Jeu d'évasion sérieux en information-documentation : un dispositif de médiation des savoirs ?

Serious escape game in information-documentation: a device of mediation of knowledge?

Aurélie Canizares et Cécile Gardiès

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sdj/3602>

DOI : 10.4000/sdj.3602

ISSN : 2269-2657

Éditeur

Laboratoire EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education

Référence électronique

Aurélie Canizares et Cécile Gardiès, « Jeu d'évasion sérieux en information-documentation : un dispositif de médiation des savoirs ? », *Sciences du jeu* [En ligne], 16 | 2021, mis en ligne le 07 novembre 2021, consulté le 26 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sdj/3602> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sdj.3602>

Ce document a été généré automatiquement le 26 novembre 2021.

La revue *Sciences du jeu* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Jeu d'évasion sérieux en information-documentation : un dispositif de médiation des savoirs ?

Serious escape game in information-documentation: a device of mediation of knowledge?

Aurélie Canizares et Cécile Gardiès

- 1 L'histoire des jeux d'évasion ou *escape games* est récente. Nées à Kyoto au Japon en 2007, les premières *escape rooms* essaient d'abord en Asie avant d'arriver sur notre continent au début des années 2010 (Nicholson, 2015, p. 3). En France, le premier d'entre eux *Hint Hunt* ouvre à Paris en 2013 (Cailloux, p. 14). De par sa définition, un jeu d'évasion consiste généralement à s'échapper d'une pièce ou d'une succession de pièces dans un temps limité (Guigon *et al.*, 2017). Les joueurs doivent trouver et collecter un certain nombre d'indices et d'objets afin de résoudre des énigmes. Il s'agit donc d'un véritable défi qui exige de mettre en place rapidement et efficacement des stratégies d'anticipation, d'organisation et de coopération entre ses différents membres pour pouvoir être mené à son terme. Faisant ainsi appel à tout un échantillon de compétences, le jeu d'évasion a rapidement suscité l'intérêt du monde de l'éducation ou de l'entreprise (Wiemker *et al.*, 2015).
- 2 Le jeu d'évasion sérieux peut être considéré comme un jeu sérieux puisqu'il met en relation selon la définition qu'en proposent Rampnoux, Djaouti et Alvarez un scénario utilitaire et des ressorts ludiques (Rampnoux *et al.*, 2016, p. 17). Il repose ainsi sur un savant assemblage de savoirs et de jouabilité (*gameplay*) afin que l'élève-joueur puisse vivre une expérience holistique où l'ensemble des éléments qui la composent forment un tout solidaire (Freudenthal, 2019, p. 21).
- 3 Différents travaux sur des situations d'apprentissage médiatisées mobilisant le numérique à l'instar de la classe inversée en information-documentation (Gardiès et Fabre, 2015 ; Canizares et Gardiès, 2019, 2020) nous ont amenées à considérer ces dernières comme des dispositifs de médiation de savoirs. Elles permettent d'instaurer

un élément tiers dans la situation d'apprentissage établissant ainsi une communication médiée entre enseignant et élève. Elles reposent pour cela sur un agencement d'éléments, une organisation particulière sous-tendue par une intentionnalité (Couzinet, 2009, p. 19-20) inhérente à tout dispositif, celle d'aider dans notre cas à la construction de connaissances. À travers tout un travail d'écriture et de médiatisation, il s'agit en effet de mettre en circulation des objets de savoir transformables ensuite en connaissances par l'élève.

- 4 Parce qu'il repose sur des règles qui limitent et orientent les joueurs (Alvarez, 2019, p. 39), le jeu sérieux peut être considéré comme un dispositif qui engage des savoirs. Or, un jeu chronométré tel que le jeu d'évasion sérieux, où la contrainte du temps implique rapidité et organisation et peut même se révéler source d'anxiété (Dumont, 2019, p. 38), peut-il être réellement compatible avec la construction de connaissances ? Peut-il par là-même être considéré comme un dispositif de médiation des savoirs ?
- 5 C'est en nous appuyant sur *Les Décodeurs* (Canizares, 2019)¹ un jeu d'évasion numérique visant à enseigner l'évaluation de la qualité de l'information et créé à destination d'étudiants de Brevet Technicien Supérieur Agricole (BTSA) dans le cadre des cours d'information-documentation, que nous tenterons de répondre à ces questions. D'un point de vue théorique, nous mettons en avant les éléments relatifs à la définition d'un dispositif de médiation des savoirs. En nous appuyant sur le triptyque information-connaissance-savoir, nous montrons comment, au travers d'un jeu d'évasion sérieux les objets de savoir mis en circulation sous la forme d'informations à échanger sont au cœur de stratégies cognitives et nous nous attachons à l'élaboration du sens qui constitue la condition de la construction de connaissances. Nous mobilisons pour cela l'approche mentale de l'information mise en avant par Meyriat (1983) tout en nous inscrivant dans une logique constructiviste. D'un point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur l'analyse d'un jeu d'évasion sérieux, sur un questionnaire soumis aux étudiants dans la phase de débriefing du jeu, sur des traces produites par ces derniers en situation ainsi que sur des relevés d'observation consignés dans un carnet de bord selon une démarche participante. Il convient enfin de préciser que cette étude s'inscrit dans une démarche d'expérimentation pédagogique avec les outils de la recherche qui confère à Aurélie Canizares une triple position de conceptrice, enseignante et chercheuse. A cela s'ajoute un travail de co-écriture avec une deuxième autrice non directement impliquée qui garantit une mise à distance.

Diffusion d'informations et construction de connaissances dans un jeu sérieux

Le jeu : un dispositif

- 6 Évoquons tout d'abord le jeu en général en tant que dispositif. Étymologiquement le mot dispositif désigne « un ensemble d'éléments ordonné en vue d'une certaine fin »². La définition que propose Foucault nous semble également intéressante à mobiliser, car l'auteur s'est notamment intéressé aux milieux contraints à l'instar des prisons, des hôpitaux et des casernes dans le cadre de son analyse des dispositifs de pouvoir (Foucault, 1975). Il définit le dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés

scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1977, p. 63). Par ailleurs, un dispositif se met d'abord en place pour remplir « une fonction stratégique dominante », souvent pour « répondre à une urgence » (Foucault, 1977, p. 63). Dans ce sens, comme le précise Couzinet, « il est sous-tendu par une intention [...] liée à une situation exerçant des contraintes et imposant des limites » (Couzinet, 2011, p. 117). Toutefois, loin de contraindre la communication, il constitue un ensemble des conditions de la communication (Jeanneret, 2005, p. 51) et donne forme aux rapports de communication (Meunier, 1999, p. 89).

