *hors de la sphère de l'utilité* » (Huizinga), « *libre, incertaine et improductive* » (Caillois) ? Des chercheurs et auteurs ont cependant théorisé et rapproché les deux notions, approfondissant ainsi le domaine de la didactique du jeu.

C. Le jeu d'évasion pédagogique, un jeu sérieux ?

Il existe a priori une opposition entre les notions de jeu et de travail : le jeu est improductif, le travail est productif, le jeu est libre, le travail contraint, le jeu divertit, le travail n'a pas cette finalité, le travail est une activité à conséquences. La question du jeu en éducation a divisé et divise encore. Comme le résumait Yvan Hochet et Denis Sestier dans leur article « Pourquoi jouer ? »¹³ : « *Paradoxalement, si beaucoup de pédagogues reconnaissent l'importance du jeu chez l'enfant, peu acceptent qu'il devienne un outil pédagogique à part entière. S'ils portent aux nues le "jeu libre" (souvent pour le petit enfant), le jeu pédagogique devient condamnable en classe. Les quelques pédagogues à avoir vraiment proposé l'introduction du jeu en classe sont en effet fort rares. Ils sont restés minoritaires [Montaigne, Rousseau, Froebel, Alain, Jean Château]. Le jeu fit son retour dans la pensée pédagogique au début du 20e s., mais surtout grâce aux pionnièr(e)s de l'école maternelle, en particulier Maria Montessori, Edouard Claparède, Ovide Decroly et ces grands oubliés que sont John Dewey et Roger Cousinet. Mais leur pratique réflexive n'est pas passée dans les actes ; cela est malheureusement valable pour la totalité de leur œuvre et pas seulement pour le jeu. La position d'un grand pédagogue comme Freinet est d'ailleurs révélatrice. Lui aussi reconnaît l'importance du jeu pour l'enfant... mais en dehors de l'école. Il dénonce même les excès du jeu dans notre société (le "jeu-haschich" qui, selon lui, recouvre non seulement les jeux grand public comme les jeux de hasard mais également la littérature d'évasion, la radio, le cinéma...). Jean-Marie L'Hôte a qualifié plus tard cette invasion du jeu "ludisme".* »

Et pourtant aujourd'hui de nombreuses recherches indiquent que les deux dimensions peuvent se rejoindre, s'hybrider dans un objectif d'apprentissages, tant pour l'enfant que pour l'adulte.

Brougère¹⁴ évoque l'origine du jeu sérieux : « *Ainsi se développe une tradition qui consiste à produire un hybride, fort intéressant au demeurant, caractérisé par le mélange entre du jeu et de l'éducatif, entre ce qui relèverait de la forme ludique et ce qui renvoie à la forme scolaire ou plus largement une forme éducative. Il s'agit soit de ludiciser à la marge l'exercice scolaire, soit de donner un contenu éducatif à un jeu avec tous les intermédiaires imaginables, des transformations en profondeur, à la reprise sans modification d'une pratique ludique dont on*

¹³ Cet article sur le site Réseau Ludus met en scène le « Pedagogias » de Platon, un dialogue fictif, décalé et plein d'humour entre Socrate et Néophytion autour du jeu en classe. Il est suivi d'une synthèse sur le jeu éducatif vu du côté des pédagogues et des ludologues. <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/pourquoi-jouer-en-classe/>

¹⁴ Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game, GILLES.BROUGERE AJFS.49 1.2012.DOI:10.3828/AJFS 2012 3

pense qu'elle a une valeur éducative en elle-même (...) Ces nouvelles conceptions [serious game et jeu sérieux] conduisirent à une tension pas toujours visible dans leur enchevêtrement, entre l'idée que le jeu est sérieux (ie éducatif) et celle qu'on peut le rendre sérieux moyennant des adaptations qui n'en transformeraient pas le sens. »¹⁵

Petit aparté spécial vocabulaire. Le vocabulaire des jeux sérieux est riche, avec des termes en français et des anglicismes dont les significations ne se recourent pas toujours, et de manière variable selon les auteurs. C'est le cas des termes gamification, ludification et ludicisation. Pour Alvarez, Djaouti et Rampnoux¹⁶, gamification et ludification sont synonymes et consistent à « associer du jeu ou des mécaniques du jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine » ; ces termes s'opposent au *serious game* ou jeu sérieux (associer une visée utilitaire à un jeu). D'après Sanchez, Young, et Jouneau-Sion¹⁷ : « Gamification est parfois traduit en français par ludification alors même que ce terme est également employé en anglais pour désigner la diffusion du jeu dans la culture... (...) Ainsi, en s'appuyant sur Henriot, Genvo propose le terme ludicisation pour insister non pas sur le jeu-game, l'artefact qui est utilisé pour jouer, mais les interactions qui se mettent en place lorsqu'il accepte de jouer. (...) Ce terme nous semble en effet plus approprié quand il s'agit de concevoir une situation d'apprentissage qui combine des visées éducatives et des caractéristiques ludiques. »

L'expression « jeu sérieux » est à distinguer de sa version en langue anglaise, « *serious game* ». En effet, ces termes recouvrent actuellement plutôt les jeux vidéo utilisés dans un cadre pédagogique. On peut citer Damien Djaouti¹⁸ : « Les *Serious Games* sont des jeux vidéo destinés à des usages autres que le divertissement, et notamment pour la formation. » Même si les jeux d'évasion sont nés dans l'univers du jeu vidéo, ils se sont transformés avec leur adaptation grandeur nature. Il est possible de conserver une part de virtuel dans les escape games pédagogiques, tout comme il est possible d'en réaliser au format jeu vidéo, mais cela demande des techniques et des compétences de *game designer* rarement présentes chez les enseignants et formateurs.

Nous pouvons donc plutôt qualifier les escape games pédagogiques de « jeux sérieux », même si nous nous appuyons aussi sur des références issues de la littérature sur les *serious games*. C'est notamment chez les chercheurs en pédagogie vidéoludique que l'on trouve les réflexions les plus poussées sur les notions de *game* (éléments combinés constituant une structure ludique) et de *play* (interactions qui se mettent en place quand les joueurs acceptent de jouer) appliqués au champ de l'éducation, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

D'après Djaouti, les avantages pédagogiques des *serious games*, étendus donc aux jeux sérieux, sont la motivation des apprenants, l'apprentissage par essais / erreurs, et la stimulation d'interactions pédagogiques entre élèves¹⁹. On peut rapprocher ceci du concept de zone proximale de développement de Vygotsky : offrir un vrai défi réaliste à l'apprenant le met dans une situation d'apprentissage qui lui permet de se mobiliser. La résolution en équipe lui offre la possibilité de s'illustrer ou d'apprendre au contact d'un « expert », qui ne sera pas

¹⁵ Invité d'honneur aux Serious Escape Game Awards 2018 (ESPE de Villeneuve d'Ascq), Gilles Brougère est revenu sur cette tension entre jeu et sérieux, la difficulté à équilibrer ces deux composantes, et a cité l'escape game pédagogique comme étant peut-être bien cet objet-hybride, objet-frontière par excellence.

¹⁶ Alvarez, Djaouti et Rampnoux, Apprendre avec les serious games ? Réseau Canopé (2016)

¹⁷ Eric Sanchez, Shawn Young, Caroline Jouneau-Sion. Classcraft : de la gamification à la ludicisation. Sébastien George, Gaëlle Molinari, Chihab Cherkaoui, Driss Mammass et Lahcen Oubahssi. 7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015), Jun 2015, Agadir, Maroc. pp.360-371, 2015.

¹⁸ Damien Djaouti, « Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? », Tréma [En ligne], 44 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 22 juin 2017. URL : <http://trema.revues.org/3386>

¹⁹ Ibidem

nécessairement d'ailleurs le « bon élève ». On fait ainsi le pari que ce que l'apprenant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.

Nous pouvons donc définir le jeu d'évasion comme un défi d'équipe, une activité hautement collaborative, où l'implication de chacun mène à la réussite du collectif. Cette dimension tient du constructivisme socioculturel. Selon Philippe Cohard²⁰, « *les activités collectives s'insèrent dans une matrice sociale composée d'individus et d'artefacts. Elles permettent à l'individu de se rendre compte que le but de son activité contribue, avec plus ou moins de contradictions, au succès de l'activité collective.* » Une situation d'apprentissage à double niveau en quelque sorte, individuel et collectif. De plus, il offre une expérience concrète, une immersion dans une situation certes fictive mais réelle, dans laquelle l'apprenant doit se déplacer, manipuler des objets et mettre en œuvre des démarches – d'investigation, déductive, par essai/erreur, etc – pour résoudre les énigmes. Ces trois dimensions, résumées par S'cape par l'acronyme IMC (Immersion-Mouvement-Collectif), sont ce qui permet et constitue le *play* du jeu d'évasion, tandis que les cinq éléments évoqués plus haut (Évasion, Équipe, Énigmes, Express, Éduquer) en constituent le *game*. Plus de précisions sur les éléments constitutifs du *gameplay* d'un escape game pédagogique sont apportés par la figure ci-après.

Figure 3 : Tableau synthétique des différentes dimensions d'un escape game pédagogique au regard des définitions du jeu-game et du jeu-play

5 Éléments (game) 3 Dimensions (play)	Évasion	Énigmes	Équipe	Express	Éduquer
Immersion	scénario décor - atmosphère	cohérentes avec le scénario de vraies énigmes	objectif commun défi d'équipe	temps matérialisé par un chronomètre et/ou une ambiance sonore	thème/scénario cohérent avec les objectifs de contenu
Mouvement	espace revisité	réelles variées manipulations	espace aménagé pour la circulation et le regroupement	game master donne des coups de pouce pour avancer	(re)mobilisation des compétences
Collectif	final marquant, nécessitant la collaboration de tous	niveau de difficulté adapté, nécessite collaboration, démarche essai/erreur	game master veille à la dynamique de l'équipe	durée suffisamment restreinte pour rendre la coopération nécessaire	collaboration, coopération, intelligence collective, cohésion de groupe favorisées

D. Le jeu d'évasion en formation d'adulte

En quoi l'utilisation de la modalité escape game est-elle pertinente en formation d'adulte, et notamment d'enseignants et formateurs ? On peut citer deux constats issus de travaux sur l'apprentissage des adultes²¹, pour lesquels le jeu d'évasion pédagogique peut potentiellement servir de levier :

- l'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes,
- les adultes refusent d'être infantilisés.

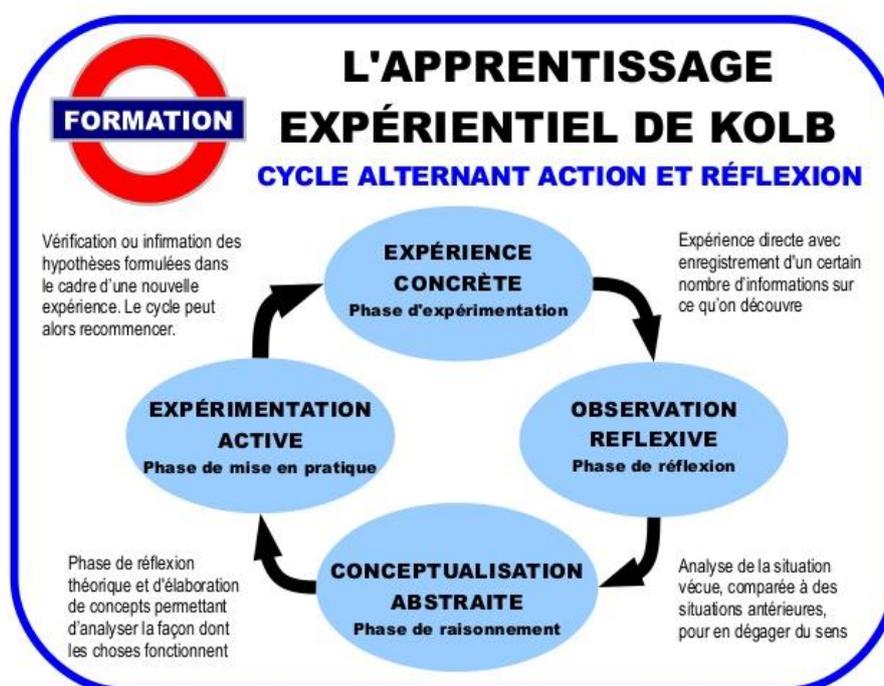
²⁰ Philippe Cohard (2015) L'apprentissage sans les serious games : proposition d'une typologie, De Boeck Supérieur | « @GRH » 2015/3 n° 16 | pages 11 à 40

²¹ http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_En_Lignes_no_43_cle6faf92-1.pdf

L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes.

Selon Dewey (in Morin, 1996), l'individu doit vivre des expériences concrètes pour découvrir et comprendre des connaissances acquises précédemment. Cet apprentissage passe par un processus dialectique combinant le concret (l'expérience) et l'abstrait (la théorie), la réflexion et l'action. « *L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience* ». Kolb a fortement contribué à l'approche expérientielle. Il a proposé un cycle d'apprentissage prenant en compte les conditions nécessaires menant premièrement à la réalisation (1) d'une expérience concrète, ensuite (2) d'une observation réfléchie, puis (3) d'une conceptualisation abstraite (théories) et enfin (4) d'une expérimentation active (des précédentes théories), ce qui montre bien le caractère constructiviste de ce modèle (Kolb, 2005).

Figure 4 : L'apprentissage expérientiel de Kolb



source : <https://fr.slideshare.net/VALOZ/formation-efficace-best-practice-65382234>

On peut transposer dans ce cadre l'escape game pédagogique en formation comme étant l'expérience concrète, nécessairement suivie d'un débriefing permettant d'observer a posteriori les émotions vécues, et les notions-compétences mises en œuvre, la conceptualisation-théorisation de celles-ci, puis l'expérimentation active. Cela implique donc que l'on considère l'escape game pédagogique comme étant le point de départ de la formation, ce qui m'interpelle cependant. Est-ce toujours le cas ? Ne peut-il aussi prendre place dans la dernière phase, en tant qu'expérimentation active, même si la situation est fictive ?