- 7 Ces définitions nous montrent que le jeu et le dispositif ont de nombreux points communs : des règles, une stratégie, des contraintes, des limites. En effet, entrer dans le jeu, c'est signer une forme de contrat, franchir « le cercle magique », « une frontière avec un monde dont la réalité n'est plus tout à fait la même » (Taly et Alvarez, 2019, p. 16). En outre, l'intentionnalité inhérente au dispositif rejoint pour nous ici le ressort utilitaire de tout jeu sérieux : mettre en relation des joueurs et des objets de savoir (Labelle et Surrat, 2015, p. 96). Ce faisant, le jeu sérieux s'il est pensé dans un rôle de passage, d'intermédiaire entre les objets de savoir et leur étude, nous conduit à évoquer le concept de médiation qui pourrait le caractériser.

Médiations et réécritures en jeu

- 8 D'un point de vue étymologique le mot médiation renvoie à la fois au latin *mediare*, *être au milieu* et donc séparer, diviser, et *medius*, milieu. La médiation fait le lien entre deux parties distinctes, à savoir un énonciateur et un récepteur. Elle suppose « une tierce personne et/ou un ensemble de techniques, d'outils, de messages ou d'interfaces accompagnant le récepteur » et s'accordant autour d'une préoccupation commune : « celle d'améliorer et se faire rencontrer des intentions de communication » (Liquète, 2010, p. 11).
- 9 La médiation des savoirs obéit d'un point de vue langagier à un double travail de réécriture lié aux savoirs eux-mêmes et aux logiques narratives auxquelles répond l'univers fictionnel. La réécriture met en exergue le pouvoir créatif de la communication : « elle socialise une interprétation et une lecture, permet de migrer d'un contexte social à un autre, d'un milieu à l'autre [...], ce qui est indispensable à son intégration dans des entités culturelles nouvelles » (Jeanneret, 2008, p. 72) et ouvre par là-même à de multiples interprétations à réception. La réécriture apparaît ainsi centrale dans la conception du jeu. Elle répond à un exigeant travail de médiatisation à travers lequel « comme un metteur en scène le formateur crée et scénarise des situations d'apprentissage » (Bétrancourt *et al.*, 2014, p. 67).
- 10 Lorsque le jeu est numérique, la réécriture requiert un traitement et une organisation de l'information liés aux formes du numérique en général et à « l'écrit d'écran » (Souchier, 1996) en particulier. Cette organisation orchestrée par un architexte, c'est-à-dire par des « outils qui permettent à l'écrit d'écran d'exister [...] et en commandent l'exécution et la réalisation », met en avant le rôle essentiel des « signes passeurs », « ces signes-outils singuliers » (Souchier *et al.*, 2003, p. 10) qui permettent de naviguer et de progresser dans le jeu. Par ailleurs, les savoirs transformés et réécrits acquièrent une nouvelle dimension. Ainsi, « l'intrigue n'est pas un socle dans lequel le joueur-apprenant vient piocher des savoirs, elle constitue un nouveau contexte qui les

qualifie » (Labelle et Seurrat, 2013, p. 197). Tout l'enjeu de la conception est bien de parvenir à associer les savoirs à la jouabilité et de combiner régime ludique et logiques d'apprentissage (Labelle et Seurrat, 2015, p. 121). Traitant du cas des jeux vidéo, Labelle et Seurrat (2013, p. 117-118) poussent leur réflexion en considérant la jouabilité comme une technologie sur laquelle repose la médiation des savoirs et dont le concepteur peut se saisir pour structurer l'accès à ces derniers. Elle concerne à la fois les aspects techniques du jeu (code, terminaux de manipulation) et les modalités d'action et de progression dans le jeu (p. 118).

- 11 Nous souhaiterions maintenant proposer un éclairage sur la question du document dans un jeu sérieux. Cette dernière apparaît en effet centrale dans le processus de médiation des savoirs (Labelle et Seurrat, 2013, p. 194). Le document en tant qu'« objet qui supporte l'information qui sert à la communiquer et qui est durable » (Meyriat, 1981, p. 51) est un support que les joueurs doivent manipuler, toucher pour extraire l'information dont ils ont besoin pour avancer dans le scénario. Le document possède ainsi un rôle essentiel : « il est ce qui enseigne, renseigne permet de démontrer et fait donc office de preuve » (Lamizet et Silhem, 1997, p. 247). Il peut être abordé dans une visée extensive à laquelle Meyriat fait allusion lorsqu'il propose une distinction intéressante entre document par intention et document par attribution : le document par intention est fait pour communiquer une information par l'intention de son auteur alors que le document par attribution désigne un objet qui devient un document à partir du moment où le récepteur y cherche une information (Meyriat, 1981, p. 53). Par conséquent, un document tel qu'il a été pensé et créé par le concepteur du jeu peut être détourné de son usage par le joueur qui dans la volonté d'établir une stratégie l'utilise dans une visée autre que celle initialement prévue³. Ainsi le document apparaît comme une « virtualité qui se matérialise dans la réalité de son document [...], le document est une promesse, un horizon que l'utilisateur atteint ou fait émerger à son statut de support d'information par son usage » (Frayse, 2011, p. 68). Cette approche nous permet d'insister sur le rôle de l'information à réception et sur le traitement qui en est fait dans l'objectif de construction de nouvelles connaissances.

Traiter des informations, construire des connaissances

- 12 Différents courants d'apprentissage se sont intéressés aux jeux sérieux aussi bien les modèles fonctionnalistes (*learning by doing*), behavioristes (apprentissage par essais-erreurs), cognitivistes ou encore socioconstructivistes et c'est aujourd'hui cette vision socioconstructiviste qui semble prédominer dans l'univers du jeu sérieux (Rampnoux *et al.*, 2016, p. 74-77). Cependant, comme nous nous centrons ici sur le traitement mental de l'information dans une visée de construction de connaissances, nous nous inscrivons dans une perspective constructiviste et nous appuyons pour cela sur le triptyque information-connaissance-savoir.
- 13 En sciences de l'information et de la communication, les écrits de Meyriat qui définissent l'information comme « une connaissance communiquée ou communicable » (Meyriat, 1983, p. 66) mettent particulièrement en avant le rôle du sens. En effet, l'information n'existe pas « en soi », elle devient connaissance lorsque celui qui la reçoit lui attribue un sens (p. 67). Ce sens est toujours construit et est attribué par une opération mentale (p. 67). Ce processus de construction du sens peut être considéré comme le témoin de la construction de connaissances. Des travaux antérieurs ont à ce

titre souligné le rôle de la réécriture de l'information comme témoin de la construction des connaissances (Canizares et Gardiès, 2019, 2020). Le savoir quant à lui désigne toutes les branches de la connaissance (Senié-Demeurisse et Couzinet, 2011, p. 23). Il constitue en cela un tout objectivé qui dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage est mis en circulation sous forme d'informations à échanger (Gardiès et Fabre, 2015).

- 14 La manipulation des objets de savoir mis en scène dans un jeu ne peut être dissociée de la notion de stratégie. D'abord utilisé dans le domaine militaire, ce vocable désigne aujourd'hui par extension un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis »⁴. Rechercher une stratégie c'est aussi directement travailler sur le sens. Il s'agit d'un véritable défi consistant à traiter les informations présentes afin de pouvoir progresser dans le jeu. Les stratégies cognitives renvoient à différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Béguin, 2008, p. 58). Lorsqu'elles concernent la réutilisation des connaissances, elles consistent à « sélectionner », « répéter », « décomposer », « élaborer » et « organiser » (Béguin, 2008, p. 58). La mise en place de ces stratégies dépend de conditions temporelles, environnementales ou encore matérielles ou des ressources qui peuvent avoir un impact sur la qualité de l'activité cognitive (p. 61). À cela s'ajoute la nécessité d'un engagement personnel et actif (Tardif, 1997, p. 14) pouvant aller jusqu'à un état d'engagement absolu, l'expérience optimale ou le *flow* (Csikszentmihalyi, 1990).
- 15 Ce développement sur les stratégies cognitives montre qu'il est difficile d'inférer l'apprentissage. Toutefois, mettre en évidence le traitement de l'information montre que le savoir est manipulé. Dans un jeu sérieux, où les stratégies de traitement sont aussi sociales, il peut être intéressant de regarder si le travail entre pairs contribue à faciliter ce traitement de l'information.
- 16 Les éléments théoriques développés dans cette première partie concernant le jeu sérieux nous permettent maintenant de préciser nos questions de recherche quant au jeu d'évasion sérieux :
  - Peut-on considérer le jeu d'évasion sérieux comme un dispositif et l'analyser en conséquence ?
  - L'utilisation d'un jeu d'évasion sérieux contribue-t-elle à la mise en circulation et à la manipulation d'objets de savoir ? Plus précisément, les stratégies suscitées par le jeu sérieux sont-elles des intermédiaires susceptibles de favoriser la manipulation des objets de savoir mis en jeu ?
  - En amenant les étudiants à traiter les informations, ces dernières permettent-elles de favoriser la construction du sens et d'impulser par là-même la construction de connaissances nouvelles ?
  - Si le jeu d'évasion sérieux est qualifié de dispositif de médiation de savoirs, peut-on le caractériser comme cadre d'analyse spécifique ?
- 17 Pour examiner ces questions nous présentons un travail empirique visant à recueillir et analyser des données au cœur d'une mise en situation d'un jeu d'évasion sérieux en information-documentation.

Les *Décodeurs* : un jeu sérieux d'évasion numérique sur l'analyse de la qualité de l'information

Contexte de création

- 18 Le changement de paysage informationnel induit par le développement d'internet et de l'information en ligne a bouleversé les modes d'évaluation de l'information que le monde de l'imprimé avait progressivement construits autour d'une chaîne éditoriale solide basée sur l'autorité personnelle de l'auteur, le travail de l'éditeur pour sélectionner, corriger et mettre en forme l'information et une typologie des documents où chacun d'entre eux avait ses modes d'évaluation propres (Simonnot, 2007, p. 211). À « l'autorité cognitive » fondée sur l'expertise et la notoriété de l'auteur (Wilson, 1983 cité par Broudoux, 2007, p. 2-3) succèdent notamment depuis l'apparition du web 2.0 de nouvelles valeurs d'évaluation aujourd'hui dominantes telles que la popularité, le buzz ou encore la visibilité couplés à une forme d'« évaluationnisme » (Serres, 2010, p. 4) qui à coups de votes ou de « likes » semblent aujourd'hui conférer le statut d'autorité. Plus récemment, la banalisation de l'expression anglaise *fake news* depuis la campagne présidentielle de Donald Trump, la multiplication des sites de vérifications des faits ou *fact-checking* replacent la question de l'évaluation de l'information au cœur des débats. Face à cela, la formation à l'évaluation de l'information constitue aujourd'hui plus qu'un simple défi comme le soulignait, dès 2005, Serres (2005, p. 38), mais une véritable injonction. Cette dernière ne doit pas seulement être réduite à un simple problème de méthodologie documentaire, mais appréhendée de manière globale en s'appuyant sur un arrière-plan théorique (p. 42).
- 19 C'est afin de donner ce bagage théorique nécessaire et prescrit par les programmes scolaires d'information-documentation de BTSA que le jeu d'évasion numérique *Les Décodeurs* a été créé avec l'application interactive *Genial.ly*. S'il s'agit du premier jeu d'évasion numérique mis en place par l'enseignante et chercheuse, cette dernière a déjà participé à l'élaboration de plusieurs jeux d'évasion pédagogiques au sein de son établissement sur des thèmes plus transversaux tels que l'éducation à l'environnement ou la découverte du centre de documentation et d'information⁵.