Les adultes refusent d'être infantilisés.

Ce constat pourrait sembler contradictoire avec l'existence et le développement des jeux de formation. Pourtant ils sont nombreux et variés : jeux-cadres de Thiagi, simulations (réelles ou vidéoludiques), jeux de rôle... Le jeu permet de fournir une situation fictive et dédramatisée dans

laquelle l'adulte pourra découvrir, agir, décider, sans que l'erreur et le regard des autres – dans la même situation que lui – ne soient un obstacle. Pour accepter d'entrer dans le cercle du jeu, il est en effet important qu'il soit en confiance et ne se sente pas infantilisé.

L'escape game pédagogique est encore peu étudié (ou les études sont en cours), mais d'autres modalités sont exploitées et analysées depuis plus longtemps. Bertille Patin écrit, concernant le jeu de rôles en formation d'adulte²² : « *La formation, comme expérience culturelle, constitue un espace potentiel au sens de Winnicott, en tant qu'étape intermédiaire où les pensées et les propos sont affranchis des contraintes, de l'urgence et des limites imposées par l'exercice professionnel. Le jeu est aussi une aire intermédiaire qui, située en dehors de l'individu et de la réalité professionnelle, aide à comprendre les expériences pour mieux les opérationnaliser en permettant de manipuler les phénomènes extérieurs que sont les situations vécues en équipe, dans les organisations de travail. (...) jouer la comédie, rentrer dans le jeu, montre qu'il s'agit bien d'un jeu, place étant entièrement laissée à la découverte, à l'inconnu, à l'imprévu. Or l'imprévisibilité des interactions amène le sujet à réagir à son insu, selon des schèmes de comportements et des représentations intériorisées. Révélatrice, elle favorise la conscientisation dans la phase d'exploitation par un effet de distanciation et de faire semblant.* »

L'escape game pédagogique est un jeu de simulation en équipe où on entre dans un scénario, un univers, pour lutter contre une entité fictive symbolisée par le chronomètre... Il se rapproche du jeu de rôle dans son aspect fictionnel. Brougère parle aussi du jeu comme d'un espace des possibles, d'où son utilité dans la formation, et d'un espace d'apprentissage informel.

L'escape game pédagogique en formation plonge les participants adultes dans une situation fictive, un cercle magique où - le formateur de formateurs en fait le pari - ils acceptent de s'immerger et de suivre des règles, de faire comme si l'enfermement ou le défi étaient réels. Des émotions fortes (stress du temps qui s'écoule, découragement face aux échecs, incompréhension, plaisir de la réussite d'une étape ou du jeu...) y sont rencontrés. Cet espace ludique, fortement circonscrit spatialement et temporellement, sert les objectifs pédagogiques du concepteur de la formation, qui peuvent être variés. Des objectifs de compétences : cohésion d'un groupe, mise en situation de collaboration/coopération, démarche d'investigation, compréhension des mécaniques de jeu et des émotions du joueur... mais aussi des objectifs de contenu avec un scénario et des énigmes autour d'une thématique (outils numériques, notions disciplinaires découvertes ou révisées...).

E. Essor des jeux d'évasion pédagogiques en formation d'enseignants

Il n'est pas évident à l'heure actuelle de trouver des données précises, datées, chiffrées, sur les escape games pédagogiques, notamment ceux exploités en formation.

Mes recherches se sont tout d'abord portées sur le Plan Académique de Formation (PAF) Versailles 2018 : la recherche s'est avérée peu fructueuse, avec une seule occurrence pour « escape game » ou « jeu d'évasion » dans le titre d'une formation, en maths-sciences. La

²² Bertille Patin, « Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2005/3 (Numéro 67-68), p. 163-178. DOI 10.3917/cips.067.0163

modalité des formations est rarement répertoriée. Il est à noter que deux de mes formations académiques incluent un escape game, mais pour l'une (« Pédagogie inversée en SVT et physique-chimie ») ceci n'est pas du tout mentionné, pour l'autre (« Enseigner avec le jeu en sciences ») c'est indiqué dans le descriptif mais pas le titre. L'idée est de préserver une part de surprise, ce qui est peut-être le cas dans d'autres formations.

Le réseau Canopé est une autre entité de formation pour les enseignants. Il propose des formations incluant un escape game aux enseignants. Malheureusement, ma demande d'accès au catalogue national 2018 et antérieurs n'a pas abouti, les données n'étant pas conservées. De plus, comme pour les offres de formation académiques, la modalité des formations n'est pas systématiquement répertoriée.

Je me suis cependant penchée sur le catalogue Canopé 2018 en ligne²³ : 24 occurrences de formations incluant l'expression « escape game » ou « jeu d'évasion » ou « défi-évasion » dans son titre ou son descriptif, pour un total de 59 sessions programmées. Pour la plupart ce sont des formations courtes de type atelier (1h30 à 3h), une de 6h, deux de 12h. L'objectif déclaré le plus fréquent est découvrir un escape game pédagogique. Les formations longues incluent la création en plus de la découverte du jeu (à noter, une seule formation de 2h propose découverte et création). Deux escape games ressortent :

- *Les Valeurs de la République* (16 sessions programmées de 3h, objectif déclaré : découvrir un escape game pédagogique et les ressources Canopé sur les valeurs de la République)
- *Enigma* (10 sessions programmées de 2h, objectif déclaré : formation aux outils numériques)

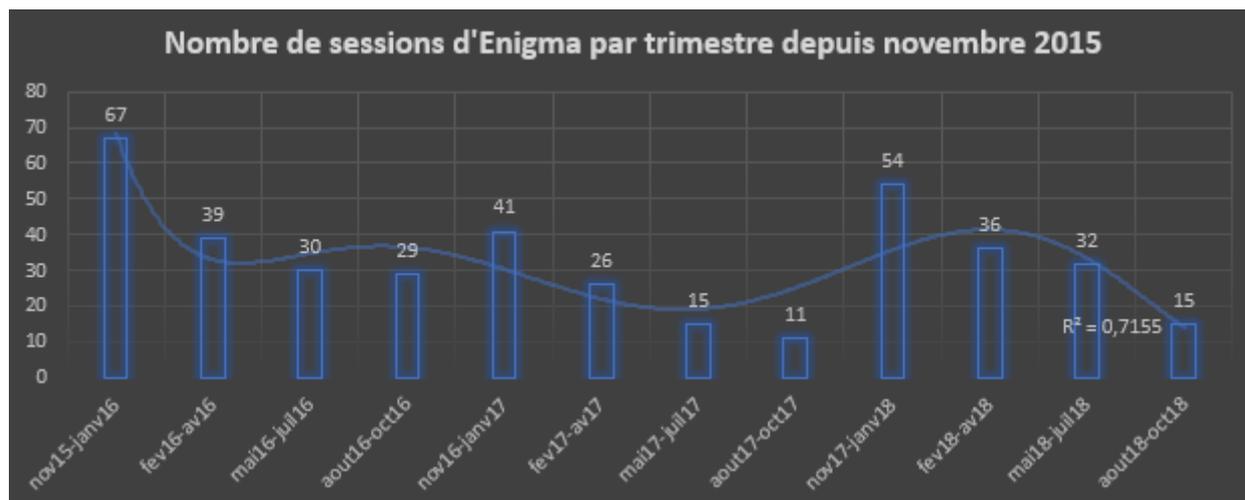
Il est donc peu évident d'établir à partir de ces données une évolution des formations à destination des enseignants et formateurs incluant un escape game pédagogique, les informations étant difficiles à recueillir, à comparer entre elles et avec les années précédentes. J'ai toutefois eu accès aux données concernant une formation en particulier, citée précédemment : *Enigma*.

À ma connaissance, *Enigma* est le premier escape game créé à but pédagogique et de formation dans l'Éducation Nationale – tout du moins le premier à être référencé et « médiatisé » notamment via les réseaux sociaux enseignants. Il a été conçu en 2015 par Patrice Nadam et Julia Dumont, enseignants et formateurs dans l'académie de Créteil, pour une formation sur les outils numériques à destination de référents numériques. Ce jeu d'évasion a été joué depuis plus de 400 fois dans de nombreuses formations académiques d'enseignants et de formateurs, ainsi que lors d'évènements liés à l'Éducation (Éducatice 2016, Ludovia 2016...). Le nombre moyen de joueurs par session est de 10 (variant de 5 à 15), on peut donc estimer à 4000 le nombre d'éducateurs ayant participé à ce jeu entre novembre 2015 et octobre 2018²⁴. Les données fournies montrent de plus qu'au-delà d'un très fort succès la première année (escape game joué près de 150 fois par ses créateurs), la mise à disposition des ressources du jeu a permis à d'autres formateurs de s'en emparer et de le faire jouer dans leur contexte (France, mais aussi Belgique, Suisse...). On peut constater que sur trois ans le succès ne se dément pas.

²³ consulté le 22/10/18 <http://www.reseau-canope.fr/formation.html>

²⁴ Données aimablement fournies par P. Nadam, fin octobre 2018. L'énigme finale de l'escape game nécessite d'entrer un code, donnant accès à une page web où l'équipe entre son nom et son score (temps réalisé). Ces données sont compilées dans un formulaire qui nous a permis de construire le graphique. Les données ont été trimestrialisées.

Figure 5 : Graphique recensant le nombre de sessions trimestrielles de l'escape game pédagogique *Enigma* depuis sa création



Le site *S'cape*²⁵, recensant et analysant les escape games pédagogiques partagés par des collègues, contient 20 escape games de formation (à destination d'enseignants ou d'étudiants en Master MEEF), créés en 2017 et 2018, sur un total de 176. Il s'agit de formations aux outils et/ou aux pratiques pédagogiques. L'équipe du site est régulièrement appelée pour des interventions lors d'évènements pédagogiques. Les taux d'inscription aux ateliers sont éloquentes. Par exemple, invitée à l'UNA (Université Numérique d'Automne de l'académie de Dijon) le 10 octobre 2018, l'équipe a mené un atelier de formation aux escape games pédagogiques lors de trois sessions d'1h. Les inscriptions prévues étaient de 60 par atelier, cependant ce sont au total 260 participants (enseignants, formateurs, personnels de direction, référents numériques...) qui se sont présentés sur la journée (répartis en 120, 80, puis 60 participants).

Ces quelques données, bien que parcellaires, montrent l'engouement des formateurs et formateurs de formateurs pour la modalité jeu d'évasion... Cependant elles ne nous permettent pas réellement d'accéder à la réalité du terrain, à ce qu'il est fait concrètement de cet objet, lors des formations d'enseignants notamment.

²⁵ consulté le 20/01/19 <http://scape.enepe.fr>

Bilan actuel

- ⇒ L'escape game tient son origine dans les jeux vidéo et les loisirs, qui constituent déjà des situations éducatives informelles.
- ⇒ L'escape game pédagogique est une modalité de formation récemment apparue, au succès croissant depuis trois ans, qui s'inscrit dans longue histoire du jeu dans les apprentissages et en formation d'adultes, avec cependant des spécificités.
- ⇒ Des enseignants, mais aussi des formateurs de formateurs semblent s'être emparés de ce loisir pour en faire un outil de formation... mais qui sont-ils ? De quelle manière et dans quels objectifs se sont-ils saisis de cette nouvelle modalité ?

Des constats et questionnements qui m'ont amenée à formuler la problématique ci-après.

Problématique

Quel est le cheminement d'un formateur de formateur et comment s'est-il formé aux escape games pédagogiques au regard de son expérience ?

Pourquoi a-t-il fait le choix d'une modalité de jeu de formation incluant un jeu d'évasion ?

Hypothèses

Je formulerai les hypothèses suivantes sur le profil du formateur de formateurs s'appuyant sur la mise en œuvre d'un jeu d'évasion en formation :

Hypothèse 1 : Il ne s'agit pas nécessairement d'un formateur expérimenté dans le domaine de la formation d'adultes, mais d'un formateur attiré par les pratiques et technologies récentes ou d'apparente modernité, dont la pratique du jeu en formation d'adulte.

Hypothèse 2 : Il/elle perçoit les potentialités et limites pédagogiques d'une pratique même encore hors champ de la formation en éducation.

Hypothèse 3 : Au vu du développement récent de la pratique du jeu d'évasion en formation de formateurs, il/elle s'est formé(e) en autodidacte²⁶ à l'escape game de formation, partiellement voire entièrement.

Hypothèse 4 : Il/elle conçoit sa formation en se basant sur son expérience (de formateur, d'enseignant...) dans une démarche à la fois pratique et réflexive, intégrant l'erreur.

²⁶ Autodidaxie : s'applique aux apprentissages effectués hors de toute institution éducative sans l'intervention d'un formateur – c'est de fait la part dominante des apprentissages qu'un individu réalise dans son existence. Sylvie Chioussé. Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations. <http://oecd.org/pdf/M00025000/M00025632.pdf>. 151p. 2001.

II. Méthodologie

L'entretien semi-directif avec neuf formateurs et formatrices a été retenu comme méthodologie de recherche. Il me permet d'aborder toutes les dimensions souhaitées de manière assez exhaustive, tout en laissant une part de liberté à la personne interrogée dans ses interprétations et réponses. La difficulté de l'exercice réside dans le fait de ne pas laisser le sujet trop dévier, et à ne pas oublier une question au passage... J'avoue que cela n'a pas été évident, et que j'ai dû notamment éliminer un entretien en raison du mauvais guidage de ma part, entre autres.

La population est constituée de neuf formateurs de formateurs, quasiment à parité de sexe. Les femmes sont désignées par la lettre F, les hommes par la lettre H. Le tableau présente les sexes, âges et fonctions des personnes interrogées selon l'ordre chronologique de leur entretien.