Présentation du jeu

- 20 Le jeu se déroule en salle informatique par demi-classe. Les étudiants sont répartis par équipe de deux ou trois et plongés dans l'univers fictionnel suivant (figure 1) :

Figure 1 : Le texte de la « mission » du jeu d'évasion *Les Décodeurs*

- 21 Le jeu est constitué de deux salles virtuelles et se termine par un coffre-fort « physique » situé dans la salle de classe. Les énigmes sont principalement de nature cognitive et font aussi appel à des ressorts physiques (fouille virtuelle, objets cachés) pour être résolues. La première salle est composée d'éléments notionnels cachés sur l'information qui sont médiatisés dans trois capsules vidéo et une affiche sur lesquels se trouvent différentes énigmes dont la résolution permet de débloquer l'accès à la deuxième salle. La deuxième salle contient divers jeux et énigmes liés aux savoirs présents dans la première salle. Les joueurs doivent se coordonner et élaborer une stratégie permettant de rassembler les informations nécessaires dans la première salle afin de répondre aux énigmes de la deuxième, les allers-retours entre les deux n'étant pas possibles sans perte de données. La résolution des différentes énigmes conduit à un code final composé de six couleurs. Ce code mène à une ultime énigme dont la solution, la date de naissance de Jean Meyriat, un des pionniers de l'information-documentation, ouvre le coffre-fort physique. L'enjeu pour les différentes équipes est d'arriver à ouvrir ce coffre en premier. Le schéma ci-dessous détaille l'organisation du jeu et précise les énigmes et savoirs en jeu. Pour représenter le jeu, nous nous appuyons sur le modèle SEGAM (*Serious Escape Game Model*) (Guignon et al. 2018, p. 191-192) créé pour les jeux d'évasion ayant des fins éducatives et mettons en avant les différents niveaux par lesquels doivent passer les joueurs (figure 2).

Figure 2 : Structure du jeu d'évasion *Les Décodeurs* selon le modèle SEGAM

Savoirs en jeu

- 22 Le jeu d'évasion analysé vise à faire acquérir des savoirs sur les concepts d'information et d'analyse de la qualité de l'information. Pour les étudiants, l'objectif du jeu est de consolider des connaissances sur le concept d'information et d'introduire une démarche spécifique à l'analyse de la qualité de l'information en lien avec le programme. Avant d'utiliser ce jeu, ces derniers ont déjà abordé les éléments structurants du concept d'information qui font également l'objet d'un rappel dans le jeu. Le concept d'information est présenté en référence aux travaux de Meyriat qui mettent en avant la dimension communicationnelle et cognitive de l'information que nous avons précédemment évoquée. L'information se caractérise aussi par ses genres, information spécialisée, de renseignement, médiatique ou culturelle c'est-à-dire le croisement entre ses fonctions (utilité diffuse ou explicite) et sa durée de vie (durable ou éphémère) (Meyriat, 1981, p. 62). Maîtriser ces éléments structurants permet aux apprenants d'avoir l'assise théorique nécessaire pour être capables d'en évaluer la qualité. Le concept opératoire d'évaluation de l'information, qui est vu dans ce jeu pour la première fois par les étudiants est présenté à travers trois critères : l'identification de l'information, sa validité et sa pertinence. L'identification de l'information permet de retrouver l'origine de l'information⁶. Il s'agit de repérer les différents contextes de production, d'édition et de diffusion de l'information afin d'en évaluer la validité, c'est-à-dire le degré de confiance qu'on peut lui accorder. Enfin, la pertinence est définie par rapport à un besoin d'information et à la capacité d'appropriation du récepteur. Elle dépend donc en ce sens du contexte de réception de l'information.

Mode de recueil des données

- 23 Notre recueil de données est multiple. Le jeu d'évasion pédagogique est analysé en lien avec le concept de dispositif. Différentes traces sont recueillies lors du jeu. Il s'agit tout d'abord des traces d'observation matérialisées sous forme de notes prises par l'enseignante et chercheuse « maîtresse du jeu » dans un carnet de bord (CDB) organisé autour de quatre thématiques : l'attitude des joueurs, les sollicitations, les aides fournies et les stratégies adoptées. Il s'agit également de traces constituées des prises de notes spontanées des étudiants pendant le jeu pour résoudre les différentes énigmes.
- 24 La phase de débriefing constitue la deuxième étape de notre recueil de données. Elle est réalisée sous la forme d'un questionnaire en ligne à l'issue de la séance. Le questionnaire a été distribué à l'ensemble des cinquante-cinq étudiants participants et trente-quatre d'entre eux (E1 à E34) y ont répondu. Cependant, il semble important de noter qu'un tiers des questionnaires étaient incomplets. Nous avons fait le choix de ce mode de recueil de données afin d'offrir la possibilité aux joueurs-apprenants de s'exprimer librement et de manière anonyme dans un climat de confiance (Fanning et Gaba, 2007, p.116). Cette étape de débriefing véritable « pierre angulaire » de l'expérience d'apprentissage est stratégique. Elle permet de conscientiser l'expérience vécue, d'identifier ce qui s'est joué en termes d'apprentissage et d'exercer un sens critique sur le jeu (Rampnoux *et al.*, p. 84 et 88). Lederman, à ce titre, a identifié sept éléments structurels dans le processus de débriefing (Lederman, 1992, p. 149-151) : le débriefing et le débriefé, l'expérience en tant que telle, l'impact de l'expérience vécue, les souvenirs de cette dernière, le compte-rendu (*reporting*) et le temps. Ainsi, le questionnaire réalisé constitue l'étape du compte-rendu. Les dix-huit questions proposées, ouvertes ou fermées, se concentrent sur les débriefés et se structurent autour de trois axes : la perception du jeu et son organisation, le traitement des informations dans le jeu et l'évaluation de la construction de connaissances.
- 25 La méthodologie mise en place vise ainsi à recueillir une pluralité de données avec l'accord explicite des étudiants concernés obtenu à la suite d'une explicitation du processus de recherche en amont de la situation. Nous présentons les résultats et leur analyse de manière croisée.

Présentation des résultats

Le jeu d'évasion pédagogique, un dispositif, des objets de savoir ?

- 26 Nous retrouvons dans le jeu d'évasion pédagogique analysé un agencement de différents éléments orienté par un but qui permet de l'appréhender comme dispositif : salles virtuelles, coffres forts numériques et physique et temps limité (40 minutes) pour accomplir la mission. Plusieurs objets de savoir caractéristiques d'un processus de médiatisation sont présents : trois capsules vidéo et un poster dans lesquels sont insérés des éléments permettant de résoudre les différentes énigmes.
- 27 Interroger le jeu en tant que dispositif nous amène maintenant à questionner sa visée utilitaire et les contraintes sur lesquelles il repose. L'intention « facilitatrice » du dispositif est particulièrement mise en avant par les étudiants. Vingt-huit élèves sur trente-quatre estiment en effet qu'il est plus facile d'apprendre avec un jeu d'évasion.