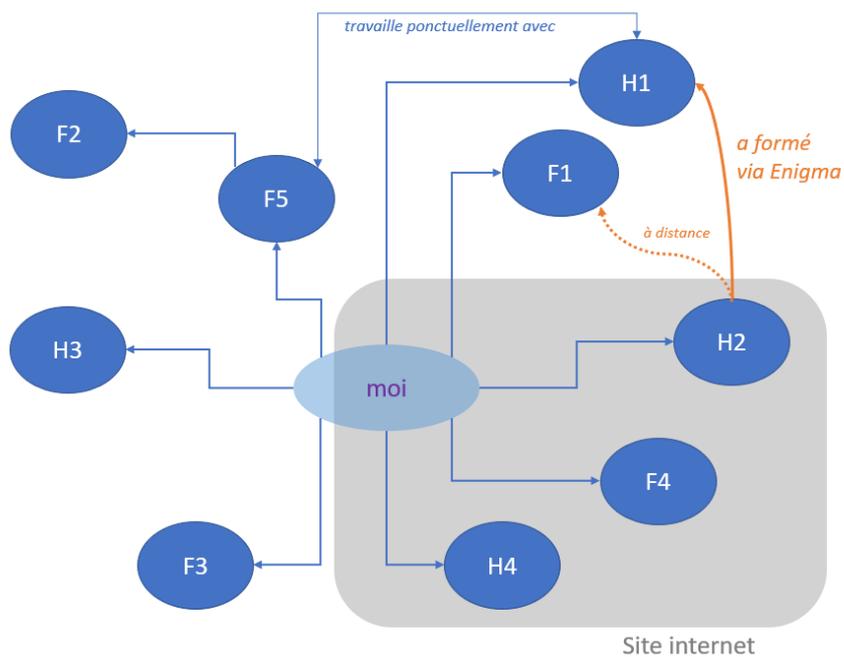
Tableau 1 : Présentation synthétique des formateurs et formatrices interviewé(e)s

Formateur/trice	Âge	Fonction actuelle
F1	34	Chercheuse (université)
H1	45	Ingénieur pédagogique (université)
F2	34	Ingénieure pédagogique (université)
F3	31	Professeure de SVT, direction ISFEC pôle SVT (formation initiale enseignants-stagiaires Master MEEF)
F4	36	Professeure-documentaliste, formatrice PAF
H2	54	Professeur de SVT, Formateur Dane/PAF
H3	42	Professeur de SVT, IAN (interlocuteur académique pour le numérique), formateur PAF et préparation CAPES et agrégation
H4	44	Professeur d'économie-gestion, IAN (interlocuteur académique pour le numérique), formateur PAF et en Master MEEF
F5	39	Professeure de SVT, formatrice Resentice, ingénieure pédagogique (formations niveau universitaire : Sorbonne)

Cinq sont des connaissances directes (amis et collègues avec lesquels je suis en relation de travail) : F5 est une amie de longue date au parcours parallèle au mien. H3 est un collègue de SVT avec lequel je travaille à distance autour du jeu sérieux depuis 3 ans. H2, H4 et F4 sont trois collègues distants impliqués comme moi dans un site Internet sur les jeux d'évasion pédagogiques depuis un an et demi.

Quatre sont des contacts obtenus via des connaissances ou rencontres professionnelles. H1 a suivi une formation sur les escape games pédagogiques avec H2 comme formateur, F1 a mis en place avec l'aide de H2 (à distance) un escape game pédagogique pour ses étudiants et collègues-professeurs. J'avais déjà pu échanger avec eux lors d'un évènement professionnel. H1 est aussi une connaissance professionnelle et amicale de F5. Le contact de F2 m'a été fourni par F5. J'ai collaboré avec F3 sur un article pour une revue pédagogique concernant son escape game de formation.

Figure 6 : Schéma représentant les relations entre les formateurs de formateurs interrogés et moi



Guide d'entretien :

Le guide d'entretien a été conçu de manière à permettre une discussion assez fluide dans les thématiques abordées, tout en catégorisant les questions à la lumière des hypothèses posées. Les questions n'ont pas été envoyées à l'avance.

Le guide d'entretien figure ci-après.

Les entretiens ont été menés entre le 25 octobre 2018 et le 16 janvier 2019. Au vu de la localisation des formateurs interrogés, les entretiens se sont déroulés à distance par l'intermédiaire d'une interface de type visioconférence (M@gistère ou Skype), et ont duré de 30 minutes à une heure.

Les transcriptions des entretiens de H2, F3 et F5 sont fournies en Annexe 2.

Guide d'entretien

thème	questions	notions clés
Parcours jusqu'à position actuelle de formateur	Qui es-tu ? Quels sont tes formation/diplôme/concours ? Qu'est-ce qui t'a conduit à devenir formateur ? Quel cheminement ? (l'EN ou autre : université) Quelle(s) sont les thématique(s) de tes formations ? Ces formations incluait-elles du jeu, des modalités de jeu ? De quel type ?	Types de jeu de formation
Découverte de la modalité escape game	Quand as-tu découvert les escape games (EG) ? Etait-ce dans ta vie personnelle ou en contexte de formation ? Te définis-tu comme joueur dans ta vie personnelle ?	Appétence personnelle au jeu
Conception de formation(s) incluant un escape game	Quand est née l'idée d'inclure une séquence de jeu type EG dans une de tes formations (existante ou en construction) ? Sur quelles compétences/connaissances persos/formation s'est appuyé pour intégrer cette nouvelle modalité à ses pratiques de formateur ? Comment définis-tu un EG pédagogique ? Pourquoi de manière générale : objectifs, attentes, plus-values attendues d'un EG en formation ? Pour chaque formation : quand ? contexte ? objectifs de la formation ? public ? nombre de sessions ? nombre de formés ? Place de l'EG dans la formation (début, milieu, fin) ? Pourquoi ?	Acquis de l'expérience ingénierie
Impact du jeu type EG sur la formation et les formés	En quoi la structure/conception de la formation est-elle modifiée/adaptée par l'inclusion d'un EG ? Qu'est-ce qui est mis en place au-delà du jeu pour s'assurer / en mesurer les effets ? Quels constats sur les formés ? attitudes, efficacité de la formation, indicateurs, limites ? éventuellement en comparaison de précédentes formations ?	ingénierie institutionnalisation indicateurs
Quels leviers repérés pour aider / former les formateurs ?	Quels écueils, difficultés... rencontrés ? Malgré cela, qu'est-ce qui te fait poursuivre l'intégration d'EG en formation ? Avais-tu déjà réalisé ces formations avec une modalité plus traditionnelle ? Si oui, comparaison possible : Une formation (technique ou non) aurait-elle été facilitante ? Malgré cela, qu'est-ce qui te fait poursuivre l'intégration d'EG en formation ?	Erreur pour apprendre Motivation

L'analyse du premier entretien, avec une première version du guide, m'a poussée à affiner mon questionnement : il y manquait les dimensions des écueils rencontrés et de la motivation à poursuivre dans l'utilisation de la modalité escape game en formation, ainsi que les indicateurs sur les apprenants. De plus, le profil de chercheuse plutôt amenée à former des étudiants écarte un peu l'interviewée du reste de la population étudiée (tous étant professeurs-formateurs ou ingénieurs pédagogiques clairement dédiés à la formation d'adultes enseignant déjà). La transcription ne fait donc pas partie du corpus, mais les écrits de la chercheuse et certaines de ses remarques seront exploités dans mon analyse sur la question du débriefing.

III. Analyse des données et critique au regard des hypothèses

À la suite de la retranscription des entretiens, un premier tableau m'a permis de découper les transcriptions afin de mettre en parallèle les données portant sur le parcours professionnel des interviewés, leurs thématiques et modalités de formation passées et actuelles, notamment celles incluant un jeu d'évasion pédagogique, ainsi que les réponses aux différentes questions du guide d'entretien.

Une analyse plus fine m'a ensuite permis de dégager des unités de sens et de relever la présence ou non de ces éléments dans chaque entretien, conduisant à un second tableau plus simple que le premier mais beaucoup plus lisible, **fourni en Annexe 2**.

Les éléments des entretiens ont été regroupés pour mettre en évidence des éléments convergents. Dans cette partie est présenté tout d'abord un premier regroupement en fonction du parcours des formateurs. Un décryptage plus approfondi est ensuite effectué, en fonction des réponses lors de l'entretien.

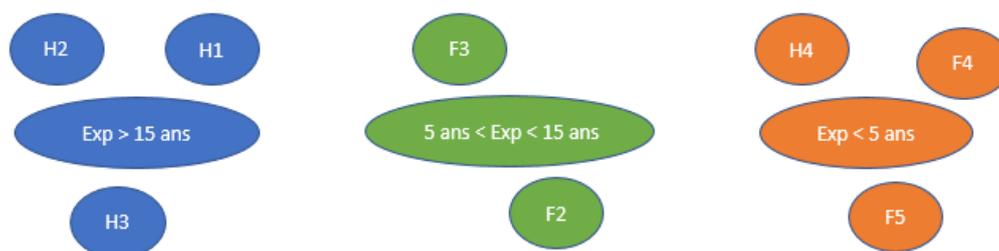
A. Les parcours des formateurs interrogés

Les parcours des formateurs interrogés sont très divers : tous viennent du monde enseignant sauf H1 qui a débuté sa carrière dans la formation en entreprise, puis a bifurqué vers l'ingénierie pédagogique et la formation d'enseignants au niveau universitaire. H2 et F2 ont été enseignants, puis enseignants et formateurs, et enfin formateurs à temps complet (niveau académique pour le second degré pour H2, niveau universitaire pour F2). F3, F4, F5, H3 et H4 sont tous à la fois enseignants et formateurs dans le second degré (enseignement à temps complet ou avec décharge partielle).

Toute la population a pour point commun la formation continue, trois d'entre eux intervenant en sus dans la formation initiale (F3, H3, H4).

Les anciennetés en tant que formateurs de formateurs sont variables. De manière assez arbitraire, j'ai débuté mon étude en créant trois groupes basés sur ce critère : ancienneté strictement inférieure à 5 ans, entre 5 et 15 ans, strictement supérieure à 15 ans.

Figure 7 : Catégorisation de la population selon l'ancienneté en tant que formateur de formateurs



B. Thématiques de formations

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 1 à 9)

Concernant les thématiques des formations, il est intéressant de noter que tous les formateurs interrogés ont conduit des formations aux outils numériques et à leurs usages. Les pratiques innovantes sont souvent citées aussi comme thématiques de formation, cependant je n'ai pas retenu ce critère – le terme d'innovation étant assez vague et sa définition variable dans le temps. En prenant en compte l'année d'intégration de la modalité escape game dans leurs formations, et en la mettant en parallèle avec leurs statut de formateur à temps complet ou non, on dégage un découpage qui ne recoupe pas celui des anciennetés.

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 10 à 12)

Les formateurs de formateurs à temps complet ont été les premiers à s'emparer du jeu d'évasion pour en faire un outil de formation, suivis avec un décalage d'un ou deux ans par les enseignants-formateurs. Ce délai s'explique peut-être par le temps nécessaire pour se former à cette modalité. Cependant si l'on regarde de près les réponses concernant la formation aux escape games pédagogiques, ce n'est pas ce que l'on constate.

Parmi les huit témoignages, seul H1 a suivi une formation incluant un escape game pédagogique : « J'avais été les voir tous les deux à Paris, passer une journée pour voir comment il fait, immergé, ce que je trouve assez important on ne peut pas concevoir ou imaginer des escape games sans en avoir vécu soi-même que ce soit à des fins pédagogiques ou à des fins tout à fait personnelles, dans un cadre un peu plus commercial on va dire, pur ludique. » Il est à noter que cette formation lui a été donnée par H2.

Nous avons donc là une population de formateurs essentiellement autodidactes sur la question de l'intégration du jeu d'évasion en formation. Cinq d'entre eux avaient déjà vécu un ou plusieurs escape games de loisir, et parmi les enseignants quatre en ont créé et fait jouer à leurs élèves avant d'en intégrer à leurs formations.

Ces premiers constats m'amènent à considérer l'**hypothèse 3** :

Au vu du développement récent de la pratique du jeu d'évasion en formation de formateurs, il/elle s'est formé(e) en autodidacte à l'escape game de formation, partiellement voire entièrement.

Les données recueillies vont dans le sens de la validation de cette hypothèse.

C. Relation au jeu et bascule pour l'escape game pédagogique en formation

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 13 à 14)

La manière dont le formateur considère le jeu m'a semblé une question importante pour comprendre sa relation au ludique, et si un attrait pour les jeux de manière générale expliquent une facilité à l'utiliser en formation.

Cinq formateurs sur huit se définissent comme joueurs dans leur vie d'adulte, parfois même très joueurs (jeux de société, *murder parties*, escape games de loisir...). Ces cinq formateurs sont déjà usagers des jeux de formation, comme les jeux-cadres de Thiagi, ou encore des jeux de carte (créés ou à créer par les formés), jeux de rôle, jeux de piste, jeux de plateau détournés. Les trois autres (H1, H2 et F4) indiquent un faible ou une absence d'intérêt pour le jeu à l'âge adulte, avec toutefois une exception pour les escape games de loisir pour H2.

L'expérience de nos formateurs de formateurs est très variable : de trois ans à plus de quinze ans. Cependant, tous ont mené des formations aux outils numériques et à leurs usages, plusieurs assument une certaine technophilie. La question du jeu en formation d'adulte ne fait pas l'unanimité, et est généralement corrélée à l'appétence personnelle au jeu.

F2 associe attrait pour le jeu et technophilie comme deux éléments facilitants pour la formation d'adultes : « Personnellement j'ai toujours été pour des approches ludiques et puis je suis un peu geek aussi alors ça aide. » Pour elle, grande amatrice d'escape games de loisir, la bascule se fait en continuité et par le contexte d'un nouveau poste : « ça fait partie des choses que j'avais vaguement en tête, et quand je suis arrivée à Paris Descartes, *Sapiens* était en train d'essayer de faire une expérience de création d'escape game pédagogique sous forme de *jam*. Et donc je me suis... je me suis un peu inclus au projet. »

H1 se définit comme peu joueur mais a beaucoup utilisé le jeu dans ses formations notamment dans le privé : « À titre personnel je ne me définirais pas comme quelqu'un qui aime jouer », « moi ce que j'utilise beaucoup, c'est des choses qui s'est pas mal développé, moi j'ai beaucoup travaillé dans le privé, en dehors avec une université belge (...) avec qui j'ai travaillé et avec qui j'ai suivi des formations qui sont les relais en Belgique, des jeux-cadres de Thiagi », « ça se fait pas mal depuis nombreuses années dans le domaine de la formation aux entrepreneurs, qui avaient développé des jeux, alors le grand classique c'est une adaptation du *Trivial Pursuit*. »

F4 et H2 se distinguent par leur apparente faible appétence au jeu, même si F4 note qu'elle a beaucoup aimé jouer en famille durant son enfance et adolescence : « Alors à l'heure actuelle en tant qu'adulte beaucoup moins (rire) je n'ai plus le temps de jouer c'était quelque chose qu'on faisait beaucoup le week-end en famille, des jeux de société y'avait quand même un petit intérêt pour, pour le jeu vidéo oui. Alors ça dépend lesquels hein (rire) les jeux de stratégie etc oui, après les jeux de combat non. Beaucoup moins (rire). Mais lorsqu'il y avait un univers à découvrir, des quêtes à effectuer, ouais j'aimais bien. » Il est à noter que F4 est une jeune formatrice (3 ans d'ancienneté) et a débuté sa première formation longue par une formation aux escape games pédagogiques. H2, malgré sa longue carrière de formateur, n'a jamais utilisé le jeu en formation et l'apprécie peu personnellement, mais fait une exception pour les escape games : « je ne suis pas joueur mais j'adore les escape games, est-ce que c'est l'action je, je sais pas (...) type de jeux de plateau Monopoly etc, au bout d'un certain temps ça m'énerve, je suis même mauvais joueur hein je dois l'avouer je suis mauvais joueur, que dans un escape game je j'ai pas cette sensation d'être mauvais joueur, ça va m'énerver si j'avance pas ça c'est

sûr mais je suis pas mauvais joueur dans le sens où merde on a perdu etc (...) je vais pas me formaliser par rapport à ça, est-ce que c'est parce que j'ai l'impression qu'on est tous dans le même bateau aussi que je me mets dedans, je le, je le conçois pas comme un jeu, je le conçois comme une activité ».

L'idée d'un escape game comme outil de formation a émergé de différentes manières dans notre population : via les médias concernant les escape games de loisir (H2) associé à l'expérience personnelle en famille ou avec des amis (F2, F3) ou au récit d'un escape game vécu par une collègue (H2), via les médias et réseaux d'enseignants concernant des jeux d'évasion de formation déjà existants (H1, H3, F5) et/ou concernant les jeux d'évasion en classe qu'ils ont préalablement testé avec leurs élèves avant de transposer la modalité en formation (H3, H4, F4, F5).

Au-delà du jeu, la notion plus large de mise en activité des formés est retrouvée chez toutes les formatrices et tous les formateurs. H2 indique, concernant ses formations passées : « j'avais des formations qui étaient très... alors pas frontales, très pratiques, très « mise en activité », mais euh...avec beaucoup de procédures (...) ils avaient une sorte d'étude de cas et ils devaient, mais c'était quand même je veux pas dire du presse-bouton parce que l'idée que c'était, c'était pas des animations de type, des formations de type presse-bouton, mais c'était quelque chose d'assez dirigé, donc avec une partie - que j'essayais de restreindre au maximum - théorique, et une partie surtout pratique où je les mettais en activité, moi l'idée c'était surtout de les mettre en activité très rapidement. »

Ces différents éléments nous permettent de revenir sur l'**hypothèse 1**.

Il ne s'agit pas nécessairement d'un formateur expérimenté dans le domaine de la formation d'adultes, mais d'un formateur attiré par les pratiques et technologies récentes ou d'apparente modernité, dont la pratique du jeu en formation d'adulte.

Ainsi, l'expérience de nos formateurs est très variable, de même que leur appétence personnelle et professionnelle au jeu. La découverte et la bascule pour une modalité escape game en formation s'est aussi réalisée de différentes manières, mais dans l'ensemble assez rapidement compte tenu de la récente apparition de ce loisir. Cependant tous ont une fibre technophile marquée et sont rompus aux usages des outils numériques.

L'hypothèse est validée.

D. Perception a priori des potentialités et limites de la modalité escape game en formation et démarche d'intégration

Ce point se réfère notamment à l'**hypothèse n°2**.

Il/elle perçoit les potentialités et limites pédagogiques d'une pratique même encore hors champ formation éducation.

Cette hypothèse est moins évidente à vérifier. Si l'on reste sur l'idée que la pratique est encore hors champ de la formation de formateurs, alors je ne peux exploiter que les données de ceux ayant exploité les escape games de manière précoce, avant que la pratique ne se répande et que ne fleurissent les exemples sur les réseaux. Il s'agit donc plutôt du groupe défini en tout début d'analyse, celui des formateurs à temps complet : H1, H2 et F2.

H2 : « j'avoue que j'avais absolument pas envie de faire du frontal, de faire, sachant en plus que c'était une journée où on les a...on leur obligeait, on les obligeait à venir (...) c'était pas une journée mais un atelier d'une heure, j'avais envie d'un atelier vivant voilà, les mettre en activité et la difficulté c'était de mettre en activité en une heure des collègues, donc je trouve que c'est relativement difficile de les, de les mettre en activité en simplement une heure » ; « c'est quelque chose qui m'intéressait depuis longtemps, j'avais vu dans les médias beaucoup de d'informations sur...ça (...) bien avant même 2015... donc sur les salles d'Escape Game dans le, dans le commerce, et ça m'a toujours tenté, c'est marrant j'ai, j'en ai jamais fait, j'ai jamais osé on va dire, mais ça me tentait, je trouvais que le principe était très drôle » ; « ça m'a tenté, y'avait le côté un petit peu de de, on savait pas où on allait, c'était un petit peu le côté de, de mise en activité qui me plaisait, d'immersion directe qui me plaisait dans ce, dans ce challenge-là quoi, c'était voilà on allait, alors pareil je j'imaginai bien qu'on n'allait pas les faire, leur faire apprendre beaucoup de choses mais au moins leur faire découvrir beaucoup de choses en peu de temps, l'idée c'était ça. »

H1 : « C'est dans ce cadre-là si tu veux que parmi différentes formules d'accompagnement de formation qu'on met en place qu'est apparue un jour la possibilité d'expérimenter les escape games (...) J'avais loupé en fait la première édition qui avait été faite par Patrice et Julia Dumont... le premier jeu *Enigma*. (...) moi ce qui m'avait surpris quand j'avais vu *Enigma* la première fois, quand j'avais testé, c'est en tant que participant, ça m'avait vraiment bluffé... je me disais punaise j'ai l'impression de connaître ces outils et en fait ils ont tellement tordu le truc que ça nous oblige vraiment à réfléchir autrement. »

Au regard des réponses de ces formateurs, les données vont dans le sens d'une validation de l'hypothèse.

La dimension pratique et/ou réflexive de la démarche du formateur de formateurs regroupe plusieurs aspects intervenus de manière variable dans le temps de l'entretien. C'est l'aspect pratique qui revient le plus souvent, notamment chez ceux qui ont mis en place plus récemment cette modalité de formation, avec parfois des rencontres ou des conjonctions d'évènements déclenchantes. H4 indique : « Alors sur quelles connaissances en fait euh... empirique, pas beaucoup, si ce n'est la lecture principalement du site *S'cape* hein, ce que j'ai retrouvé sur les infographies, sur le partage et le retour d'expérience, j'ai pas, j'ai pas lu d'auteurs particuliers, de, y'a peu de temps par contre, pas par contre en revanche j'ai rencontré euh... Sébastien euh... Genvo je crois que ça se prononce comme ça qui travaille en tout cas sur, en tout cas qui propose un certain nombre de choses autour de la ludification, donc j'ai pu euh... j'ai pu échanger pas mal avec lui, mais c'est vrai que j'ai pas forcément lu en tout cas d'ouvrages, pour le moment je le fais un petit peu au ressenti, par rapport au partage d'expériences... ».

L'aspect réflexif est évoqué, parfois en filigrane, parfois clairement avec notamment des recherches personnelles sur la didactique du jeu pour H1, ou encore l'analyse d'escape games pédagogiques existants pour F4.

E. La définition de l'escape game pédagogique

La question de la définition de l'escape game pédagogique me semblait accessoire car évidente, à tel point d'ailleurs que j'ai omis de la poser dans mes deux premiers entretiens... Cependant, cette définition, donnée par les différents formateurs et formatrices, de l'escape game pédagogique est une des premières données qui m'a interpellée en débutant mon analyse des entretiens, de par la diversité des réponses (en contenu et en longueur).

(Annexe 2, définition d'un escape game pédagogique, tableau 1)

Dans un premier lieu, j'ai catégorisé les mots ou groupes de mots par champs sémantiques. À noter : je n'ai pris ici que la réponse directe à ma question, sans aller chercher des éléments qui auraient pu être évoqués à d'autres moments de l'entretien.

(Annexe 2, Définition d'un escape game pédagogique, tableau 2)

Très facilement, j'ai retrouvé dans les propos des formateurs la notion de jeu ou de mécanique de jeu ou d'amusement (ce que je nommerai *jeu-fun*), mais aussi les cinq éléments et trois dimensions des escapes games pédagogiques définis précédemment (voir figure 2 page 5). Cependant, les couleurs révèlent des différences dans la présence et le « poids » des différentes unités selon les définitions proposées. J'ai décidé de séparer les éléments *jeu-fun* (contexte ludique général), *jeu-game* (5 Éléments) et *jeu-play* (3 Dimensions).

La question portant sur la définition d'un « escape game pédagogique », aucun formateur n'omet le côté jeu ni la présence d'objectifs pédagogiques en cohérence avec le scénario de la formation (alignement pédagogique). Cependant, on observe des disparités dans la précision et le nombre d'éléments cités, au regard notamment des notions de *game* et de *play*. Le tableau synthétique nous permet d'y voir plus clair encore.

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 15 à 23)

Figure 8 : Extrait du tableau récapitulatif des réponses, Annexe 2

1		H2	H1	F2	F3	H4	H3	F5	F4	
2	exp dans formation de formateurs/adultes	sup 15	sup 15	entre 5-15	entre 5-15	entre 5-15	sup 15	inf 5	inf 5	
3	année 1ère form avec EG	2015	2016	2016	2017	2017	2017	2017	2018	
4	formateur à temps complet	oui	oui	oui	non	non	non	non	non	
5	formateur et enseignant (avec élèves)	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	
15	3D (play)	immersion	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non
16		mouvement (physique et mental)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non
17		collectif (interactions)	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non
18	5E (game)	évasion (scénario)	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui
19		énigmes (démarche)	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
20		équipe (physique)	oui	oui	non	non	non	non	non	non
21		express (temps et lieu)	non	oui	oui	non	non	non	non	non
22		éduquer (apprentissage)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
23	jeu-fun	jeu (mécanique et amusement)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	

Notons qu'aucun formateur ne fournit l'intégralité des items. F3 est la seule à évoquer la relation professeur-élève dans sa définition : « à l'enseignant de, de, très certainement de développer une relation avec sa classe qu'il n'aurait pas dans d'autres activités. C'est aussi le relationnel oui qui est important là-dedans je pense. » Elle s'écarte cependant un peu du thème de l'entretien, qui concernait plutôt les escape games pédagogiques de formation (mais cela n'était pas précisé dans la question).

Les temps et lieux limités (Express) et le jeu d'Équipe ne sont cités que deux fois. H1 et H2 sont ceux qui donnent la définition la plus complète (ce sont aussi les entretiens les plus longs et les plus détaillés...). La définition de F2 est aussi assez complète, les deux items non cités relèvent des deux facettes de la notion d'équipe (équipe de joueurs et interactions au sein de l'équipe). Dans le second groupe défini précédemment, les items sont présents de manière variable, seuls F3 et H4 citent les trois dimensions du jeu-*play* ; F4, F5 et H3 en omettent certaines ou toutes. Les cinq formateurs citent deux ou trois éléments du jeu-*game* sur cinq.

Il semblerait donc que le second groupe pourrait être divisé en deux ensembles, avec une expression ou une perception différente des éléments constitutifs d'un escape game pédagogique. Les données concernant leurs pratiques en ingénierie de formation confirment-elles cette intuition ? Je me suis intéressée aux formations mêmes, leur conception et la manière dont le jeu d'évasion y a été inclus.

F. Lien entre jeu d'évasion et scénario de la formation et définition d'idéaux-types

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 24 à 29)

Selon les formateurs, le nombre de formations avec escape game est très variable, et logiquement en relation avec la chronologie et l'importance du temps consacré à la formation (temps plein ou non). H2 a réalisé cinq formations incluant des escape games différents (soit sous forme d'ateliers courts, soit de formations d'une à plusieurs journées), H1 deux formations longues, F2 deux escapes games inclus dans des formations-découvertes courtes, F3 une formation courte à la fois de révision et de découverte de la modalité, F4 deux formations courtes de type atelier et une longue, H3 et F5 deux formations (un atelier court, une formation longue).

On observe que six formateurs ont inclus un escape game dans une formation sur une autre thématique (souvent liée au numérique), seuls H3 et F4 n'en ont réalisé que sur la thématique des escape games pédagogiques (comment des enseignants peuvent exploiter cette modalité en classe). H2 a vécu les deux possibilités.