Lorsqu'ils sont interrogés sur les éléments facilitateurs, les ingrédients liés au jeu sont particulièrement plébiscités (figure 3) montrant que ce dernier favorise la manipulation des objets de savoir.

Figure 3 : Réponse des étudiants à la question « Qu'est-ce qui a facilité ce que vous avez appris ? » (Plusieurs réponses étaient possibles)

- 28 L'analyse des verbatims confirme cette tendance : « c'est plus ludique » (E7-E18-E22), « sympathique » (E23), « génial » (E28), « c'est plus facile d'apprendre par le jeu » (E4), « lorsqu'on s'amuse, le cerveau retient plus et mieux » (E24), « on rentre mieux dedans » (E18). L'intention utilitaire du jeu est presque oubliée : « on ne s'intéresse plus trop au sujet principal, mais plus à trouver la solution des énigmes » (E1), « amusant » (E3-E8-E12). En outre, le travail entre pairs favorise le traitement des différentes informations : « l'entraide dans le groupe permet aux différentes personnes d'être attentives » (E23) ; « on peut s'entraider et faire part de son avis plus facilement » (E28). Enfin, le jeu favorise l'introduction des situations de fouille physique et intellectuelle, encourageant un comportement actif proche de l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) : « c'est interactif ce qui laisse les élèves chercher » (E4) ; « cela fait réfléchir à plusieurs situations et problèmes » (E10) ; « c'est nous qui allons chercher les réponses pour avancer » (E5) ; « c'est du concret » (E21) ; « on découvre par nous-mêmes » (E25) ; « j'arrive mieux en faisant des exercices ou des jeux » (E34).
- 29 Toutefois, le faible suffrage recueilli par la découverte par soi-même (figure 3) montre aussi les limites de cette dernière, notamment en ce qui concerne la difficulté des énigmes (figure 4). La contrainte temporelle semble également constituer un obstacle. Elle est d'ailleurs évoquée dans la suite du débriefing chez quatorze étudiants qui proposent de modifier des éléments du jeu, car elle peut être source d'anxiété supplémentaire : « le fait d'avoir du temps m'a engendré du stress (un peu, car il y avait un esprit de compétition) et a causé des erreurs dans la compréhension des consignes ou même dans l'appréhension du plan du site » (E4).

Figure 4 : Les difficultés rencontrées par les joueurs

- 30 La mise en évidence dans nos résultats de cette tension entre faciliter/contraindre montre tout l'enjeu du travail de réécriture dans un jeu d'évasion pédagogique : il ne s'agit plus seulement de parvenir à conjuguer savoirs et jouabilité, mais de tenir compte dans le processus de médiation de l'exigence d'un dispositif spatialement, temporellement et cognitivement très contraignant. Intéressons-nous maintenant aux stratégies de traitement des informations mises en place par les étudiants.

Quelles stratégies de traitement des informations ?

- 31 Nous pouvons d'abord mettre en évidence que la mise en place d'une stratégie d'équipe pour traiter efficacement ces informations apparaît déterminante (CDB). Cette dernière est sous-tendue par une organisation complexe qui se met au service de ce traitement :
- Une organisation de l'espace de jeu : l'espace virtuel du jeu numérique est augmenté d'un espace clos physique entre les différentes équipes comme en témoignent la position des équipes dos-à-dos ou la présence d'objets-frontières (cahiers, sacs). L'espace du jeu devient leur espace de jeu : l'esprit de compétition est bien là
  - Une répartition des rôles : gestion du temps, prise de notes, manipulation de l'ordinateur, œil sur l'équipe adverse
  - Une régulation entre les différents membres : écoute et entraide permettent l'adaptation des stratégies en fonction des résultats obtenus.
- 32 L'analyse des résultats met en avant deux stratégies de traitement de l'information : l'une servant l'objectif utilitaire du jeu (A) et l'autre liée à l'ambition ludique (B). Afin de préciser les différents modes de traitement de l'information, nous proposons de les présenter sous la forme d'un tableau qui croise les catégories d'action⁷ et les stratégies de traitement adoptées (A et B) (tableau 1). Ces éléments sont issus du carnet de bord. Nous numérotions les différentes actions pour chaque stratégie et mettons en surbrillance les éléments les plus significatifs. Nous complétons ces éléments par des traces produites par l'une des équipes pour la catégorie d'action « organiser » (figures 5 et 6) ainsi que par les traces des étudiants issues du questionnaire.

Tableau 1 : Stratégies cognitives de traitement de l'information

Cat. d'action	A Traitement des informations servant l'objectif utilitaire du jeu	B Traitement des informations relevant d'une stratégie pour gagner
Sélectionner S	Recherchent les éléments de savoir dont ils ont besoin pour répondre aux énigmes (SA1) Prennent des notes à partir des informations présentes dans la vidéo (4 équipes sur 14) (SA2)	Éludent les éléments de savoirs présents dans les vidéos (les visionnent en accéléré) et sélectionnent seulement les informations qu'ils jugent pertinentes pour avancer dans le jeu (déblocage du code). La vidéo est détournée de sa fonction première de diffusion des savoirs (SB1) Attribuent le statut de document (indice) à un élément du décor (SB2)
Répéter R	Visionnent les vidéos plusieurs fois (RA1) Relisent le poster « j'évalue la qualité de l'information » (RA2) Progressent en avançant par essais-erreurs (mot-croisés et méli-mélo) (RA3)	Effectuent plusieurs allers-retours entre les deux salles : doivent refaire les énigmes de la première salle pour arriver à résoudre celles de la deuxième (RB1) Reproduisent (dédoublent) l'espace du jeu pour gagner en efficacité : utilisent en parallèle un autre ordinateur ou leur smartphone afin d'avoir une vision simultanée sur les deux salles et éviter ces allers-retours (RB2) Progressent en avançant par essais-erreurs : déblocage des coffres (RB3) Pour l'exercice du méli-mélo, un groupe, par dépit, remplit les mots-croisés par les voyelles, testant les lettres qui fonctionnent sans se référer à l'énigme ni aux éléments de savoirs (RB4)
Décomposer D	Visionnent les vidéos en plusieurs étapes (DA1)	Identifient et séparent les composantes de chaque indice pour constituer le code (salle 1) (DB1)