H3, F4 et F5 n'ont pas créé de jeu spécialement pour leurs formations, ils ont exploité des escape games existants (nuance à faire pour H3, qui a créé un mini-escape game avec une seule énigme pour un atelier court d'une heure). Les autres ont créé de toute pièce et/ou fortement adapté un défi-évasion à leur contexte.

Ainsi, il me semble pertinent de diviser la population en trois ensembles, qui se distinguent par les critères suivants :

- délai d'appropriation du format escape game à leurs pratiques de formateur de formateur
- définition de l'escape game pédagogique, notamment dans la précision des éléments de *play* et de *game*
- réexploitation tel quels d'escape games de formation déjà existants ou adaptation/création en fonction de la thématique et du contexte de la formation

Figure 9 : Critères des trois idéaux-types du formateur de formateur utilisant la modalité escape game pédagogique en formation

1		H2	H1	F2	F3	H4	H3	F5	F4
		Précurseurs			Adaptateurs		Réinvestisseurs		
2	exp dans formation de formateurs/adultes	sup 15	sup 15	entre 5-15	entre 5-15	entre 5-15	sup 15	inf 5	inf 5
3	année 1ère form avec EG	2015	2016	2016	2017	2017	2017	2017	2018
4	formateur à temps complet	oui	oui	oui	non	non	non	non	non
5	formateur et enseignant (avec élèves)	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui
15	immersion	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non
16	mouvement (physique et mental)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non
17	collectif (interactions)	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non
18	évasion (scénario)	oui	non	oui	oui	oui	non	non	oui
19	énigmes (démarche)	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	oui
20	équipe (physique)	oui	oui	non	non	non	non	non	non
21	express (temps et lieu)	non	oui	oui	non	non	non	non	non
22	éduquer (apprentissage)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
23	jeu-fun	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
24	EG pour formation autre que sur EG	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	non
26	EG créé spécialement pour formation	oui	oui	oui	oui	oui	non (mini)	non	non

Ces trois groupes correspondent en quelque sorte à des idéaux-types, que j'ai nommé : **Précurseurs**, **Adaptateurs** et **Réinvestisseurs**. Il ne s'agit pas d'une hiérarchie mais bien de différents profils définis à un instant t , un formateur pouvant très bien au fil de sa carrière et selon les formations adopter des profils différents.

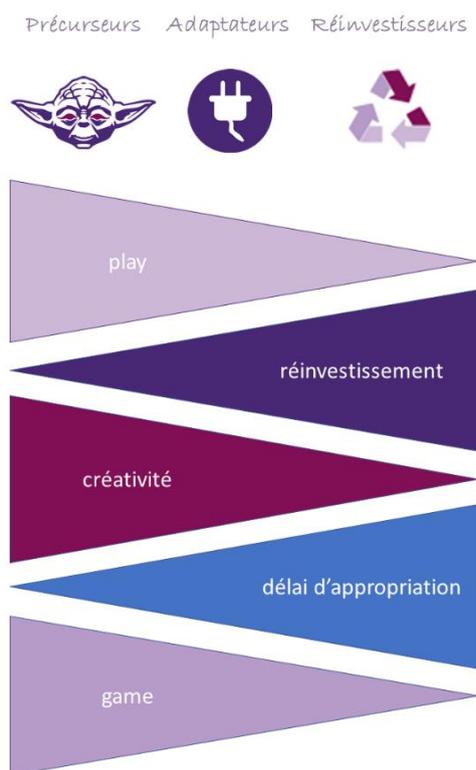
Ces trois idéaux-types, basés sur la population étudiée, se définiraient comme suit :

Précurseurs : ils s'approprient rapidement une nouvelle modalité de formation voire l'inventent à partir d'informations issues hors champ de la formation ; leur définition de l'escape game pédagogique formulée est riche, inclut toutes ou presque toutes les dimensions du jeu : *fun*, *play* et *game* ; ils créent leurs propres escape games ou les adaptent fortement afin de les intégrer au mieux à leur scénario de formation et à leur contexte.

Adaptateurs : le temps d'appropriation est assez rapide, ils disposent alors de plus de ressources et d'exemples issus d'autres formateurs de formateurs ; leur définition de l'escape game pédagogique formulée est assez complète, notamment concernant les dimension de *fun* et de *play* du jeu ; ils créent leurs propres escape games ou les adaptent à leur formation et leur contexte.

Réinvestisseurs : le temps d'appropriation pour la formation de formateurs est plus long, il y a tout d'abord une mise en place de la modalité escape game pédagogique avec les élèves ; leur définition de l'escape game pédagogique formulée comporte peu d'items : la dimension *fun* est présente, celles du *play* et du *game* sont partielles ; ils utilisent directement des jeux d'évasion existants pour les intégrer à leurs scénarios pédagogiques.

Figure 10 : Infographie sur les trois idéaux-types du formateur de formateur intégrant la nouvelle modalité escape game dans ses formations



G. Place de l'expérience dans la conception de la formation

Le besoin non de formation mais d'expérience avant l'intégration revient plusieurs fois dans les entretiens. H3 souligne notamment l'importance de l'expérience du formateur : « globalement un formateur expérimenté y'a rien qui va l'empêcher de mettre en place un escape game si, même si c'est pas un expert (...). Le tout c'est d'avoir, le tout c'est d'avoir euh... fait des escape games auparavant, ça c'est quand même la base. »

Le choix de la modalité escape game en formation s'est-il fait dans un continuum professionnel et personnel, ou en rupture des pratiques habituelles du formateur ?

On notera l'exception H2, qui semble « parti de rien » ou presque en 2015 : « c'est quelque chose qui m'intéressait depuis longtemps, j'avais vu dans les médias beaucoup de d'informations sur... ça (...). Et donc c'est par l'intermédiaire d'une collègue qui m'en avait parlé qui me disait qu'elle avait l'intention de faire ça dans son établissement... auprès de ses euh... ses collègues sur le numérique, que j'ai eu l'idée avec elle de mettre en place ça au sein d'une formation qui était une formation destinée à toutes les commissions numériques de notre Académie. »

H. Place et objectifs du jeu d'évasion au sein du scénario pédagogique

Le positionnement de l'escape game pédagogique est presque unanimement au début de la formation. Pour F3, il s'agit d'un cas particulier lié à la formation initiale (professeurs-stagiaires de M2) : le jeu d'évasion a été placé en fin de module, à la fois en révision de notions et en ouverture sur la pratique de l'escape game pédagogique en classe.

H2 a placé tous ses escape games en début de formation, sauf une seule fois à la fin, de manière assez improvisée : « Sur une formation plus classique euh... sur les outils numériques, (...) y'avait trois quatre outils qui étaient utilisés en fin de compte dans *Enigma*, et comme on a eu du temps à cette formation c'était pas prévu du tout, et que c'était un petit groupe, ils étaient pas très nombreux et qu'ils étaient bien sympathiques, je leur ai dit si vous voulez je vous propose à la dernière heure de jouer *Enigma*. Et donc ça m'a permis de voir euh... cet escape game non pas en tant qu'outil de découverte mais en tant qu'outil de révision, et et ça a bien sûr bien plus marché que dans un escape game, enfin que dans le l'autre contexte, euh... parce qu'ils connaissaient les outils, pas ce frein on va dire de l'outil de la découverte de l'outil mais euh... ben ça leur a permis vraiment de, de réinvestir leurs acquis. »

Seule F5 a situé un escape game pédagogique en milieu de formation, il s'agit aussi d'une mise en place initialement non présente dans le scénario pédagogique initial : « C'était un groupe qui avait une forte inertie, et qui avait du mal à s'engager dans, dans ce qu'on leur proposait hein tout simplement, et même en les mettant en atelier, en proposant des choses euh... ben du tout, pas du tout frontales pour le coup mais ils avaient beaucoup de mal à se, à se mettre dans la, dans ce qu'on leur demandait, et donc ben l'idée en deuxième journée de présentiel, c'était de pas revivre ça et donc de leur permettre de vivre autre chose un peu à la manière d'un *icebreaker* géant. »

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 30 à 42)

Les objectifs du jeu d'évasion cités par les formateurs sont nombreux.

Les deux objectifs les plus fréquemment cités sont la découverte / sensibilisation au sujet de la formation, et permettre aux formés de vivre un escape game afin d'en saisir les ressorts, en comprendre la structure, ressentir les émotions de joueurs. On retrouve aussi plusieurs fois l'idée de levier au service des interactions entre formés : activité de type brise-glace, activité suscitant la motivation et l'engagement au niveau individuel, mais aussi collectif (travail en équipe, collaboration). Sont cités aussi le contact immédiat avec l'outil (pour les formations aux outils numériques), le fait de surprendre les formés (en entrée de la formation), ainsi que l'immersion dans un univers autre que le contexte de la formation.

Hormis ces cas fortuits ou liés au contexte de la formation initiale, tous nos formateurs de formateurs scénarisent donc leurs formations en plaçant l'escape game pédagogique en introduction. Différents objectifs sont associés à cette position : découverte/sensibilisation au sujet de la formation, permettre aux formés de vivre un escape game afin d'en saisir les ressorts, en comprendre la structure, ressentir les émotions de joueurs (dans le cadre d'une formation sur les escape games pédagogiques ou sur le jeu). On retrouve aussi plusieurs fois l'idée de levier au service des interactions entre formés : activité de type brise-glace, activité suscitant la motivation et l'engagement au niveau individuel, mais aussi collectif (travail en équipe, collaboration). Sont cités aussi le contact immédiat avec l'outil (pour les formations aux outils numériques), le fait de surprendre les formés (en entrée de la formation), ainsi que l'immersion dans un univers autre que le contexte de la formation.

Les formateurs s'appuient donc sur des concepts pédagogiques en partie déjà cités dans le cadre théorique de ce mémoire : isomorphisme, apprentissage expérientiel, *social learning*, *learning by doing*.

Offrir une situation d'apprentissage, notamment interdisciplinaire, est cité deux fois, par H1 et F3, avec des nuances toutefois. C'est le cas notamment de H1 : « On a des... une hétérogénéité au niveau des comportements et des attentes au niveau du rythme du jeu qui fait que la situation qui

est provoquée par l'escape game est relativement stressante, relativement urgente, ne réunit pas toutes les conditions pour être vraiment une situation – de mon point de vue hein – être une situation d'apprentissage en tant que telle. ».

Ainsi pour sept formateurs sur huit, lors de la conception du scénario pédagogique de la formation, le jeu d'évasion se place de manière plus intuitive, ou plus aisée, en début de séquence. Deux d'entre eux (H2 et F5) envisagent toutefois de le placer en fin d'une éventuelle future formation, moyennant une réelle réflexion sur le contenu et la structure du jeu pour en faire un outil d'évaluation du stage. F5 : « Je pense que j'arriverais très bien à la, à l'envisager, euh... mais pour cela il faudrait que je, pour, pour moi, voilà il faudrait que ça soit vraiment intégré... dans un parcours de formation global, avec un vrai, de vrais objectifs euh... de départ, et puis du coup avec une méthodologie d'ingénierie pédagogique... classique et intégrale en fait pour pouvoir effectivement l'envisager en cours de formation, en fin de formation, et puis ben du coup dans un, enfin voilà, et dans un scénario pédagogique... d'ingénierie euh... avec aussi ben le, le fameux E de la méthode ADDIE²⁷, c'est-à-dire ben évaluation du parcours de formation qui a été, qui a été créé quoi... et particulièrement du coup sur le, sur la modalité escape game. »

I. L'après-jeu : conception et indicateurs sur les formés

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 43 à 58)

Les questions se rapportant à l'après-jeu s'intéressaient aux éléments mis en place pour s'assurer que les objectifs du jeu d'évasion sont atteints, et quels indicateurs en ce sens étaient relevés par les formateurs.

Toutes les formatrices et tous les formateurs indiquent réaliser un débriefing après le défi-évasion. Ceux qui détaillent leur propos indiquent des étapes à peu près similaires comprenant (1) une évocation du jeu vécu à chaud, avec expression des ressentis et émotions, (2) un passage en revue des énigmes, (3) une étape de recul où on donne du sens, une phase d'analyse plus à froid, dans un objectif de transfert et d'apprentissage. Les conditions temporelles (réserver un temps suffisant) sont évoquées par H2, et le retour sur erreur par F5. Tous deux considèrent aussi ce moment comme un temps d'auto-évaluation du jeu (pertinence, adéquation, objectifs atteints).

Les étapes citées plus haut rejoignent les travaux de recherche de Maud Plumettaz-Sieber et Éric Sanchez sur l'institutionnalisation des savoirs liée au jeu éducatif²⁸. Une version synthétique en français de cet article a été rédigée pour la publication de l'ouvrage en ligne *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion*²⁹. Interrogée, Maud Plumettaz-Sieber indique, en se référant plutôt à la relation enseignant-élève : « si à la fin on ne fait pas cette institutionnalisation où justement on va prendre ce qu'ils ont appris, leurs connaissances pour mettre des mots et réorganiser, ils ne vont pas se rendre compte qu'ils ont appris quelque chose, ils vont se dire on a joué c'était super, mais ils ne se seront pas rendu compte qu'ils ont développé des savoirs. Donc l'institutionnalisation permet de passer de ces connaissances à des savoirs qui sont reconnus par tout le monde et c'est ça qui est génial, c'est que du coup il y'a quand même

²⁷ ADDIE est un processus de mise en place d'un design pédagogique ou conception pédagogique (Basque, 2004) et comprend classiquement cinq phases, soit l'analyse, le design, le développement, l'implantation et l'évaluation, désignées par l'acronyme ADDIE (en anglais : Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation).

https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20005/asset/s2_ressourcesutiles_modeleADDIE.pdf

²⁸ 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

²⁹ Petit A., Nadam P., Fenaert M. (2018) *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion*, p.59-60. En téléchargement gratuit : <http://url.enepe.fr/scapade>

dévolution de la tâche à l'élève, c'est l'enseignant qui donne la tâche et qui se, et qui prend de la distance... et l'élève est responsable de ce qu'il va apprendre et en plus là donc c'est dans un cadre de jeu, donc j'ai pas peur de faire des erreurs, c'est un jeu je risque rien (...) à la fin quand je ressors il y'a plein d'émotions et, et puis voilà j'ai aussi appris des choses, et en revenant dessus je me rends compte de ça. »

Les indicateurs se situent pour tous au niveau du ressenti, soit du formateur de formateurs à l'observation des réactions des formés, soit suite à des retours oraux ou écrits (parfois plusieurs mois après la formation). Aucun questionnaire approfondi n'a été élaboré ou transmis aux formés afin de mesurer les effets de l'escape game de formation. Seul H1 n'a pas exprimé d'indicateurs précis sur ses apprenants. J'ai catégorisé les réponses des interviewés en trois groupes :

- les retours immédiats sur le jeu : plaisir exprimé, éléments de jeu appréciés, fierté d'avoir participé, engagement émotionnel. Ces points sont diversement cités par H2, F2, F3 et F5.
- les effets directs sur la suite de la formation : déroulement et transfert de l'expérience vécue aux objectifs « réels » de la formation. Il s'agit là de notre groupe d'enseignants-formateurs (F3, F4, F5, H3, H4).
- les effets à plus long terme, les retours après la formation : mémorisation à long terme, effet viral (ou propagation par bouche-à-oreille), modification des postures, auto-questionnement. Ces points sont cités par les trois formateurs à temps complet, nos Précurseurs (H2, H1, F2). Ces aspects sur le long terme sont cohérents avec le fait qu'ils se soient emparés tôt de l'outil.

J. Écueils rencontrés et compétences d'appui

Dans mon esprit, ces deux questions étaient bien séparées : on rencontre des obstacles, on a des compétences d'appui pour éviter ou surmonter ces obstacles. Il m'est apparu au fil des entretiens que les réponses à l'une faisaient souvent écho à l'autre, et qu'il n'était pas si évident dans un discours oral de séparer les deux notions. J'ai donc traité l'ensemble des réponses comme un tout. Trois obstacles essentiels ont été conservés comme tels, tout le reste s'est plutôt traduit en compétences d'appui.

[\(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 59 à 85\)](#)

L'écueil relevé par cinq formateurs sur huit est l'aspect très chronophage de la mise en place d'un jeu d'évasion au sein d'un parcours de formation. Viennent ensuite l'aspect budgétaire, et la difficulté avec les (rares) réfractaires au jeu rencontrés parmi les adultes formés.

Les compétences du formateur citées sont nombreuses, mais pas toujours évidentes pour tous à préciser. Par exemple, pour H3 : « effectivement ça me paraît naturel, donc après euh... j'ai pas réfléchi 107 ans pour pouvoir me dire ah oui faut que je pense à ça, à ça, ben après je sais pas moi c'est la pratique euh... non c'est vrai je sais pas, pour moi ça a pas été compliqué, ça ça fait intervenir de toutes façons des compétences qu'on a des fois aussi pour d'autres choses lorsqu'on fait, lorsqu'on organise une formation ».

J'ai regroupé les différentes compétences évoquées en cinq catégories : compétences organisationnelles du formateur (investissement, organisation, anticipation, gestion) ; créativité et lâcher-prise ; connaissances et recherches sur le jeu sérieux, la didactique du jeu ; compétences

dans la conception, scénarisation de l'escape game en adéquation avec les objectifs de formation ; volonté d'évaluation du dispositif.

Il n'y a pas de compétences précises qui fassent l'unanimité, ni de compétences ou domaines de compétences qui ressortent particulièrement dans un de nos trois groupes de formateurs.

Le point d'appui le plus fréquemment cité est la grande capacité d'organisation matérielle, avant pendant et après le jeu (5 fois sur 8). Viennent ensuite (4 fois sur 8) : savoir sortir du cadre et savoir lâcher-prise (F3 : « être capable de libérer un petit peu son imagination ») ; construire un scénario réaliste, cohérent, adapté au public (H3 : « il s'agirait déjà de de mettre en place un escape game qui soit adapté au public (...) donc pour cela il faut que le le le formé, en tout cas le l'apprenant, ici les les professeurs qui seront en formation, euh... ben il faut qu'il y ait une certaine dose de difficultés, du challenge, et aussi une certaine dose de frustra... de frustration »).

Notons que la capacité à travailler en équipe est citée trois fois (H1, F4, F5) mais réfutée par H2. C'est la seule où il y ait une contradiction clairement formulée entre certains formateurs.

Les différentes données étudiées dans les paragraphes D E F G H I me fournissent de quoi répondre à l'**hypothèse n°4**.

Il/elle conçoit sa formation en se basant sur son expérience (de formateur, d'enseignant...) dans une démarche à la fois pratique et réflexive, intégrant l'erreur.

Nous pouvons dans l'ensemble valider cette hypothèse, à la lumière des nombreux éléments formulés concernant la conception de leurs formations, de la découverte de la modalité, la démarche pratique et la réflexion sur l'intégration et les objectifs du jeu au regard de l'expérience de formateur, mais aussi les questionnements autour de l'évaluation de leurs pratiques.

Cependant, contrairement à l'hypothèse émise, la prise en compte de l'erreur comme faisant partie des compétences d'appui n'est quasiment pas citée. Mon interprétation est que soit elle est considérée comme peu importante, soit elle est tellement intégrée et naturelle dans le processus de création et d'amélioration d'une formation qu'elle n'est plus formulée.

K. Éléments de motivation pour le formateur de formateurs

(Annexe 2, Tableau récapitulatif des réponses, lignes 86 à 99)

L'entretien se termine (généralement) par ce qui, malgré les obstacles rencontrés, motive le formateur de formateurs à poursuivre éventuellement dans l'exploitation de l'outil escape game dans ses formations.

Premier point, tous expriment de la motivation à poursuivre leur intégration de la modalité escape game dans leurs formations. Un constat unanime, souvent première motivation citée : le plaisir. Il peut prendre des formes diverses : plaisir personnel du jeu, à jouer un rôle, à faire jouer et voir les formés se prendre au jeu, mais aussi plaisir de la création (seul ou en équipe) et récompense personnelle perçue comme à la hauteur de l'investissement fourni. H4 évoque un « plaisir égoïste », F4 observe les réactions de ses stagiaires comme dans un miroir « alors moi ce qui me plaît c'est de, de les voir se creuser l'esprit (rire) et et de voir, de finalement voir les, les stagiaires en position de créateur parce que cette position de créateur moi je l'ai eue au moment, au, je l'ai et je l'ai eu au moment où j'ai créé mes escape games ».

Le second registre tient de l'efficacité perçue du format escape game dans l'atteinte des objectifs de la formation et pour le développement professionnel des formés : apprentissage, mémorisation, modification des postures... F5 : « on apprend d'abord en réfléchissant sur l'expérience qu'on a vécu et en ce sens-là je pense que l'expérience de l'escape game est tout à fait intéressante voilà. »

Chez plusieurs, on y retrouve associée les idées de plaisir et de récompense personnelle. F2 : « La deuxième chose c'est que ça a beau être frustrant à certains moments c'est aussi magnifique à certains autres. Quand on voit des étudiants qui sortent d'une escape room et qui au débriefing sont capables de sortir tout ce qu'on... tous les messages clés qu'on avait, ça prouve qu'on a réussi à faire quelque chose, et la plupart du temps ils ont pas conscience qu'ils ont appris quelque chose. », « Ils étaient dans une autre démarche. Pour ce que j'en sais professionnellement c'est aussi dans une démarche émotive qu'on apprend le mieux. C'est en passant par l'émotion. Du coup ces gens-là je suis à peu près certaine que dans deux ans dans trois ans dans dix ans ils se rappelleront toujours de petites bribes... de choses qu'ils ont fait dans cette escape room et pour moi c'est un peu l'objectif d'un enseignant. » De même pour H2, plaisir et efficacité vont de pair : « c'est bizarre hein de dire ça, de dire plaisir plutôt que efficacité et ou rendement ou machin mais je, j'ai vraiment cette sensation que, mais bon le plaisir va participer justement à l'efficacité du truc ».

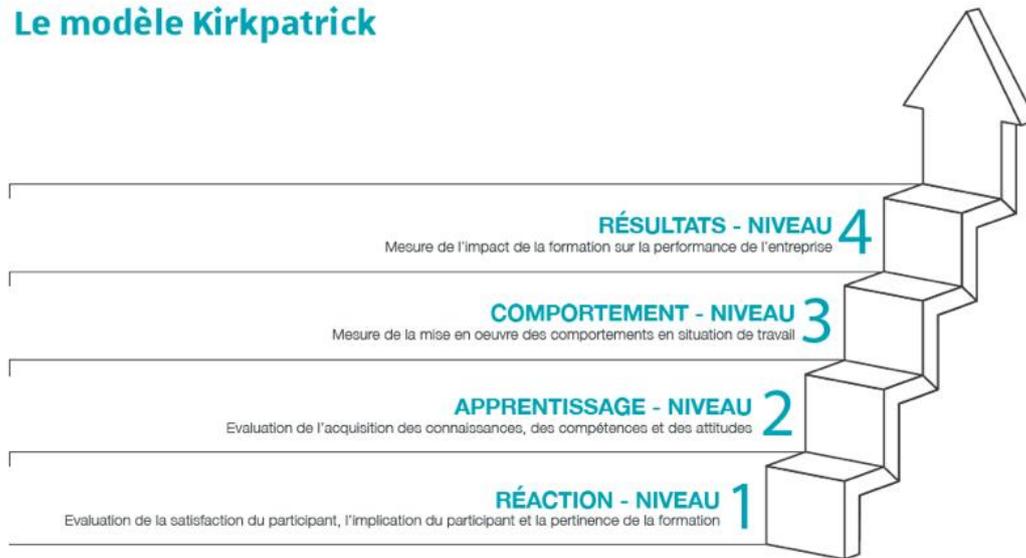
Enfin, un point commun apparaît entre les deux formateurs positionnés aux extrémités du tableau. Tous deux émettent le souhait de faire évoluer leurs formations en intégrant plus de jeu mais pas nécessairement un jeu d'évasion. Rappelons que H2 a une expérience longue en formation mais n'utilisait pas le jeu, F4 a débuté récemment directement avec la modalité escape game. L'utilisation de cet outil leur a permis de découvrir les intérêts et limites du jeu de formation, et leur ouvert un nouveau champ de possibilités pédagogiques.

Concernant l'avenir, tous émettent donc de claires motivations à poursuivre dans l'intégration d'escape games pédagogiques à leurs formations, de manière adaptée aux thématiques, contextes et publics. Le groupe des **Réinvestisseurs** est le plus hétérogène quant à son évolution : élargir sur la ludification pour F4, projet de création d'un escape game autour du codage pour une prochaine formation pour H3, mais aussi interrogations nombreuses pour F5 : sur l'intérêt pédagogique du format au-delà de l'effet brise-glace (« sur une pyramide de Kirkpatrick, chaque fois que j'ai essayé d'évaluer euh... l'Escape Game, je suis sur un niveau de réaction euh...c'est-à-dire que je vais avoir des, des choses positives en terme, en terme de, de réactions, par contre en terme d'apprentissage ou de transfert après chez les enseignants ou chez les formateurs euh...ben déjà j'ai du, j'ai du mal à, à quantifier (...) j'arrive pas à trouver euh...vraiment d'informations fiables à ce niveau-là »), sur le « retour sur investissement » rapporté à la création qui est très prenante et très chronophage.

Dans la figure ci-dessous, les différents niveaux du modèle. Les retours sur investissement (ROI) / retour sur les attentes (ROE) se situent au-delà du niveau 4.

Figure 11 : Le modèle de Kirkpatrick pour l'évaluation des formations (modèle issu de l'entreprise)

Le modèle Kirkpatrick



source : <https://sfc.unistra.fr/la-formation-continue-a-luniversite/des-formations-evaluees-et-certifiees/le-modele-kirkpatrick/>

Conclusion

Pour entamer ce travail de recherche, je suis partie de ma propre expérience d'enseignante et jeune formatrice. Notamment, il m'avait paru plus évident de reprendre un escape game pédagogique conçu et de le placer en fin de formation longue, or ce n'est pas du tout le cas chez les formateurs de formateurs interrogés, la position en introduction étant largement privilégiée, à des fins de sensibilisation et de modalité de type brise-glace.

Ma problématique interrogeait le profil du formateur de formateurs intégrant la modalité escape game, et j'ai plutôt découvert une diversité de profils. Je me suis retrouvée dans les trois idéaux-types définis : **Précurseur** pour mon premier essai d'escape game de formation (un format semi-virtuel a priori inédit à l'époque, pour un atelier court), **Réinvestisseur** pour la première formation longue (sur la classe inversée), **Adaptateur** pour la seconde formation longue (sur le jeu en sciences). Comme précisé précédemment, cette catégorisation n'est pas figée, c'est une proposition, valable à un instant t , mais qui peut montrer une progressivité, un cheminement dans le parcours professionnel d'un formateur. Elle pourrait aussi permettre à un formateur de formateurs de transmettre sa pratique de manière efficiente à d'autres, de manière différenciée selon le profil repéré.

Autre surprise : je ne pensais pas que la notion de plaisir serait si prégnante chez toutes les formatrices et tous les formateurs, en premier élément de motivation cité, tant au niveau personnel que pour l'impact du plaisir dans les apprentissages des formés. La découverte de cette unanimité - qui rejoint mon propre ressenti - s'est faite un peu en marge de ma problématique initiale, et ne fait pas l'objet d'un approfondissement dans ce mémoire. Cela m'ouvre un sujet de réflexion qui s'annonce vaste et passionnant, notamment au regard du développement actuel des sciences cognitives.

Loin de considérer le jeu d'évasion de formation comme une panacée, les formateurs de formateurs interrogés se montrent dans l'ensemble enthousiastes mais prudents voire critiques sur cette modalité. Ils ne manquent pas d'en souligner la puissance en tant que brise-glace et outil d'immersion et de sensibilisation au contenu de la formation, mais restent plus réservés ou en attente d'éléments probants quant à l'évaluation des apprentissages lors du jeu à l'aune de l'investissement en temps nécessaire. Tous considèrent la phase de débriefing comme essentielle pour la fixation des notions, qui seront encore approfondies par la suite en cas de formation longue. L'utilisation du jeu d'évasion en fin de formation, rare chez les formateurs et formatrices, me semble une évolution intéressante comme outil d'évaluation des formés et de la formation même (niveau 2 du modèle de Kirkpatrick).

Au-delà du cas particulier de l'escape game pédagogique, il me semble que ces données peuvent éclairer la diversité des parcours et des personnalités des formateurs, notamment dans leur quête de modalités efficaces et engageantes pour les enseignants qu'ils forment - un public adulte particulièrement exigeant. Cette intégration d'une pratique nouvelle et alternative s'appuie autant sur leur expérience en tant que formateurs que sur leurs compétences personnelles et professionnelles, dans les quatre domaines du référentiel de compétences : Penser-Concevoir-Élaborer, Mettre en œuvre-Animer, Accompagner l'individu et le collectif, et enfin Observer-Analyser-Évaluer. Un parallèle intéressant pourra peut-être être effectué à l'avenir, et les conclusions et profils validés, réfutés ou améliorés, quand une nouvelle modalité de formation émergera.

Bibliographie

Alvarez J, Djaouti D. et Rampnoux O. (2016). Apprendre avec les serious games ? Réseau Canopé

Brougère G (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. In: Revue française de pédagogie, volume 119, 1997. L'éducation préscolaire. pp. 47-56

Brougère G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game, AJFS.49 1.2012.DOI:10 3828/AJFS 2012 3

Caillois R. (1958). Des jeux et des hommes. Le masque et le vertige. 1967 ed. Paris, Gallimard

Chiousse S. (2001). Pédagogie et apprentissage des adultes. Etat des lieux et recommandations. <http://oecd.org/pdf/M00025000/M00025632.pdf>. 151p. 2001.

Cohard P. (2015). L'apprentissage dans les serious games : proposition d'une typologie. De Boeck Supérieur | « @GRH » 2015/3 n° 16 | pages 11 à 40

Djaouti D. (2016). Serious Games pour l'éducation : utiliser, créer, faire créer ? Tréma [En ligne], 44 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 22 juin 2017. URL : <http://trema.revues.org/3386>

Huizinga, J. (1951). Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu. Paris : Gallimard.

Patin B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2005/3 (Numéro 67-68), p.163-178. DOI 10.3917/cips.067.0163

Petit A., Nadam P., Fenaert M. (2018) S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion, p.59-60. En téléchargement gratuit : <http://url.enepe.fr/scapade>

Sanchez E., Young S., Jouneau-Sion C. (2015). Classcraft : de la gamification à la ludicisation. Sébastien George, Gaëlle Molinari, Chihab Cherkaoui, Driss Mammas et Lahcen Oubahssi. 7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015), Jun 2015, Agadir, Maroc. pp.360-371, 2015.

Sanchez E., Plumettaz-Sieber M. (2018). Teaching and Learning with Escape Games : From Debriefing to Institutionalization of knowledge, pour la conférence GALA de la Serious Games Society ayant eu lieu à Palerme (Italie) début décembre 2018

Sitographie

Le site de S'cape <http://scape.enepe.fr>

Le site de Survive on Mars surviveonmars.portail-svt.com

Le site de Réseau Ludus, articles « Un peu de théorie » et « Pourquoi jouer en classe ? » <http://www.lepetitjournaldesprofs.com/reseauludus/>

Le site de Réseau Canopé, consulté le 22/10/18 <http://www.reseau-canope.fr/formation.html>

Annexe 1 : Tableaux d'analyse

Tableau 1 : Récapitulatif des réponses

Pour une meilleure visibilité, vous retrouverez ce tableau en suivant ce lien : <http://opn.to/a/9PlsZ> ou en flashant le QR-code ci-contre.



		H2	H3	F2	H3	H4	F3	F5	F4		
	exp dans formation de formateurs/adultes	sup 15	sup 15	entre 5-15	sup 15	entre 5-15	entre 5-15	inf 5	inf 5		
	année libé form avec EG	2015	2016	2016	2017	2017	2017	2017	2018		
3	formateur à temps complet	oui	oui	oui	non	non	non	non	non		
4	formateur et enseignant (avec élèves)	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui		
5	formation initiale	non	non	non	oui	oui	oui	non	non		
6	formation continue	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		
7	outils et stages du numérique	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		
8	pratiques innovantes (hors EG)	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non		flou et déf variable dans le temps
9	a suivi formation EG	non	oui	non	non	non	non	non	non		
10	exp EG dans vie perso av. form	non	oui	oui	non	non	oui	oui	oui		
11	EG créé pour élèves avant form	non	non	non	oui	oui	non	oui	oui		
12	jeu dans formations préc	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non		
13	jeu dans vie perso adulte	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non		
14	3D (play)	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non		
15	mouvement (physique et mental)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non	non		
16	collectif (interactions)	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non		
17	évasion (scénario)	oui	non	oui	non	oui	oui	non	non		
18	énigmes (désordre)	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non		
19	équipe (physique)	oui	oui	non	non	non	non	non	non		
20	expens (temps et lieu)	non	oui	oui	non	non	non	non	non		
21	Adapté (apprentissage)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		
22	jeu (mécanique et amusement)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		
23	EG pour formation autre que sur EG	oui	oui	oui	non	oui	oui	oui	non		
24	EG pour formation sur EG	oui	non	non	oui	non	non	non	non		
25	EG créé spécialement pour formation	oui	oui	oui	non (mb)	oui	oui	non	non		
26	EG en début de formation	oui	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui		
27	EG en milieu de formation	non	non	non	non	non	non	non	non		
28	EG en fin de formation	oui	non	non	non	non	oui	non	non		
29	brise-glace	oui			oui			oui			
30	mode collaboratif, coopératif, équipe	oui						oui			change les postures, motive, fait naître les interactions, libère les freins...
31	mise en activité, engagement, motivation	oui	oui					oui			cercle magique
32	immerger dans une ambiance, un univers autre que cadre formation	oui	oui		oui						
33	surprendre	oui	oui								
34	sans appréhension, de manière décomplexée	oui	oui								
35	utilisation immédiate de l'outil	oui			oui						découverte par l'expérience
36	vivre pour comprendre principe/format/ressorts				oui	oui	oui		oui		apprentissage expérientiel (Kolb)
37	découverte, sensibilisation		oui	oui							situation d'apprentissage
38	conditions d'apprentissage		oui				oui				
39	situation d'apprentissage interdisciplinaire		oui				oui				
40	réinvestir des acquis, révisions	oui					oui				remobilisation / tact / évaluation
41	évaluer, tester des compétences dvp durant stage	(envisagé)						(envisagé)			
42	débriefing	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		
43	conditions de temps suffisantes pour débrief		oui								étapes du débriefing
44	recevoir la situation de jeu, émotions, ressentis		oui	oui	oui	oui	oui	oui			
45	recevoir chaque élève, le scénario	oui	oui		oui	oui	oui	oui	oui		
46	retour sur erreur, consolidation								oui		
47	donner du sens, apprentissage, analyse, transfert	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui			
48	(auto) évaluation de l'action du formateur		oui					oui			évaluation action
49	plaisir exprimé	oui						oui			
50	éléments appréciés exprimés : immersion immédiate avec outil, collaboration pérenne...	oui					oui				retours immédiats sur le jeu
51	fieri			oui							
52	engagement émotionnel						oui				
53	plus attentif, plus investi/engagé en formation				oui	oui		oui			effets sur la formation : déroulement et transfert
54	transfert [en formation ou avec les élèves (ou autres)] des modalités vécues					oui	oui		oui		
55	mémorisation long terme			oui							effets à plus long terme, retours après la formation
56	effet viral			oui							
57	postures modifiées, interrogées, autoquestionnement	oui		oui							

Tableau 2 : Définition d'un escape game pédagogique, version 1 : repérage des unités sémantiques

formateur	Définition EG pédagogique : champs sémantiques IMMERSION MOUVEMENT COLLECTIF résoudre énigmes/démarche scientifique/essai-erreur/activité FUN /jeu éducatif relation prof élèves Engagement Chronométré/lieu circonscrit objectif scénario/contexte/évasion/défi
F2	Pour moi il faut que ce soit un jeu qui réponde aux deux... aux deux côtés. C'est-à-dire « escape game », il faut qu'il y ait un scénario et des énigmes , après c'est pas forcément, on n'est pas forcément obligés de s'échapper de quelque chose , ça il y en a de plus en plus qui font autrement, mais en tout cas il faut que ce soit effectivement un lieu circonscrit avec des énigmes et un scénario ... euh... et pédagogique ça veut dire qu'à la fin si on teste la rétention d'information des étu... des étudiants, des stagiaires, des joueurs, voilà... il faut qu'il y ait... il faut que ce soit en accord avec les objectifs pédagogiques qu'on s'est fixés . Euh... dans mon expérience à moi c'est souvent plutôt de la sensibilisation qu'autre chose. Mais je crois qu'on en avait parlé. Euh... mais, mais voilà pour moi une escape room pédagogique il faut que ce soit intéressant , rigolo pour les joueurs, et qu'ils en ressortent avec au moins une sensibilisation des notions qu'on voulait leur faire passer.
H1	C'est une situation de jeu, une situation d' apprentissage ludifiée, qui mobilise un groupe d'apprenants , qui doit résoudre de façon collaborative une série d'énigmes qui sont des énigmes low tech ou high tech . J'en étais sur ce mélange ou sur ce choix, sur cette hybridation des solutions low tech ou high tech... C'était pour dire qu'on était pas obligé de faire usage de solutions technologiques compliquées . ça c'est la définition que je dirais, pour moi les mots-clés c'est les dimensions coopératives, interactions . Les autres qui vont avec ça c'est l'engagement des participants. En tout cas, si on veut partir d'une représentation ou d'une définition de l'escape game, c'est un jeu strictement joué par un groupe de personnes avec un questionnement en maximum une heure (?????). Or les profils d'apprentissage et les temps d'apprentissage, mobiliser ou créer des connaissances nouvelles, est pas forcément raccord avec ce cadre. Par contre, manipuler, avoir des tâches d'apprentissage avec des d'application travailler sur la dimension... travailler sur la dimension interactive , être vraiment dans le constructivisme , le socio-constructivisme ... résoudre des défis avec un niveau d'engagement assez élevé ... tout ça ce sont des éléments extrêmement intéressants. Et à ce moment là il faut peut-être tordre la définition d'escape game telle qu'on nous l'a présentée jusqu'à présent c'est-à-dire... les conditions relativement stressantes pour un nombre limité de personnes en maximum une heure... Ben il faut s'autoriser à transformer ça en disant en fait on mobilise des activités coopératives , et peut-être qu'on se donne des missions ... ça on est conscient parce que le principal avantage de l'escape game c'est de concevoir de façon extrêmement créative avec un niveau d'implication extrêmement intéressant des conditions d'apprentissage qui sont vraiment intéressantes. Par contre très clairement si on veut rester sur un format strict : un nombre limité de personnes dans une pièce pendant une heure, on se crée des contraintes en fait, et du coup il faut en retirer le meilleur et peut-être libérer des occasions diversifiées de jouer, soit de casser le modèle en fait, du nombre limité de personnes pendant une heure
F3	c'est un contexte d'abord, un contexte dans lequel on essaye de plonger les élèves, euh...pour permettre de développer on va dire euh...une appétence pour la recherche, la résolution d'énigmes , on est, on est pour moi dans la démarche scientifique euh...énormément dans l'Escape Game, enfin en tout cas pas dans toutes les étapes de la démarche scientifique mais dans certaines en tout cas, euh...et euh...leur permettre euh...permettre un petit peu en s'amusant de, de soit de réviser, soit de faire passer des connaissances quoi, c'est ça un Escape Game pour moi. c'est un jeu qui permet à l'élève d'acquérir différemment des, des infos, de les réviser différemment et à l'enseignant de, de, très certainement de développer une relation avec sa classe qu'il n'aurait pas dans d'autres activités. C'est aussi le relationnel oui qui est important là-dedans je pense. les jeux qu'on peut faire en classe d'habitude, euh...on est quand même très limités c'est souvent autour d'une table, euh...c'est c'est des jeux donc ben de plateaux, les élèves jouent les uns après les autres, alors il peut y avoir des jeux de stratégie ou des jeux plus simples mais là on mêle un petit peu tout et on mêle aussi l'aspect physique , c'est-à-dire faut aller fouiller euh... faut se déplacer, faut, dès fois faut collaborer aussi physiquement en , en, entre les groupes, on est obligés de demander aux, aux élèves de euh...ou aux enseignants stagiaires d'ailleurs de, de ben de d'émettre des pièces de puzzle ensemble quoi, donc c'est c'est différent et y' a aussi cette notion de, de collaboration obligatoire quoi, c'est-à-dire que on n'est pas chacun à autour de son petit plateau en train de faire son truc, on est obligés de compter sur les autres pour y arriver .
F4	Pour moi l'idée c'est de reprendre... Jes codes qui caractérisent et qui définissent l'Escape Game grand public voilà, et de se les approprier en contexte scolaire ... et se les approprier en contexte scolaire, c'est-à-dire y placer des objectifs pédagogiques, c'est-à-dire que les élèves ont certes une mission, une quête à effectuer , mais au final on doit leur faire atteindre des buts et ces buts ce sont les objectifs pédagogiques que l'enseignant aura fixé en amont. Alors ça peut être par le biais de la découverte , on peut découvrir des notions pédagogiques, du contenu des voilà, des connaissances ...ça peut être un, ça peut être dans le cadre d'un ré... d'un réinvestissement , voilà notamment en documentation, on, on fait passer aux élèves des compétences info-documentaires, et c'est justement l'Escape Game, ça peut être l'occasion aussi de réinvestir ces compétences qui ont été vues durant les cycles 3 et 4 par exemple au collège et on fait des rappels dans le cadre du lycée. Euh...voilà, c'est, c'est une modalité, c'est une mécanique de jeu et le tout, enfin la principale difficulté après c'est d'y associer... des objectifs pédagogiques et que l'ensemble soit cohérent et logique voilà.

H2	<p>c'est un jeu déjà, c'est évident que c'est un jeu, c'est un jeu d'immersion, je même j'ai tendance à parler souvent d'expérience immersive où on va proposer donc à une équipe de joueurs de résoudre des énigmes afin d'atteindre un objectif, qui peut être puisque par la base initialement c'était ça, c'est euh...un enfermement, ils doivent sortir d'une pièce, mais en fin de compte on peut trouver un scénario totalement différent qui peut être un défi ou autre, un défi sur trouver un trésor, trouver une recette etc etc, pas forcément sortir, et donc c'est cette notion de jeu immersif qui est importante je trouve, l'expérience immes... immersive avec une mise en activité immédiate.</p> <p>au niveau de l'effet, là c'est plus dans la définition du mot effet, moi l'effet qui m'intéresse le plus c'est le, l'intelligence collective le fait qu'à plusieurs, alors quand je dis plusieurs c'est une dizaine de personnes hein, on puisse les mettre en activité, travailler ensemble, réfléchir ensemble et travailler vraiment, collaborer pour atteindre l'objectif, ça me fait penser sérieusement en tant que prof d'SVT à une séance de TP, mais une séance de TP qui ne serait absolument pas dirigée ou du moins qui n'a pas l'apparence de quelque chose qui est dirigé, puisqu'en fin de compte c'est dirigé dans le sens où on sait où ils vont, où ils doivent aller mais on ne sait pas les chemins qu'ils vont prendre pour arriver à cet objectif, contrairement à, à une séance de TP où on avait peut-être du mal à leur laisser cette liberté</p> <p>l'idée c'est vraiment cette notion d'expérience immersive avec une sensation de, de liberté, et avec ce travail collaboratif qui est important, mais un travail collaboratif qui est comme je le répète un un une bonne dizaine de personnes quoi voilà, une bonne, avec dix personnes.</p>
H3	<p>Alors un Escape Game pédagogique c'est un jeu qui va reprendre les mécaniques euh...de l'Escape Game et notamment de l'Escape Room, euh... aussi bien virtuel que natu... que que, donc en complètement matériel, où il va falloir fouiller, mettre en relation des des énigmes etc, euh...et le côté pédagogique et bien ce sera toujours en relation avec des notions du programme ou des compétences en tout cas à à construire, en ce qui concerne en tout cas le le travail en équipe, la colla... la collaboration etc, finalement c'est un peu une espèce de, de situation ludique où les élèves vont être amenés à ré, remobiliser des connaissances et des compétences acquises auparavant dans le cadre euh... d'un, d'un thème particulier en lien avec le programme et ce dans un cadre qui va rappeler donc le le l'Escape Game grand public dans lequel on va devoir euh... déployer euh... un travail d'équipe et de collaboration en gros.</p>
H4	<p>Alors, comment je le définirais, faut plusieurs variables, alors le fait de, de, de d'être capable de mettre en activités euh...le public auquel on s'adresse, donc dans le cadre de la formation aux collègues, de les mettre en activités, de les faire travailler ensemble, euh...de les amener à un résultat finalement, parce que euh... l'Escape Game ben je pense qu'il est, alors c'est peut-être tronqué mais en tout cas moi je pense qu'il est intéressant à partir du moment où il se termine, donc euh...le guide, le maître du jeu, le Game Master doit être capable de pouvoir les emmener, faire en sorte que évasion il y a, et qu'on reste pas sur une frustration parce qu'on n'est pas arrivé au bout de, euh...au bout du jeu, donc y'a, et puis la capacité à, il faut que le jeu propose une immersion qui soit vraiment euh... qui permette aux aux formés de, de se, de se projeter dans un univers qu'on aura créé par le jeu et qui réponde à un objectif pédagogique bien sûr, c'est vrai que je l'ai pas dit c'est peut-être le plus important, qui répond à un objectif pédagogique quoi.</p>
F5	<p>c'est un, alors une modalité pédagogique qui permet à la fois euh... d'atteindre des objectifs pédagogiques en utilisant la ludification, c'est-à-dire en utilisant des leviers euh...de mécanique de jeu, euh...euh...en renforçant l'engagement des apprenants, je dirais quelque chose comme ça, avec di...derrière l'idée ben de de n'importe quel jeu, l'idée du du flow quoi, donc en et qui permet un équilibre du coup entre les compétences requises, les niveaux de difficultés et puis la progression dans un apprentissage, voilà</p>

Tableau 3 : Définition d'un escape game pédagogique, version 2 : regroupement des unités sémantiques en trois catégories (jeu-fun, jeu-play, jeu-game)

formateur	Jeu-fun	Jeu-play	Jeu-game
		<p>IMMERSION Engagement MOUVEMENT COLLECTIF relation prof élèves</p>	<p>résoudre Enigmes/démarche scientifique/essai-erreur Educatif, apprentissage, objectifs pédagogique Evasion scénario/contexte/évasion/définitif Express /Chronométré et lieu circonscrit Equipe</p>
F2	<p>Pour moi il faut que ce soit un jeu qui réponde aux deux... aux deux côtés.</p>	<p>il faut que ce soit intéressant et qu'ils en ressortent avec au moins une sensibilisation des notions qu'on voulait leur faire passer</p>	<p>C'est-à-dire « escape game », il faut qu'il y ait un scénario et des énigmes, après c'est pas forcément, on n'est pas forcément obligés de s'échapper de quelque chose, ça il y en a de plus en plus qui font autrement, mais en tout cas il faut que ce soit effectivement un lieu circonscrit avec des énigmes et un scénario... euh... et pédagogique ça veut dire qu'à la fin si on teste la rétention d'information des étudiants, des stagiaires, des joueurs, voilà... il faut qu'il y ait... il faut que ce soit en accord avec les objectifs pédagogiques qu'on s'est fixés. mais, mais voilà pour moi une escape room pédagogique il faut que ce soit (...) rigolo pour les joueurs,</p>
H1	<p>C'est une situation de jeu c'est un jeu une situation d'apprentissage ludifiée strictement joué par</p>	<p>, , qui mobilise, qui doit résoudre de façon collaborative une série d'énigmes pour moi les mots-clés c'est les dimensions coopératives, interactions. l'engagement des participants. , la dimension interactive, le socio-constructivisme... résoudre des défis avec un niveau d'engagement assez élevé... tout ça ce sont des éléments extrêmement intéressants en fait on mobilise des activités coopératives, ... ça on est conscient parce que le principal avantage de l'escape game c'est de concevoir de façon extrêmement créative avec un niveau d'implication extrêmement intéressant.</p>	<p>une situation d'apprentissage ludifiée résoudre de façon collaborative une série d'énigmes un questionnement en maximum une heure (???????). manipuler, avoir des tâches d'apprentissage avec des d'application travailler sur la dimension... travailler sur la dimension interactive, être vraiment dans le constructivisme, le socio-constructivisme... résoudre des défis et peut-être qu'on se donne des missions des conditions d'apprentissage qui sont vraiment intéressantes un groupe d'apprenants un groupe de personnes avec</p>
F3	<p>en s'amusant c'est un jeu</p>	<p>dans lequel on essaye de plonger les élèves, euh... euh...énormément dans l'Escape Game, enfin en tout cas quoi, c'est ça un Escape Game pour moi. et à l'enseignant de, de, très certainement de développer une relation avec sa classe qu'il n'aurait pas dans d'autres activités. C'est aussi le relationnel oui qui est important là-dedans je pense. mais là on mêle un petit peu tout et on mêle aussi l'aspect physique, c'est-à-dire faut aller fouiller euh... faut se déplacer, faut, dès fois faut collaborer aussi physiquement en, en, entre les groupes, on est obligés de demander aux, aux élèves de euh...ou aux enseignants stagiaires d'ailleurs de, de ben de d'émettre des pièces de puzzle ensemble quoi, donc c'est c'est différent et y' a aussi cette notion de, de collaboration obligatoire quoi, c'est-à-dire que on n'est pas chacun là autour de son petit plateau en train de faire son truc, on est obligés de compter sur les autres pour y arriver.</p>	<p>c'est un contexte d'abord, un contexte pour permettre de développer on va dire euh...une appétence pour la recherche, la résolution d'énigmes, on est, on est pour moi dans la démarche scientifique pas dans toutes les étapes de la démarche scientifique mais dans certaines en tout cas, euh...et euh...leur permettre euh...permettre un petit peu de, de soit de réviser, soit de faire passer des des connaissances qui permet à l'élève d'acquérir différemment des, des infos, de les réviser différemment</p>

F4	c'est une modalité, c'est une mécanique de jeu		Pour moi l'idée c'est de reprendre... les codes qui caractérisent et qui définissent l'Escape Game grand public voilà, et de se les approprier en contexte scolaire ... et se les approprier en contexte scolaire, c'est-à-dire y placer des objectifs pédagogiques , c'est-à-dire que les élèves ont certes une mission, une quête à effectuer , mais au final on doit leur faire atteindre des buts et ces buts ce sont les objectifs pédagogiques que l'enseignant aura fixé en amont. Alors ça peut être par le biais de la découverte, on peut découvrir des notions pédagogiques, du contenu des voilà des connaissances ... ça peut être un, ça peut être dans le cadre d'un ré... d'un réinvestissement , voilà notamment en documentation, on, on fait passer aux élèves des compétences infodocumentaires, et c'est justement l'Escape Game, ça peut être l'occasion aussi de réinvestir ces compétences qui ont été vues durant les cycles 3 et 4 par exemple au collège et on fait des rappels dans le cadre du lycée. Euh... voilà, c'est, et le tout, enfin la principale difficulté après c'est d'y associer... des objectifs pédagogiques et que l'ensemble soit cohérent et logique voilà.
H2	c'est un jeu déjà, c'est évident que c'est un jeu, c'est un jeu notion de jeu	d'immersion , je même j'ai tendance à parler souvent d'expérience immersive où on va proposer donc immersif qui est importante je trouve, l'expérience immes... immersive avec une mise en activité immédiate , l'intelligence collective le fait qu'à plusieurs , alors quand je dis plusieurs c'est une dizaine de personnes hein, on puisse les mettre en activité, travailler ensemble, réfléchir ensemble et travailler vraiment, collaborer une séance de TP qui ne serait absolument pas dirigée ou du moins qui n'a pas l'apparence de quelque chose qui est dirigé, puisqu'en fin de compte c'est dirigé dans le sens où on sait où ils vont, où ils doivent aller mais on ne sait pas les chemins qu'ils vont prendre pour arriver à cet objectif, contrairement à, à une séance de TP où on avait peut-être du mal à leur laisser cette liberté l'idée c'est vraiment cette notion d'expérience immersive avec une sensation de, de liberté , et avec ce travail collaboratif qui est important, mais un travail collaboratif qui	de résoudre des énigmes afin d'atteindre un objectif un enfermement , ils doivent sortir d'une pièce , mais en fin de compte on peut trouver un scénario totalement différent qui peut être un défi ou autre, un défi sur trouver un trésor, trouver une recette atteindre l'objectif à une équipe de joueurs
H3	un jeu qui va reprendre les mécaniques euh... de l'Escape Game et notamment de l'Escape Room, une espèce de, de situation ludique dans un cadre qui va rappeler donc le le le l'Escape Game grand public dans lequel	où il va falloir fouiller , en ce qui concerne en tout cas le le travail en équipe, la colla... la collaboration etc, finalement c'est un peu et ce l on va devoir euh... déployer euh... un travail d'équipe et de collaboration en gros.	, mettre en relation des des énigmes etc, euh... et le côté pédagogique et bien ce sera toujours en relation avec des notions du programme ou des compétences en tout cas à à construire où les élèves vont être amenés à ré, remobiliser des connaissances et des compétences acquises auparavant dans le cadre euh... d'un, d'un thème particulier en lien avec le programme

H4	au bout du jeu le jeu le jeu	Alors, comment je le définirais, faut plusieurs variables, alors le fait de, de, de d'être capable de mettre en activités euh...le public auquel on s'adresse, donc dans le cadre de la formation aux collègues, de les mettre en activités, de les faire travailler ensemble , euh..., parce que euh... <i>L'Escape Game ben je pense qu'il est, alors c'est peut-être tronqué mais en tout cas moi je pense qu'il est intéressant à partir du moment où il se termine,</i> il faut que propose une immersion qui soit vraiment euh...qui permette aux aux aux formés de, de se, de se projeter dans un univers qu'on aura créé par et	de les amener à un résultat finalement pouvoir les emmener, faire en sorte que évacion il y a, et qu'on reste pas sur une frustration parce qu'on n'est pas arrivé au bout de, qui réponde à un objectif pédagogique bien sûr, c'est vrai que je l'ai pas dit c'est peut-être le plus important, qui répond à un objectif pédagogique quoi.
F5	en utilisant la ludification en utilisant des leviers euh...de mécanique de jeu derrière l'idée ben de de n'importe quel jeu, <i>l'idée du du flow quoi, donc en et qui permet un équilibre du coup</i>	c'est un, alors, c'est-à-dire, euh...euh...en renforçant l'engagement des apprenants , je dirais quelque chose comme ça, avec di...	une modalité pédagogique qui permet à la fois euh...d'atteindre des objectifs pédagogiques entre les compétences requises, les niveaux de difficultés et puis la progression dans un apprentissage , voilà