Comparer C	Recherchent des similitudes entre les éléments de savoirs présents dans la première salle et les définitions de l'exercice de mots-croisés (CA1) Utilisent de manière détournée le texte du message sibyllin (salle 2) : essayent de trouver des analogies entre les informations contenues dans les vidéos et celles contenues dans ce message pour éviter de visionner à nouveau les vidéos (CA2)	Recherchent des rapports d'ordre ou de séquence entre les indices pour débloquent les coffres (CB1) Associés les éléments constitutifs d'une même énigme entre eux (salle 2) (CB2)
Élaborer E	Transforment les informations contenues dans les vidéos sous forme de mots-clés (EA1)	Codent l'information : transforment les lettres en chiffres (EB1)
Organiser O	Schématisent l'information contenue dans les vidéos (OA1) (figure 5) Classent les informations selon leur genre (énigme méli-mélo) (OA2)	Schématisent l'espace du jeu sur la feuille : création d'un méta-espace de jeu (salle 1) (OB1) (figure 6) Schématisent les rapports d'ordre entre les différentes énigmes (OB2)

Figure 5 : Zoom sur une des catégories d'action (tableau 1) : catégorie « organiser » - traces produites par l'une des équipes pour la stratégie A (OA1)

Figure 6 : Zoom sur une des catégories d'action (tableau 1) : catégorie « organiser » - traces produites par l'une des équipes pour la stratégie B (OB1)

- 33 Nous pouvons par ailleurs observer que le traitement des informations relatives aux objets de savoir en jeu favorise une manipulation de ces derniers (OA1, figure 5). En revanche, le traitement de l'information qui s'inscrit dans une stratégie pour gagner contourne cette manipulation. Prioriser l'un ou l'autre de ces traitements peut se révéler une stratégie périlleuse. Ainsi, une optimisation excessive de l'espace et du temps du jeu (SB1 et RB2) atteint rapidement ses limites révélant le manque d'anticipation des joueurs-apprenants (RB1, RB3 et RB4) : « c'était difficile de revenir chaque fois sur la vidéo, car on n'avait pas pris assez de notes » (E26). Ce manque d'anticipation laisse d'ailleurs place à une stratégie d'essais-erreurs qui dans le cas d'une équipe est même poussé à l'extrême (CA2). À l'inverse, les quatre groupes qui prennent du temps pour analyser les objets de savoir (RA1, RA2, RA3, DA1 et OA1, figure 5) et prennent des notes pour résoudre les énigmes (OB1, figure 6) se retrouvent eux aussi en difficulté pour finir dans les temps (CDB) révélant le rôle ambivalent du temps dans la mise en place de ces stratégies : il s'agit donc d'en prendre, mais sans trop en perdre.
- 34 Ainsi, les stratégies impulsées par le jeu n'engendrent pas systématiquement une manipulation des objets de savoir. Au contraire, la mise en place d'une médiation des savoirs augmente les significations à réception car elle permet d'interpréter l'information et de faire sens pour le sujet. De même, le statut du document au sein du jeu est mis en évidence : le document peut être créé comme indice (SB2), son usage peut correspondre aussi bien aux intentions de son émetteur (SA1 et SA2) ou en être détourné (SB2 et CA2).

Quelle élaboration du sens ? Quelle construction de connaissances ?

- 35 Le traitement partiel des objets de savoir révélé par les stratégies de contournement que nous venons de soulever questionne forcément l'élaboration du sens et la construction des connaissances qui pourraient en découler. L'analyse des réponses apportées au questionnaire sur les définitions des différents contextes de l'information qui constituent l'apport notionnel majeur introduit dans le jeu s'inscrit dans cette perspective. Elle montre un taux moyen de participation (onze étudiants) et des

réponses très lacunaires. Elle ne permet pas de mettre en évidence un travail d'élaboration du sens ni de réelle réécriture des informations et montre au contraire dans certains cas des éléments de non-sens. À titre d'exemple, nous proposons de présenter la réponse apportée par les étudiants à la définition du contexte de production de l'information. Le tableau ci-dessous (tableau 2) précise le savoir mis en circulation dans la capsule vidéo (colonne 1) et les différentes réécritures de l'information par les étudiants pour la définition du contexte de production de l'information : il montre que cette réécriture est partielle (colonne 2) ou fait état d'absence d'élaboration de sens (colonne 3).

Tableau 2 : Comparaison entre le savoir livré dans la capsule sur le contexte de production de l'information et les réponses des étudiants

Définition du contexte de production de l'information donnée aux étudiants dans le jeu (extrait de la capsule vidéo)	Réécriture partielle de l'information (extraits des traces des étudiants)	Absence d'élaboration de sens (non-sens) (extraits des traces des étudiants)
Déterminer le contexte de production de l'information c'est dire qui est l'émetteur de cette l'information et dans quel contexte il a produit cette information. Il s'agit de déterminer si l'auteur s'exprime par exemple en son nom propre ou celui d'un d'organisme. Il s'agit aussi de déterminer avec quelles intentions l'émetteur a produit cette information : vendre, partager des connaissances du terrain, se faire connaître, diffuser des règles, diffuser les savoirs et ses avancées	-L'auteur et ses intentions (buts de l'information) (E3) -L'émetteur et ses intentions (E22) L'émetteur (E8, E23, E24, E25) -Une situation de communication (E5) -La transmission du message afin de diffuser une information (E4)	-Aux différents critères comme le lieu où les interférences entre l'émetteur et le récepteur (E15) -La technique (E32)

- 36 Ces premiers résultats sont corroborés par les réponses apportées par les étudiants à la question « Qu'avez-vous appris ? ». Les savoirs disciplinaires sur les contextes de l'information présents dans la première étape du jeu (capsule vidéo, poster) restent très faiblement perçus. Ce dernier est au contraire majoritairement envisagé comme une consolidation de connaissances antérieures ; il est dans ce sens fait référence à la notion d'information et à ses genres vus en amont du jeu ou lors de révisions (figure 7).

Figure 7 : Réponses des étudiants à la question « Qu'avez-vous appris » ?

- 37 Par ailleurs, les étudiants ont conscience d'avoir été familiarisés à de nouvelles notions, mais ne peuvent pas pour huit d'entre eux les citer. L'évocation des contextes de l'information reste en effet très marginale, elle concerne cinq étudiants et un seul (E34) les nomme explicitement. Ces contextes figurent pourtant parmi les éléments de savoir présents dans la première salle et se retrouvent dans le jeu de méli-mélo et les mots-croisés dans la deuxième salle. Enfin, six étudiants évacuent même la référence aux savoirs disciplinaires en mettant l'accent sur des compétences plus transversales liées à la résolution d'énigmes. Ainsi, un traitement parfois partiel des informations induit par le jeu semble dans notre cas peu compatible avec la construction de connaissances nouvelles.

Vers l'émergence d'un cadre d'analyse

- 38 L'agencement d'éléments qui caractérise le jeu d'évasion sérieux ainsi que son intention de faciliter la construction de connaissances nous ont permis de l'envisager comme un dispositif. Ce dispositif est néanmoins relativement complexe, car il repose sur un nécessaire équilibre à trouver entre cette intention facilitatrice et des contraintes spatiales, temporelles et cognitives. Notre définition de la médiation des savoirs comme intermédiaire reposant sur la réécriture montre que ce jeu peut s'inscrire dans cette perspective. Nous avons en effet mis en évidence que ce dernier joue ce rôle d'« entre-deux » à travers la mise en scène d'objets de savoir. Nous avons également souligné qu'il suscitait la mise en place de stratégies de traitement de l'information pouvant servir son objectif utilitaire et impulser la manipulation des objets de savoir.
- 39 En cela, cette étude exploratoire montre la pertinence de proposer un cadre d'analyse propre aux sciences de l'information et de la communication pour les jeux sérieux en général et le jeu d'évasion en particulier en tant que dispositifs de médiation des savoirs. Les descripteurs mis en avant tels que la réécriture des savoirs mise en place par l'enseignante pour le concept de médiation, l'organisation intentionnelle d'éléments pour le concept de dispositif montrent que ces concepts sont intrinsèquement liés et s'articulent autour d'un délicat travail langagier et logistique. La présence dans nos résultats de stratégies de contournement dans le traitement des informations renforce ces liens entre les deux concepts : elle souligne le caractère créatif de toute communication médiatisée et montre le rôle important des joueurs qui par leur manière de vivre le dispositif, offre la possibilité de le (re)créer, de le transgresser :

chaque dispositif inclut des savoirs multiples, transversaux, ramifiés, mais encore, le dispositif lui-même devient un milieu producteur de savoir : échappant maintes

fois à l'intention qui l'a fait naître, il est alors détourné, utilisé pour des usages imprévus (Berten, 1999, p. 35)

- 40 Ceci nous invite à des recherches de plus grande envergure sur le jeu d'évasion qui est un dispositif exigeant, mais particulièrement riche car il permet d'impulser de multiples stratégies de traitement de l'information.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVAREZ J. (2019), *Design of serious gaming devices and experiences* (Habilitation à diriger des recherches), Université Polytechnique des Hauts-de-France.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02415027>
- BEGUIN C. (2008), « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34 n° 1, pp. 47-67.
- BERTEN A. (1999), « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », *Hermès, La Revue*, 3(3), pp. 31-47.
- BETRANCOURT M., PERAYA D. et SZILAS N. (2014), « Du didacticiel au jeu sérieux : le e-learning dans tous ses états », in E. Bourgeois et S. Enlart (éd.), *Apprendre dans l'entreprise*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 65-76.
- BROUDOUX E. (2007), « Construction de l'autorité informationnelle sur le web », in R. Share, N. W. Lund et A. Varheim (eds) *A document (Re)turn : Contributions from a Research Field in transition*, Frankfurt, Peter Lang.
https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710
- CAILLOUX M. (2019), « L'escape room : rétrospective socio-historique d'un nouveau loisir », in E. Lebre et C. Quesne (coord.), *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*, Poitiers, Canopé éditions, pp. 14-15.
- CANIZARES A. et GARDIÈS C. (2019), « Regard informationnel sur la capsule vidéo : le cas d'une classe inversée en information-documentation », *I2D - Information, données et documents*, n° 1, pp. 95-113.
- CANIZARES A. et GARDIÈS C. (2020), « Approche systémique des concepts de médiation médiatisation et dispositif : la circulation des savoirs à l'œuvre dans une classe inversée en information-documentation », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n° 24, pp. 21-40.
- COUZINET V. (2009), *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiation documentaire*. Paris, Lavoisier.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1990), « Flow: The Psychology of Optimal Experience », *Journal of Leisure Research*, vol. 24 n° 1, pp. 93-94.
- DUMONT J. (2019), « La mécanique de l'escape game, une machine à huiler », in E. Lebre et C. Quesne (coord.), *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*, Poitiers, Canopé éditions, pp. 35-39.

- FANNING R. M. et GABA D. M. (2007), « The role of debriefing in simulation-based learning » *Simulation in Healthcare, The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, vol. 2 n° 2, pp. 115-125.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1977), « Le jeu de Michel Foucault » (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), *Ornicar ?*, *Bulletin Périodique du champ freudien*, 10, pp. 62-93.
- FREUDENTHAL M. (2019), « Vers une expérience holistique » in E. Lebre et C. Quesne (coord.), *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*, Poitiers, Canopé éditions, pp. 21-22.
- FRAYSSE P. (2011), « Document » in C. Gardiès (dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, Toulouse, Cépaduès éditions, pp. 36-73.
- GARDIÈS C. et FABRE I. (2015), « Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une "classe inversée" », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 3 n° 12, <https://journals-openedition-org.ezproxy.univ-paris13.fr/dms/1240>
- GUIGON G., HUMEAU J. et VERMEULEN M. (2017), « Escape Classroom : un escape game pour l'enseignement », 9^e *Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2017)*, Grenoble, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01503763>
- GUIGON G., HUMEAU J. et VERMEULEN M. (2018), « A model to design learning escape games : Segam », *10th International Conference on Computer Supported Education*, pp. 191-197. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01744860>
- JEANNERET Y. (2005), « Médiation », in Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture, *La « société de l'information » : Glossaire critique*, Paris, Documentation française, pp. 50-51.
- JEANNERET Y. (2008), *Penser la trivialité (volume 1) : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier.
- LABELLE S. et SEURRAT A. (2013), « Serious game et réécriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires », in J. Boustany (dir.), *La médiation numérique : renouvellement et diversification des pratiques : Actes du colloque Document numérique et société*, Zagreb, pp. 191-205.
- LABELLE S. et SEURRAT A. (2015), « Définir une approche communicationnelle des serious games », in G. Brougère (dir.), *Penser le jeu : les industries culturelles face à la mondialisation*, Paris, Nouveaux Mondes Éditions, pp. 101-129.
- LAMIZET B. et SILEM A. (1997), *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses Marketing.
- LEDERMAN L. C. (1992), « Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice », *Simulation et Gaming*, vol. 23 n° 2, pp. 145-160.
- LIQUETE V. (2010), « Présentation générale : fonctions et enjeux de la médiation », in V. Liquète (dir.), *Médiations*, Paris, CNRS éditions, pp. 9-31.
- MEUNIER J. (1999), « Dispositif et théories de la communication : deux concepts en rapport de codétermination », *Hermès, La Revue*, vol. 25 n° 3, pp. 83-91.
- MEYRIAT J. (1981), « Document, documentation, documentologie », *Schéma et schématisation*, 14, pp. 51-63.
- MEYRIAT J. (1983), « De la science de l'information aux métiers de l'information », *Schéma et schématisation*, 19, pp. 65-74.

- NICHOLSON S. (2015), *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- RAMPNOUX O., DJAOUTI D. et ALVAREZ J. (2016). *Apprendre avec les serious games*, Poitiers, Canopé éditions.
- SENIÉ-DEMEURISSE J., et COUZINET V. (2011). « Information ». In C. Gardiès (dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, Toulouse, Cepadue éditions, pp. 20-33.
- SERRES A. (2005), « Évaluation de l'information : le défi de la formation », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 6, pp. 38-44.
- SERRES A. (2010), « L'évaluation de l'information à l'heure du web 2.0 : entre changement et continuité », Journée d'étude Mediadix – URFIST de Paris, Le web 2.0 : nouveaux services ou effet de mode ? https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_02145815
- SIMONNOT B. (2007), « Évaluer l'information », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 44, n°3, pp. 210-216.
- SOUCHIER E. (1996), « L'écrit d'écran. Pratiques d'écriture et informatique », *Communication et langages*, 107, pp. 107-119.
- SOUCHIER E., JEANNERET Y. et LE MAREC J. (2003), *Lire écrire réécrire : objets signes et pratiques des médias*, Paris, Bibliothèque Centre Pompidou.
- TALY A. et ALVAREZ J. (2019), « Entrer et sortir d'un serious escape game », in E. Lebreton et C. Quesne (coord.), *L'escape game : une pratique pédagogique innovante*, Poitiers, Canopé éditions, pp. 16-17.
- TARDIF J. (1997), « La construction des connaissances : 1 le consensus », *Pédagogie collégiale*, vol. 2 n° 11, pp. 14-19.
- WIEMKER M., ELUMIR E. et CLARE A. (2015), *Escape Room Games: « Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? »* https://www.academia.edu/38973807/Escape_Room_Games_Can_you_transform_an_unpleasant_situation_into_a_pleasant_one_

NOTES

1. Jeu créé fin 2019 et non diffusé.
2. Définition proposée par le *Trésor de la langue française informatisé en ligne (TLFI)* : <http://atilf.atilf.fr/>.
3. Pour un exemple, voir ci-dessous Tableau 1 (SB2 et CA2).
4. Définition proposée par le *Trésor de la langue française informatisé en ligne (TLFI)* : <http://atilf.atilf.fr/>.
5. Voir par exemple la fiche « Escape game au CDI » dans l'ouvrage *S'Capade pédagogique avec les jeux d'évasion* (Fenaert et al. 2019, p. 226).
6. *Le dictionnaire de l'Académie Française* (en ligne) propose une extension intéressante de la définition du verbe identifier : « Déterminer la nature, l'origine, l'espèce d'un être, d'une chose ». <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I0055>.
7. Sélectionner (S) ; Répéter (R) ; Décomposer (D) ; Comparer (C) ; Élaborer (E) ; Organiser (O).

RÉSUMÉS

Cette recherche à caractère exploratoire questionne le jeu d'évasion (appelé couramment *escape game*) pédagogique comme un dispositif de médiation des savoirs. En effet, nous sommes avec le jeu d'évasion sérieux face à un jeu reposant sur de nombreuses contraintes temporelles, cognitives et spatiales, ce qui peut réellement interroger sa compatibilité avec la construction de connaissances. Notre analyse s'appuie sur l'étude d'un jeu d'évasion sérieux numérique portant sur la notion d'information soumis à des étudiants de Brevet de Technicien Supérieur Agricole dans le cadre de l'enseignement en information-documentation. Les résultats montrent d'abord que le jeu d'évasion sérieux est un dispositif relativement complexe au sein duquel l'acte de réécriture des savoirs apparaît comme essentiel. Le jeu impulse par ailleurs des stratégies de traitement des informations qui ne sont pas toujours en prise avec la manipulation des objets de savoir. Les résultats révèlent enfin la pertinence de proposer un cadre d'analyse propre aux sciences de l'information et de la communication pour l'analyse des jeux sérieux en général et du jeu d'évasion sérieux en particulier reposant sur une étroite articulation entre les concepts de médiation et de dispositif.

This exploratory research questions a serious escape game as a device of mediation of knowledge. With the serious escape game, we are facing with a game based on temporal, cognitive and spatial constraints that can really question its compatibility with the construction of knowledge. Our analysis is based on the study of a serious digital escape game on the notion of information submitted to students in High Level Agricultural Technician (Brevet de Technicien Supérieur Agricole). The results show that the serious escape game is a relatively complex device in which the very act of rewriting knowledge is essential. The game also leads to strategies that are not always linked to the manipulation of this knowledge. The results eventually reveal the relevance of proposing an analytical framework specific to information and communication sciences for the analysis of serious games in general and of serious escape games in particular based on a close articulation between the concepts of mediation and device.

INDEX

Mots-clés : jeu d'évasion sérieux, médiation des savoirs, dispositif, réécriture des savoirs, stratégie de traitement de l'information, construction des connaissances

Keywords : serious escape game, mediation of knowledge, device, rewriting of knowledge, information treatment, construction of knowledge

AUTEURS

AURÉLIE CANIZARES

UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse

CÉCILE GARDIÈS

UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse