



HAL
open science

Les jeux vidéo en classe : pour un enseignement inclusif et interactif de l'histoire-géographie

Guillaume Barral

► To cite this version:

Guillaume Barral. Les jeux vidéo en classe : pour un enseignement inclusif et interactif de l'histoire-géographie. Education. 2021. dumas-03577284

HAL Id: dumas-03577284

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03577284>

Submitted on 16 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2020-2021

Diplôme Universitaire

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second Degré

Parcours : Histoire-Géographie

**Les jeux vidéo en classe : pour un
enseignement inclusif et interactif de
l'histoire-géographie**

Présenté par Guillaume Barral le 25/05/2021

Ecrit scientifique réflexif encadré par Yannick Roux

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
---------------------	---

INTRODUCTION : DU LOISIR EN GENERAL AUX JEUX VIDEO EN PARTICULIER, LE POTENTIEL EDUCATIF DES JEUX VIDEO EN QUESTION.....	5
---	---

- 1. Une introduction nécessaire au(x) loisir(s).....** 5
- 2. Le jeu : une forme de loisirs au fondement des relations sociales** 6
- 3. Le jeu vidéo : un phénomène récent mais déjà au cœur de l'attention** 7

CHAPITRE I. ELEMENTS THEORIQUES POUR UNE UTILISATION REGLEE DES JEUX VIDEO EN CLASSE D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE	11
---	----

- 1. Les formes d'engagement et d'apprentissage différencié permises par les jeux
vidéo** 11

- 1.1. L'engagement et la motivation des élèves : une donnée primordiale pour le
fonctionnement de tout cours..... 11
- 1.2. L'apprentissage de compétences : des mécanismes complexes à dévoiler..... 13
- 1.3. L'adaptabilité et la différenciation des apprentissages : pour une Ecole inclusive et
ludique..... 14
- 1.4. La portée et les limites des jeux vidéo en classe..... 15

- 2. Une démarche résolument socio-anthropologique** 20

- 3. Les hypothèses de l'étude** 22

- 3.1. Les jeux vidéo permettent d'engager et de motiver les élèves à travailler et
apprendre..... 22
- 3.2. Les jeux vidéo contribuent au développement de compétences propres à l'histoire-
géographie, et plus généralement au parcours citoyen des élèves
- 3.3. Les jeux vidéo sont des appuis dans le cadre d'une pédagogie inclusive, visant à
stimuler l'attention des élèves dyslexiques..... 24

CHAPITRE II. METHODOLOGIE ET DISPOSITIF EXPERIMENTAL MIS EN PLACE.	26
1. Le contexte de l'étude : deux classes de Seconde Générale et Technologique, au Lycée Polyvalent Galilée de Vienne (38)	26
2. Les différentes étapes de l'étude	28
2.1. Faire un <i>Tour</i> dans l'Histoire : l'utilisation du <i>Discovery Tour d'Assassin's Creed Odyssey</i> en cours d'histoire	29
2.2. Jouer le rôle garde-frontière : l'utilisation de <i>Papers, please!</i> en cours de géographie.....	32
CHAPITRE III. RESULTATS DE L'ETUDE	39
1. Les résultats des questionnaires : une caractérisation plus précise du profil de nos classes	39
1.1 L'analyse des réponses aux questions.....	39
1.2 L'analyse des liens de dépendance entre les résultats	42
2. Présentation liminaire des résultats : des hypothèses validées ?	42
2.1 Les résultats issus de la grille d'observation : une vision globale de l'engagement et de la motivation des élèves	43
2.2 Les résultats issus des travaux des élèves : des capacités en cours d'acquisition..	46
2.3 Les résultats issus des entretiens avec les élèves dyslexiques : des élèves rassuré.e.s, canalisé.e.s et motivé.e.s	48
CONCLUSION : LES JEUX VIDEO, UNE PLUS-VALUE EVIDENTE POUR L'ENGAGEMENT ET LA MOTIVATION DES ELEVES	51
BIBLIOGRAPHIE	54
TABLE DES ILLUSTRATIONS	62
ANNEXE	63

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur d'Ecrit Scientifique Réflexif, Yannick Roux, pour son implication et son intérêt toujours renouvelé pour mon sujet. Parce qu'un premier écrit scientifique réflexif n'est jamais facile à construire et à écrire, et qu'il n'a cessé d'être présent pour répondre à mes questions. Je le remercie chaleureusement pour l'aide qu'il m'a apportée tout au long de cette année et pour ses conseils toujours avisés.

Je remercie bien évidemment Philippe Dessus, qui m'a poussé à investir le sujet des jeux vidéo et à partager ce travail avec la communauté éducative.

Je ne saurais que trop remercier mon tuteur de stage, Cédric Bellanger, pour m'avoir accompagné et rassuré, même de loin, dans la réflexion et l'écriture de cet écrit.

J'ai une pensée particulière pour mes élèves du Lycée Galilée, sans qui l'idée-même de cet écrit n'aurait jamais pu germer dans mon esprit.

Je remercie également l'équipe enseignante de l'INSPE de Grenoble, qui m'a appris tant de choses, tant de connaissances et de compétences pratiques à mettre en place en tant que professeur. Ces acquis irriguent ma pratique professionnelle et cet écrit.

Je remercie aussi l'équipe enseignante du Lycée Galilée, pour son accueil chaleureux, sa gentillesse, et son soutien durant une année qui aura été particulièrement complexe à gérer. La présence de mes collègues m'a aidé à tenir et continuer.

Je remercie les IA-IPR de l'Académie de Grenoble, et plus particulièrement Mme. Nathalie Reveyaz, qui m'a suivi dans l'élaboration d'un document de synthèse de cet ESR, à destination des enseignants du second degré.

Je remercie l'équipe du *Discovery Tour* et plus particulièrement Maxime Durand, pour le temps qu'il m'a consacré, et les pistes de réflexion qu'il m'a données.

Je remercie Marc-André Ethier pour avoir répondu à mes questions, quand je cherchais encore à savoir ce sur quoi j'allais travailler. Ses réponses m'ont beaucoup aidé !

Je souhaiterais enfin remercier Maxime Fichet, pour avoir eu la patience de m'écouter et de me lire. Il a su fournir un soutien moral indéfectible durant tout cette année.

Merci à vous tou.s.tes !

« En France et à l'étranger, de plus en plus d'enseignants se lancent dans l'aventure et imaginent des séances où ils tentent d'exploiter le potentiel éducatif des jeux vidéo. Il s'agit la plupart du temps d'expérimentations, puisqu'en la matière tout est encore à inventer... »

(Fanny Lignon, 2017)

INTRODUCTION : DU LOISIR EN GENERAL AUX JEUX VIDEO EN PARTICULIER, LE POTENTIEL EDUCATIF DES JEUX VIDEO EN QUESTION

« Peut-être nous faut-il partir de l'idée que, ce qui caractérise le jeu [vidéo], ce n'est pas sa relation à l'éducation, mais son appartenance au monde du loisir et du divertissement. »

(Brougère, 2002, 14).

« *Nam qui dabat olim imperium saces, legiones omnia nunt se ontinet, atque duas tantum res anxius optat panem, & circenfes* », écrit Juvénal vers 100-125, dans les *Satyres*. La Valterie le traduit comme suit en 1681 : « *Le peuple qui faisait autrefois les empereurs, les consuls, les tribuns, enfin dont toutes les choses dépendaient, est trop heureux aujourd'hui d'avoir du pain, et il ne désire tout au plus que des spectacles* ». Ces propos donneront plus tard l'expression fameuse « du pain et des jeux », résumant les deux éléments devant satisfaire une population : l'accès à une nourriture saine et suffisante, et à des moyens de divertissement, des loisirs. Si la chose est critiquable, on peut tout de même noter l'importance associée depuis longtemps aux loisirs et au jeu, qui se perpétue aujourd'hui avec les jeux vidéo.

1. Une introduction nécessaire au(x) loisir(s)

Le jeu vidéo est avant toute chose une forme de loisir(s). Le loisir se définit selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) comme le « *temps dont on a la libre disposition pour quelque chose* ». Le loisir renvoie alors à une certaine façon de découper le temps, caractéristique d'une forme de modernité (Corbin, 1995). Selon Joffre Dumazedier : « *le loisir est un ensemble d'occupations auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles, familiales et sociales* » (Dumazedier, 1962, 29). Le loisir est alors un espace-temps non contraint, caractérisé par une certaine façon d'occuper ce temps, par le repos, le divertissement, la formation, etc.

Les loisirs ne revêtent pas tout à fait les mêmes dimensions que **le** loisir, car comme le disent Norbert Elias et Eric Dunning (1994), les loisirs ne sont qu'une des formes du « *spectre du temps libre* » (*ibid.*). Les activités de temps libre se caractérisent par une fonction particulière

(elles sont menées pour-soi et non pour les autres), elles reposent sur le plaisir et une « *quest for excitement* » (*ibid.*), et elles découlent d'un certain degré de déroutinisation des activités. On distingue ainsi le loisir, qui correspond à cet ensemble du temps hors-travail, des loisirs, qui sont des temps récréatifs, correspondant aux activités de détente et de délasserment (Knafou *et al.*, 1997). Les jeux vidéo se caractérisent alors comme étant des outils qui procurent une forme de plaisir, de détente et d'excitation.

2. Le jeu : une forme de loisirs au fondement des relations sociales

Parmi les loisirs, le jeu tient une place particulière, voire centrale dans la construction des individus et de leur rapport aux autres. En effet, « *le jeu est la condition d'accès à la conscience que construit peu à peu tout être de la relativité de son existence dans le temps et dans l'espace* » (Brossard-Lotigier, 2015, 62). En tant que « *dispositif d'action doté d'un objectif et d'un ensemble de règles arbitraires et n'ayant de sens que pour eux-mêmes* » (Caillois, 1958), le jeu a un rôle primordial dans la construction de toute personne, parce qu'il la confronte à l'espace qui l'entoure, aux autres, et à elle-même et son histoire, dans un aller-retour incessant et ludique entre ces différentes parties du monde. Le jeu est alors à la fois « *un ferment de culture* » (Brossard-Lotigier, 2015, 67), c'est-à-dire qu'il est à l'origine d'un apprentissage des codes culturels d'une société donnée, « *une parole* » (*ibid.*), soit un dialogue avec l'extérieur qu'il soit humain ou non, et « *une action* » (Brossard-Lotigier, 2015, 68), un mouvement qui permet d'appréhender avec ses gestes son environnement. On en reviendrait presque à la théorie des jeux développée par Erving Goffman (1973), selon laquelle les relations sociales sont structurées par le jeu de chacun.e des acteurs.rices, et la manière dont chacun.e d'entre eux.elles adopte un rôle pour faire face à une situation d'interaction. Cela tend à montrer que le jeu et le fait de jouer sont des phénomènes transitionnels (Winnicott, 1975), c'est-à-dire un moyen pour l'enfant de s'inventer comme individu, tout en ayant l'illusion de garder un contrôle total sur l'objet de jeu et son environnement. Gilles Brougère définit donc le jeu à partir de cinq critères distincts : « *le second degré, ce qui conduit le jeu à être une situation à laquelle les acteurs engagés confèrent une autre signification que celle liée aux comportements utilisés [...], la présence d'une décision, non seulement celle de jouer ou d'entrer dans le jeu, mais le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions [...], la règle, qu'elle soit préalable ou construite au fur et à mesure du jeu [...], la frivolité ou l'absence de conséquence de l'activité [et] l'incertitude, l'idée que l'on ne sait pas où le jeu conduit...* » (Brougère, 2006).

A ce titre, le jeu peut avoir un rôle éducatif et pédagogique. Loin de n'être qu'un loisir parmi d'autres qui vise seulement l'amusement et la récréation, le jeu a également des vertus en termes de construction de l'individu et d'apprentissage, comme le montre Pauline Kergomard, à l'origine de l'école maternelle en France. Cela conduit ainsi à la constitution de nouveaux types de pédagogie, comme la pédagogie du jeu, qui consiste dans « *the ways in which early childhood professionals make provision for play and playful approaches to learning and teaching, how they design play/learning environments, and all the pedagogical decisions, techniques and strategies they use to support or enhance learning and teaching through play* » (Wood & Attfield, 2005, 27). Cette pédagogie repose notamment sur les jeux de rôle entre élèves, qui leur permettent d'apprendre un grand nombre d'éléments grâce à l'interaction ludique entre pairs. Mais des critiques émergent face au développement de cette pédagogie du jeu. Certains dénoncent en particulier la partition du jeu entre le « jeu libre », considéré comme peu sérieux et visant l'amusement, et le « jeu éducatif », qui tend à répondre à des objectifs pédagogiques comme l'apprentissage de compétences nouvelles (Houssay, 2006 ; Ougade, 2018). Cela conduit ainsi à différencier les bons jeux des mauvais jeux, en fonction du sérieux qui leur est attribué, et à dévaloriser les jeux qui n'ont pas de but strictement éducatif. Or, Gilles Brougère défend une position tout autre. S'il convient que le jeu, une fois à l'Ecole, est « *transformé, contaminé, modifié par le contexte, ce qui aboutit à des situations hybrides où il faut moins voir des exemples de jeux, que ceux de la créativité humaine quand il s'agit d'étendre le domaine de l'éducation* » (2005), il affirme également que le jeu ouvre la voie à des formes d'apprentissage tout au long de l'existence (Brougère, 2002). C'est ce qu'il appelle des *apprentissages informels*, qui ne sont pas intentionnellement pensés pour servir et permettre l'apprentissage. Il s'agit donc de comprendre que le jeu, qu'il soit libre ou éducatif, encadré ou non par les enseignant.e.s, a dans tous les cas un potentiel éducatif. Nous souscrivons à cette analyse dans le cadre de cette recherche, dans la mesure où nous pensons que les jeux vidéo, qu'ils soient des *serious games* ou non, ont également un potentiel éducatif.

3. Le jeu vidéo : un phénomène récent mais déjà au cœur de l'attention

Si le jeu est aussi ancien que l'être humain, et au fondement des relations sociales, le jeu vidéo et son essor est quant à lui beaucoup plus récent, et tend à renouveler l'idée selon laquelle le jeu serait un vecteur naturel d'apprentissage (Berry, 2011). Le jeu vidéo peut se définir à la fois en relation avec le jeu, sur lequel sa logique ludique et de délasserment se fonde,

et par opposition avec le jeu traditionnel (au sens d'outil), puisqu'il repose toujours sur « *an audiovisual apparatus* » (Esposito, 2005), qui introduit la possibilité d'une interaction entre une machine et un être humain (Rouse, 2004). Le jeu vidéo peut alors se comprendre comme une « *“expérience instrumentée” qui se déploie dans la relation à l'écran [...] qui se nourrit de l'ordinateur, de l'écran et de toute une gamme de périphériques pour se mettre en marche* » (Triclot, 2011, 7) : le jeu est reconfiguré par le *ludus*, la machine, selon une logique d'objectivité et de neutralité (Triclot, 2011), tout en acquérant un aspect narratif, souvent illusoire (Frasca, 2004).

Le premier jeu vidéo de l'histoire, *Tennis for Two*, est commercialisé en 1958, et le premier jeu qui propose un déplacement dans un espace 3D et donc une immersion plus importante, *Maze War*, est édité en 1974. Aujourd'hui, le jeu-vidéo est devenue une pratique très répandue, comme en attestent les études de l'ANR LUDESPACE. Samuel Ruffat, Hovig Ter Minassian et Samuel Coavoux (2014) montrent à ce sujet que 2/3 des personnes interrogées durant leur étude ont joué à des jeux vidéo durant les 12 derniers mois, et ce chiffre monte à 97% chez les 11-17ans. Cependant, des différences selon le genre existent, à la fois en termes de type de jeu pratiqué, de support utilisé et d'espace de jeu. Les femmes jouent moins que les hommes et préfèrent le téléphone portable, tandis que les hommes privilégient les ordinateurs ou les consoles pour 66% d'entre eux. Les femmes sont également moins nombreuses (1/10) à jouer à des jeux de tir, que les hommes (6/10). Enfin, les femmes pratiquent plutôt les jeux vidéo dans le cercle familial, tandis que les hommes jouent en des lieux divers. A ces différences de genre s'ajoutent des distinctions de classe sociale, en termes de support utilisé notamment : les classes moyennes supérieures et supérieures privilégient l'utilisation d'ordinateurs, alors que les milieux modestes usent de consoles. Les sociabilités associées au jeu vidéo varient également, puisque plus les joueur.euse.s sont jeunes, plus la sociabilité est forte. Ces éléments permettent de donner une image assez générale de l'ampleur prise par les jeux vidéo en France, et de l'utilisation qui en est faite. Mais plus que cette image, il faut bien noter le fait que les jeux vidéo reconfigurent la manière dont le jeu est envisagé par les individus. Etant rendu plus facile d'accès par la disponibilité des jeux vidéo sur des plateformes de tout type (ordinateur, console, téléphone...), le jeu irrigue la vie des individus, et se place le plus souvent au cœur-même de leur intimité, dans l'espace domestique (Ter Minassian, 2016). En effet, le domicile est souvent synonyme de liberté de jouer, car c'est le lieu où l'on n'a jamais peur d'être interrompu ou jugé pour sa pratique ludique. C'est la raison pour laquelle les jeux vidéo colonisent l'espace domestique et intime.

Mais on peut questionner aujourd'hui la volonté revendiquée par l'Education Nationale et les tenant.es de l'Ecole numérique, de vouloir intégrer les jeux vidéo à l'Ecole (Vincent, 2018), afin qu'ils servent à engager les élèves dans un processus d'apprentissage différencié. Les jeux vidéo peuvent-ils servir en cours ? Sont-ils des outils d'apprentissage légitimes ? Quels sont leurs atouts et leurs limites ? C'est ce que nous allons questionner tout au long de cet écrit.

CHAPITRE I. ELEMENTS THEORIQUES POUR UNE UTILISATION REGLEE DES JEUX VIDEO EN CLASSE D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Ce chapitre est l'occasion de présenter un état de l'art des travaux portant sur les formes d'engagement et d'apprentissage différencié permises par les jeux vidéo (I.), puis d'aborder la démarche épistémologique dans laquelle nous avons inscrit nos travaux (II.), et enfin d'explicitier nos hypothèses sur le potentiel éducatif des jeux vidéo en classe (III.).

1. Les formes d'engagement et d'apprentissage différencié permises par les jeux vidéo

Pour aborder ce premier temps, il faudra avant toute chose revenir sur les définitions de l'engagement et de l'apprentissage en situation scolaire (a.), puis aborder la question de la différenciation des apprentissages (b. et c.), avant de souligner la portée et les limites des jeux vidéo dans ce cadre (d.).

1.1. L'engagement et la motivation des élèves : une donnée primordiale pour le fonctionnement de tout cours

Le CNRTL définit l'engagement comme l'« *action de s'engager par une promesse, une convention, une obligation en vue d'une action précise ou d'une situation donnée* ». Deux éléments sont alors à prendre en compte lorsqu'on cherche à définir l'engagement. S'engager, c'est d'abord l'acte mental par lequel un individu formule une idée qui le lie et l'oblige, mentalement, moralement, mais c'est aussi l'acte physique et comportemental, qui est la conséquence de cette idée mentale, morale. La psychologie sociale s'est très tôt saisie de ce concept, afin de comprendre les mécanismes mis en branle par les individus pour s'engager. Kiesler est ainsi parmi les premiers à définir vraiment l'engagement, comme « *le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux* » (Kiesler, 1971, 30). Quand on cherche alors à savoir si un individu s'engage ou est engagé, il ne suffit pas de savoir s'il compte effectuer l'action pour laquelle il s'est engagé, mais s'il la produit effectivement. Mais cette approche a tendance à réduire l'engagement à de l'implication, et à montrer que les individus qui s'engagent le font à partir de leurs désirs ou attitudes propres. Or, d'autres psychologues tendent à montrer que l'engagement d'un individu dépend de la situation dans laquelle il se trouve, et pas seulement

de ses caractéristiques propres. Nous souscrivons par ailleurs à cette analyse, car elle permet de mettre en évidence que l'individu, si et lorsqu'il s'engage, n'est pas conditionné totalement et seulement par ce qu'il est et d'où il vient, mais également par la situation dans laquelle il se trouve. Ainsi, nous préférons comprendre l'engagement comme ce qui « *correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent à un attributeur [...] d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé* » (Joule et Beauvois, 1998, 60). Dès lors, si l'on s'intéresse à l'engagement dans un cadre scolaire, viser l'engagement de ses élèves ne relève pas de l'autorité et de la sanction, ou même de l'information et de l'argumentation : on parlera plutôt de *soumission librement consentie* (Joule et Beauvois, 1998). Robert-Vincent Joule (2019) propose à ce titre quatre principes d'action pour guider les pratiques pédagogiques visant l'engagement des élèves : le **principe de liberté**, qui consiste « *à doter les personnes en formation ou en situation d'apprentissage [...] d'un statut de décideur libre et responsable* » (Joule, 2019, 137), le **principe d'acte préparatoire**, qui consiste à en demander un peu avant d'en demander davantage, le **principe de naturalisation**, qui consiste « *à aider la personne en formation, ou en situation d'apprentissage, à tisser un lien entre ce qu'elle est [...] et ce qu'elle a fait, lorsque ce qu'elle a fait répond à nos attentes, afin de favoriser la "naturalisation" du trait socialement désirable* » (Joule, 2019, 140), et le **principe de dénaturalisation**, qui consiste à ce que la personne en situation d'apprentissage coupe ou n'établisse pas de lien entre ce qu'elle a fait et qui ne répond pas aux attentes, et ce qu'elle est.

A travers l'application de ces principes, les enseignant.e.s peuvent ainsi parvenir à engager leurs élèves, et à pallier un certain nombre de difficultés rencontrées par ceux.celles-ci, comme une image de soi dévalorisée, un manque de sens associé au cours ou une dynamique de projet inexistante.

Les élèves ainsi engagé.e.s dans le cours peuvent ensuite être d'autant plus motivé.e.s à l'écouter, y participer, à travailler pour leur propre réussite ou le gain qu'ils.elles y trouvent (la récompense pouvant être une note, une appréciation positive par leur professeur, ou tout simplement la découverte de nouvelles connaissances). Par motivation, on entend « *une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action* » (Lieury et Fenouillet, 2012), c'est-à-dire que la motivation provoque quatre effets chez les élèves : « *le **déclenchement d'un comportement*** » (*ibid.*), que ce soit la mise au travail de l'élève, l'écoute et la participation lors d'un cours, etc., « ***l'orientation du comportement**, attirance vers un but ou au contraire rejet ou fuite* » (*ibid.*) ; il s'agit alors de se demander quel est le but recherché quand on motive des élèves, et ce qui est attendu d'eux.elles ; « ***l'intensité***

de la mobilisation *énergétique, émotion, attention* » (ibid.) ; la motivation est donc aussi une affaire personnelle qui consiste à s'investir avec plus ou moins d'importance dans la réalisation d'une tâche ; « *et enfin* **la persistance du comportement** » (ibid.)

1.2. L'apprentissage de compétences : des mécanismes complexes à dévoiler

A partir de là, l'apprentissage scolaire devient possible. Car c'est bien le but de la pédagogie, qui « *s'efforce de rationaliser et d'optimiser [...] les processus d'apprentissage* » (Dieuzeide, 1994), selon un triangle pédagogique (Houssaye, 1988) qui relie l'enseignant.e et l'élève par des actes et moments de formation, l'enseignant.e et le savoir par des actes et moments d'enseignement, et l'élève et le savoir par des actes et moments d'apprentissage (voir en Annexe 1 pour la figure du triangle pédagogique).

Apprendre revient alors à ce que « *les étudiants [ou élèves] puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. La mission de l'Université [et de l'École], c'est de fournir à la société des hommes [et des femmes] qui ont de la méthodologie et du savoir-faire, ancrés sur des savoirs théoriques* » (Houssaye, 1988). On comprend ainsi que l'apprentissage revient à une rencontre entre des élèves et un objet de savoir, et qu'un travail doit être effectué afin de viser l'acquisition de ce savoir. Or, ce travail est complexe, et il s'agit d'en dévoiler les mécanismes afin de contribuer à un apprentissage efficace, fondé sur les caractéristiques propres à chaque élève (en termes de comportement, d'émotion, de vécu, mais également de besoins particuliers, etc.). Nous partons pour cela du principe selon lequel tout apprentissage scolaire vise l'acquisition de compétences, prises au sens d'« *état atteint à la fin d'un apprentissage scolaire par un élève qui, grâce à cet apprentissage, a la compétence requise pour effectuer certains actes* » (Crahay et al., 2010, 12). Si on peut critiquer l'usage du terme de compétence – certains voient son utilisation par l'Education Nationale comme une libéralisation et une entrepreneurialisation de l'École (Crahay & Forget, 2006) –, les compétences n'en restent pas moins « *des moyens de maîtriser, symboliquement et pratiquement, les situations de la vie. Elles n'entrent donc pas en conflit avec le développement de l'autonomie et de la citoyenneté. Au contraire, elles en sont les fondements* » (Perrenoud, 2001, 67). Pour que les élèves acquièrent et développent ces compétences, Michèle Lapeyre et Pierre Bonjour (2004) soulignent la nécessité d'appréhender

l'élève dans sa **globalité** (affective, sociale et cognitive), dans sa **singularité** (c'est-à-dire que chaque cas est particulier) et dans son **universalité** (on doit appréhender un.e élève comme un.e autre, et l'amener le plus possible vers la culture commune souhaitée). Il s'agit alors, pour faciliter l'apprentissage, d'intégrer l'idée selon laquelle les élèves sont des êtres traversés par des émotions multiples, sur lesquels l'enseignant.e peut agir afin de « *construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves* » (Puozzo, 2013), plus particulièrement en leur montrant qu'ils.elles disposent de compétences préalables, qui les rendent aptes à apprendre (Bandura, 1997/2007) et à développer de nouvelles compétences appuyées sur celles dont ils.elles disposent déjà. Dans la pratique, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon (2013) proposent trois critères efficaces « *tant pour identifier ce qui est fondamental que pour en favoriser la maîtrise : la **fréquence des situations scolaires et sociales** où cette connaissance est sollicitée, **l'intensité cognitive de ces sollicitations** ou, si l'on préfère [...] la complexité du besoin de connaissances qui s'y manifestent, et le **lien que ces situations entretiennent avec les finalités sociales*** » (Mével & Tutiaux-Guillon, 2013, 37).

A partir de l'application de ces critères dans la construction des cours, les enseignant.e.s peuvent ainsi parvenir à faciliter l'apprentissage de compétences.

1.3. L'adaptabilité et la différenciation des apprentissages : pour une Ecole inclusive et ludique

Cependant, dans la mesure où l'Ecole est aujourd'hui inclusive, et qu'il s'agit de mener des formes de différenciation dans l'apprentissage, il faut également souligner les formes d'adaptabilité nécessaire à mettre en œuvre pour l'apprentissage de compétences. Nous aborderons plus spécifiquement le cas de la dyslexie, très répandue (environ 10% des enfants seraient touchés par ce trouble neurobiologique selon Sandro Franceschini et Sara Bertoni (2019)) et encore trop souvent minorée par les enseignant.es. Laurent Turc, enseignant au collège Jules Ferry de Chambéry et formateur à l'INSPE de Grenoble, propose à ce titre un schéma explicatif des dyslexies (voir en Annexe 2).

L'étude d'Anaïs Valente (2018) auprès de ses élèves dyslexiques de CE2 est également inspirante. Si son cas d'étude ne concerne pas les élèves du secondaire mais du primaire, et vise à remédier avant tout aux difficultés de lecture de ses élèves dyslexiques, les hypothèses pédagogiques qu'elle propose de mettre en place n'en restent pas moins utiles pour viser une différenciation des apprentissages dans des classes du secondaire. Avant de présenter ses

hypothèses, nous allons revenir sur les difficultés rencontrées par les élèves dyslexiques. Anaïs Valente (2018) en reconnaît ainsi plusieurs, dont : la difficulté à gérer son temps lorsqu'il s'agit de produire un travail quelconque (les élèves dyslexiques lisent plus lentement les consignes et mettent du temps à les comprendre, ils.elles écrivent également avec plus de lenteur...), la surcharge cognitive engendrée par le trop grand nombre d'informations à prendre en compte, et une forme de honte et de mal-être liés à ces phénomènes (en se comparant aux autres élèves, les élèves dyslexiques peuvent se sentir en inconfort car ils.elles n'arrivent pas à comprendre et produire les mêmes éléments que leurs camarades dans le temps imparti). Afin de répondre à cet inconfort, l'enseignante propose trois hypothèses pédagogiques, à savoir : l'adaptation des supports, le travail en groupe, et la mise en place d'ateliers ludiques. La première hypothèse vise à montrer que tout enseignant.e doit proposer des documents adaptés aux élèves dyslexiques, avec notamment un texte plus gros, plus espacé, moins long, etc. La seconde hypothèse vise quant à elle à mettre en avant l'idée que le travail entre pairs permet des formes d'entraide et de co-apprentissage bénéfiques aux élèves dyslexiques. La troisième hypothèse enfin, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de l'usage des jeux vidéo en classe, montre que les élèves participent activement aux jeux et moments ludiques, et que l'aspect ludique en particulier « favorise l'apprentissage de l'élève [dyslexique] » (Valente, 2018). En effet, les élèves sont « plus enthousiastes et montrent plus d'implication. Ils ont de meilleurs résultats lorsque les ateliers sont ludiques que lorsqu'ils ne le sont pas » (ibid.). L'analyse d'Elisabeth Bautier (2006) peut cependant apporter une nuance, dans la mesure où elle montre que les pédagogies ludiques et invisibles sont « moins explicites que les "pédagogies visibles" [...] [et] pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs ».

Sachant cela, on peut légitimement se poser la question de la portée et des limites des jeux vidéo pour engager les élèves dans un processus d'apprentissage différencié de compétences.

1.4. La portée et les limites des jeux vidéo en classe

Les jeux vidéo font l'objet d'une attention grandissante en didactique de l'histoire-géographie, en pédagogie, en histoire, et en géographie, comme en attestent les nombreuses études effectuées sur le sujet depuis le début des années 2000 (Berry, 2011 ; Bonenfant et Philippette, 2018 ; Boutonnet, 2019 ; Clement, 2017 ; Dussarps, 2020 ; Ethier et Lefrançois, 2020 ; Fourmy, 2017 ; Frété, 2002 ; Gilbert, 2019 ; Joly-Lavoie, 2017 ; Lanoix *et al.*, 2018 ; Lavigne, 2019 ; McCall, 2011 ; Ruggill et McAllister, 2012 ; Saint-Pierre, 2010 ; Ter Minassian

et Rufat, 2008 ; Vincent, 2018). Si cette liste est loin d'être exhaustive, elle donne du moins un aperçu des recherches effectuées sur les jeux vidéo et le rôle qu'ils peuvent jouer (ou non) en classe d'histoire-géographie.

1.4.1. Les jeux vidéo, des outils scolaires et anti-pédagogiques ?

En termes de limites tout d'abord, les jeux vidéo ont souvent été décrits comme des outils scolaires et anti-pédagogiques, dans la mesure où ils seraient des sources d'amusement esthétiques et irréfléchies. C'est notamment l'analyse qu'en font Ruggill et McAllister (2012) : selon eux, les jeux seraient trop complexes et demanderaient trop de temps d'explication et d'adaptation en classe pour qu'ils servent un véritable but pédagogique. Les jeux ne contribueraient donc pas à simplifier les processus d'apprentissage, mais au contraire à les complexifier. Michel Lavigne (2019) mène une critique similaire mais différente, à propos des jeux sérieux. Il montre à leur sujet la tension permanente entre un idéal de sérieux pédagogique, porté par l'École et les enseignants.e.s, et un idéal de ludicité, promu par les jeux vidéo et leurs joueurs.euse.s. Les jeux vidéo, du fait de l'amusement qu'ils visent et de leur scénarisation ludique, seraient donc plutôt un obstacle à des formes d'apprentissage. Cependant, on peut malgré tout souligner l'intérêt des jeux vidéo à engager les élèves à apprendre : c'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'Éducation Nationale prône leur utilisation réglée en salle de classe aujourd'hui.

1.4.2. Les jeux vidéo : un vecteur d'engagement et de motivation inclusif

Avant-même de revenir sur le caractère engageant et motivant des jeux vidéo, nous soulignerons à quel point ils sont immersifs, c'est-à-dire qu'ils donnent « *the sensation of being surrounded by a completely other reality [...] that takes over all of our attention, our whole perceptual apparatus* » (Murray, 1997, 98). L'expérience vidéoludique fait perdre de vue la réalité dans laquelle on se trouve, pour nous donner à voir et à vivre le monde fictionnel qui nous est proposé (Arsenault et Picard, 2008). Ceci est d'autant plus vrai pour les jeux d'action, les *First-Person Shooter*, les jeux de rôles et de stratégie, ou les jeux de rôle en ligne massivement multi-joueurs.euses (MMORPG). Mais on peut distinguer des niveaux d'immersion, comme le font Emily Brown et Paul Cairns (2004) en proposant trois niveaux : « *engagement* », « *engrossment* », et « *total immersion* ». L'engagement revient dans

ce cas à un investissement de la part des joueur.euse.s, en termes de temps, d'effort et d'attention, qui les amènent à comprendre les règles du jeu, à en contrôler les commandes et à vouloir continuer à jouer en perdant toute notion du temps. C'est ce que les chercheur.e.s anglophones appellent le « *flow state* » (Csikszentmihalyi, 1990). A ce titre, les jeux vidéo ont des caractéristiques propres qui les amènent à engager les joueur.euse.s, mais est-ce à dire qu'ils peuvent également engager des élèves dans un processus d'apprentissage ? C'est que nous souhaitons questionner au sein-même de nos classes.

Or, il existe déjà une littérature sur la question, qui tend à partir dans deux directions opposées. Un premier ensemble de travaux tend à montrer que les jeux vidéo sont des environnements vidéoludiques qui ont la capacité d'attirer l'attention des élèves sans forcément les engager dans un processus d'apprentissage (Blumenfeld et al., 2006 ; Lim et al., 2006). Un second ensemble de recherches révèle cependant que l'acte de jouer engage les élèves, dans la mesure où il induit des formes de défi et d'accomplissement (Hamari et al., 2016 ; Hoffman & Nadelson, 2010) qui, appuyé sur les *skills* et compétences des élèves (Csikszentmihalyi, 1990 ; Nicholls, 1979 ; White, 1959), peuvent servir à la réalisation d'une tâche en lien avec le jeu vidéo en classe. En effet, en défiant les élèves et en les poussant dans leur retranchement, les jeux vidéo les amènent à s'engager totalement.

Les jeux vidéo peuvent même être des facteurs de motivation, dans la mesure où ils reposent sur un ensemble de motivateurs qui leur sont propres, et qui, utilisés à bon escient, peuvent permettre la construction d'un environnement d'apprentissage motivant (Frété, 2002). Catherine Frété (2002) en distingue près de sept différents, à savoir

- **l'imagination et l'imaginaire**, qui peuvent être utilisés « *pour encourager les apprenants à imaginer qu'ils réalisent leur activité dans un contexte dans lequel ils ne sont pas présents* » (Frété, 2002, 38)
- **le challenge et la curiosité**, qui amènent l'apprenant.e à chercher une solution face au problème qui lui est proposé
- **la présence de buts**, qui, lorsqu'ils sont évidents, permettent à l'apprenant.e, de voir l'intérêt d'étudier et de poursuivre dans ce sens
- **une certaine incertitude concernant l'enjeu**, qui fait que l'apprenant.e n'est pas certain.e de parvenir au but fixé, ce qui l'invite à poursuivre ses efforts
- **un feed-back bien adapté et clair**, qui conduit l'apprenant.e à voir ses erreurs et à corriger celles-ci, en revoyant sa stratégie
- **l'efficacité et l'estime de soi**, qui rendent compte du fait que les apprenant.e.s, en ayant conscience de leur efficacité, ont une meilleure estime d'eux.elles-mêmes, ce

qui « affecte le choix des activités qu'ils vont effectuer et leur persistance dans l'effort » (Frété, 2002, 41)

- le **contrôle** : « il ne s'agit pas pour l'apprenant de contrôler son apprentissage [...] mais de lui donner le sentiment de “diriger” sa progression vers le but d'apprentissage » (ibid.).

Les jeux vidéo peuvent donc à la fois engager et motiver à travailler, et ils amènent à ne pas se laisser distraire, que ce soit par des phénomènes extérieurs, ou des pathologies existantes.

A ce titre, il est prouvé que les jeux vidéo peuvent « aider à combler certains déficits d'attention et de discrimination visuelle chez les enfants dyslexiques » (Blaesius & Fleck, 2015). Dans la mesure où les jeux vidéo sollicitent la mémoire, la recherche et la mise en place de stratégies, ils peuvent jouer un rôle important dans la prise en charge de la dyslexie. Nathalie Blaesius et Stéphanie Fleck (2015) montrent à ce sujet qu'à la suite d'une session de jeu pendant laquelle les élèves ont leur attention mobilisée sur la séquence vidéoludique, il est possible de maintenir l'attention des élèves lors d'une activité de compréhension de consignes et de lecture de documents. Les élèves dyslexiques lisent alors plus vite, font moins d'erreurs de lecture, et sont concernés par une augmentation de la vitesse de discrimination visuelle. Cependant, pour que les effets des jeux vidéo soient bénéfiques sur le long terme, Sandro Franceschini et Sara Bertoni (2019) soulignent l'importance de répéter l'expérience vidéoludique, afin d'entraîner les élèves à acquérir des automatismes de lecture visuelle. Or, si le résultat est pertinent, il montre aussi les limites de l'utilisation des jeux vidéo en classe : dans la mesure où ce ne sont pas les seuls outils utilisés par les enseignant.e.s pour mener des cours, il peut s'avérer difficile d'utiliser souvent les jeux vidéo au cours d'une année scolaire. Ils peuvent donc servir d'appui pour capter l'attention des élèves et les engager, mais pas forcément pour remédier à la dyslexie des élèves sur le long terme.

1.4.3. On apprend aussi en jouant aux jeux vidéo

Au-delà de leur capacité à engager et motiver, les jeux vidéo contribuent à des formes d'apprentissage. Une partie des chercheur.e.s analysent les jeux vidéo comme des outils qui « enseignent aux enfants des stratégies et exigent un ensemble de compétences qu'ils utiliseront plus tard dans la vie » (Negroponte, 1995, 229). Ils.elles se fondent ainsi sur l'idée d'une transférabilité des compétences, depuis le champ vidéoludique vers le champ scolaire. Cependant, d'autres chercheur.e.s comme Vincent Berry (2011) ont tendance à contester cette idée, et à montrer que les compétences acquises grâce aux jeux vidéo ne sont pas

immédiatement transférables vers le domaine scolaire. Selon Vincent Berry (2011), il faudrait bien plutôt se dire que les compétences associées à l'expérience vidéoludique sont associées aux moments de jeu, et donc à certains espace-temps spécifiques, qui ne s'appliquent pas toujours à d'autres domaines, comme le domaine scolaire. C'est pourquoi il prône une approche située de l'apprentissage, au lieu de privilégier l'idée d'une transférabilité des savoirs entre jeu et éducation. L'« *apprentissage situé* » est une notion développée par des psychologues comme Michael Cole (1971) ou Jean Lave (1988), qui remet en cause la notion de transfert de connaissance pour mettre en valeur l'idée que toute acquisition de compétence est indissociable des activités menées pour y parvenir. Autrement dit, il n'est pas si évident de penser que des élèves peuvent développer des compétences simplement en jouant.

L'enseignant.e a alors toute sa place dans le processus d'apprentissage, puisqu'il.elle est le.la médiateur.rice entre le jeu vidéo et la classe, et transforme le jeu vidéo en un support pédagogique. Les jeux vidéo peuvent donc être « *des outils précieux dans une approche de l'enseignement orientée vers le développement de compétences* » (Musset *et al.* 2009), mais pour cela, l'enseignant.e doit jouer un rôle de médiateur.rice et transformer le jeu (Brougère, 2006), afin qu'il acquière une utilité pédagogique. Ce n'est qu'ainsi que les jeux vidéo peuvent contribuer au développement et à l'enrichissement de compétences, notamment en cours d'histoire-géographie.

En géographie tout d'abord, Hovig Ter Minassian et Samuel Rufat (2011) développent l'idée que les jeux vidéo relèvent d'un triple intérêt : ils peuvent servir d'outils de modélisation pour expérimenter l'espace, ils donnent à voir, comprendre, jouer un espace, virtuel celui-ci, et à en déceler les enjeux (ce qui peut servir dans un cadre pédagogique à aborder l'espace, son aménagement, les jeux d'acteur.rice.s qui y sont liés, etc.), et ils sont porteurs de représentations de l'espace et de la pratique de celui-ci (qui invitent, dans les cours, à avoir un regard critique sur ces jeux et à le développer chez les élèves). Ils invitent ainsi à aborder l'espace de manière plus concrète pour les élèves, et à montrer qu'il est toujours habité et anthropisé par des sociétés. En histoire ensuite, Clément Dussarps (2020) montre que les jeux vidéo peuvent servir à apprendre des concepts (comme celui de période abordé en début de classe de seconde, arbitraire, qui peut être compris et questionné en revenant sur les événements marquants l'histoire et en les critiquant), à « vivre » une ambiance et à se l'approprier (les jeux vidéo historiques donnant l'impression d'être immergés dans une époque grâce aux décors, aux sons, aux vêtements...), et à stimuler la curiosité des élèves en dehors des moments de jeu – c'est ce que Clément Dussarps appelle l'« *apprentissage tangentiel* » (2020). Vincent Boutonnet (2018) invite quant à lui à comprendre les jeux vidéo comme des « *outils de médiation*

culturelle » (Boutonnet, 2018, 134) en histoire, c'est-à-dire des récits qui peuvent être critiqués au même titre qu'un film, un article de journal, un extrait de journal intime, etc. si on les compare avec des sources historiques. L'idée est alors de montrer que les jeux vidéo peuvent développer le sens critique des élèves.

Les jeux vidéo sont donc des outils pertinents pour comprendre les enjeux de l'histoire et de la géographie, et pour développer des compétences spécifiques à ces matières. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons mener une recherche sur l'utilisation des jeux vidéo en classe, afin de montrer qu'ils participent à des formes d'apprentissage inclusives en histoire-géographie. A travers cette seconde partie, nous avons ainsi montré le cercle vertueux auquel peuvent donner lieu les jeux vidéo, qui favorisent l'engagement, puis la motivation, et enfin le développement de compétences, spécifiques à l'histoire-géographie dans notre cas, dans une Ecole inclusive. C'est ce qu'on peut voir au travers de la figure 1.

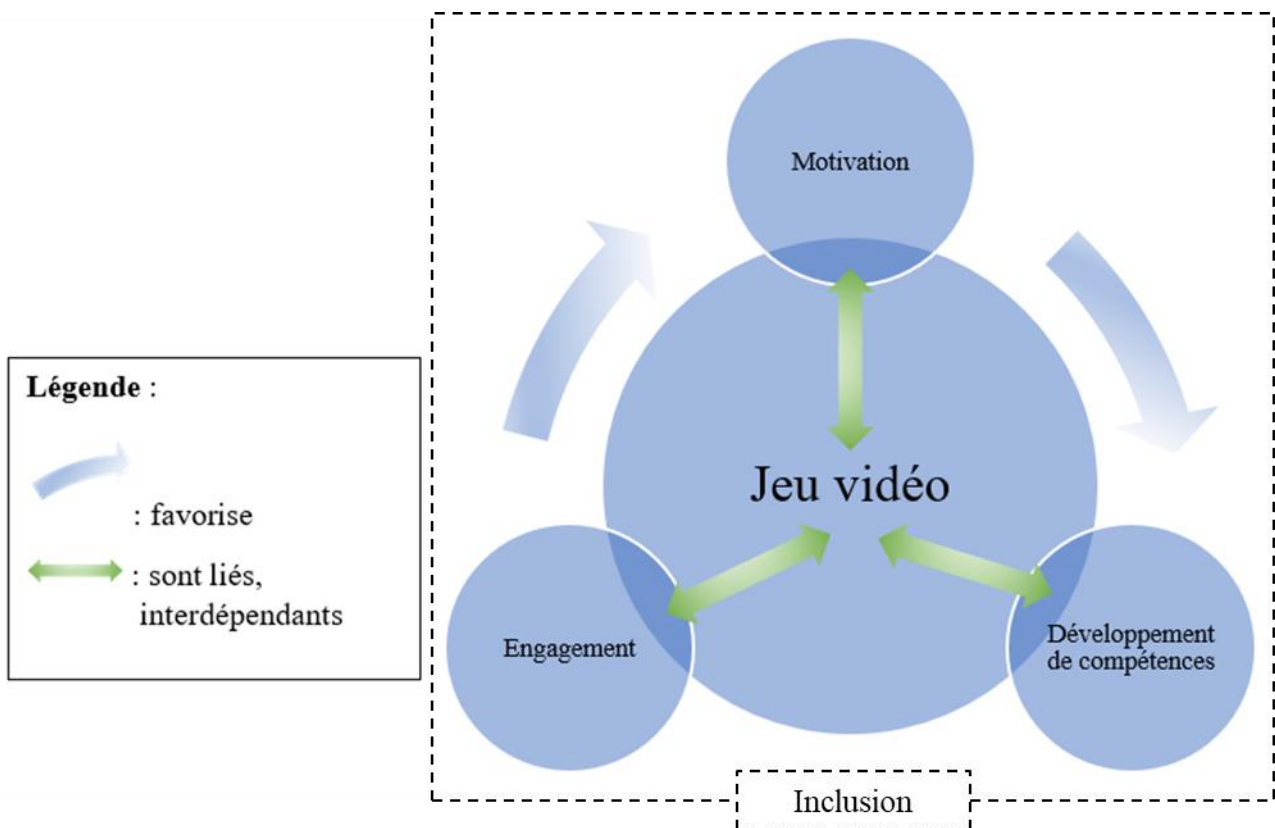


Figure 1 - Les jeux vidéo : des outils et facilitateurs d'engagement, de motivation et de développement de compétences dans une Ecole inclusive

2. Une démarche résolument socio-anthropologique

Nous souscrivons ici à la démarche de la socio-anthropologie du jeu pour comprendre et étudier les tenants et aboutissants du jeu vidéo à l'Ecole. Loin de nous limiter aux seuls jeux

vidéo concrets ou à des pratiques spécifiques, nous cherchons à dégager le processus mental et physique mis en branle par les élèves lorsqu'ils.elles sont pris par le jeu (vidéo), pris au jeu (vidéo) en salle de classe. C'est ce que Jean-Pierre Delchambre (2009) appelle l'*illusio*, l'enjeu en latin. Il définit à partir de là le jeu comme « *une dimension ou une modalité de l'expérience que l'on peut qualifier de transversale ou diffuse par rapport aux multiples spécifications et actualisations de nos formes de vie* » (Delchambre, 2009). Cette démarche propose alors de s'intéresser au jeu (et dans notre cas, au jeu vidéo) à partir d'un concept développé par Winnicott (1975), à savoir celui d'espace potentiel. Jean-Pierre Delchambre (2009) en propose plusieurs synonymes qui permettent d'en saisir le sens, comme celui d'« *espace transitionnel* », d'« *aire de jeu* », etc. L'idée, à travers l'utilisation de ce concept, est de mettre en avant qu'il n'y a aucune opposition ni différenciation entre l'individu et l'environnement qui l'entoure, et que l'individu doit se comprendre au sein d'un ensemble de liens et relations avec l'extérieur. Les moments de jeu (vidéo), où les individus se laissent aller à la détente et à la créativité, sont alors intéressants à étudier de ce point de vue, dans la relation qui se construit entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves et le jeu, etc. Il se construit alors un moment de mise en jeu ou *illusio*, où les élèves sont concerné.e.s par un processus d'intéressement, c'est-à-dire qu'ils.elles ont la sensation et le sentiment que ce qu'ils.elles font, ce qu'ils.elles voient, est intéressant et vaut la peine d'être fait et vu. Ainsi, cette démarche n'oppose pas le jeu au sens, et montre au contraire que l'un participe de l'autre, et inversement. Comme le dit Jean-Pierre Delchambre, « *des choses littéralement peuvent "avoir lieu" dans un "entre-deux" [ce qui] permet de se sentir concerné et de moduler son expérience, notamment en intensifiant ou en épaississant son vécu* » (Delchambre, 2009). Si les jeux vidéo permettent alors de faire du temps passé à jouer un moment ludique et apprécié pour le délasserement lié, il fait également du monde un espace habitable, en quelque sorte ré-enchanté par l'*illusio*, et rendu compréhensible.

Au vu de cette démarche et des études présentées précédemment, la question à laquelle nous souhaitons répondre au fil de cet écrit est la suivante : « **Dans quelle mesure l'utilisation des jeux vidéo favorisent l'engagement des élèves, et plus généralement l'apprentissage différencié de compétences spécifiques à l'histoire-géographie ?** ». Cette question nous amène à formuler plusieurs hypothèses.

3. Les hypothèses de l'étude

3.1. Les jeux vidéo permettent d'engager et de motiver les élèves à travailler et apprendre

Nous pensons en effet que l'utilisation de jeux vidéo peut permettre tout à la fois d'amener les élèves à s'impliquer davantage en cours, à concentrer leur attention sur la leçon, et à s'intéresser à la matière, qui est ainsi abordée d'une manière différente. Cela provient notamment du fait que nous pensons que les jeux vidéo peuvent contribuer à déclencher un comportement de travail, à l'orienter vers une certaine efficacité, et ainsi à ce que les élèves intensifient leur investissement, qui sont les trois premiers effets attendus de la motivation sur les élèves, selon Lieury et Fenouillet (2012). Cela peut se mesurer à travers différents items ou descripteurs, à savoir :

- **l'écoute et l'attention générale des élèves en classe**, qui donnent lieu à quelques questions :
 - Est-ce que les élèves bavardent plus qu'habituellement ou sont au contraire silencieux.ses et concentré.e.s ?
 - A quel moment ou à quelle étape particulière du cours sont-ils.elles concentré.e.s ou bavard.e.s ?
 - Quelle forme prend leur attention et concentration, et quelle est la longueur de ces phases de concentration ?
- **la participation générale des élèves**, qui donne lieu à quelques questions :
 - La participation est-elle ordonnée et intéressée, ou au contraire plus disparate voire inexistante ?
 - Quel est le nombre et le profil des élèves qui participent (élèves aux bons résultats et curieux.ses, élèves *gamers*, élèves timides, plutôt des filles ou des garçons, etc.) ?
 - Quel est le nombre d'interventions par participant.e, et quel est le type et la qualité de chacune de ces participations ?
- **leur curiosité préexistante (ou non) vis-à-vis de la matière histoire-géographie, et le changement (ou non) de point de vue vis-à-vis de celle-ci grâce au jeu vidéo.** En effet, comme le souligne Clément Dussarps (2020), les jeux vidéo peuvent stimuler la curiosité des élèves en dehors des moments de jeu, ce qu'il appelle

« *l'apprentissage tangentiel* » (*ibid.*). Cela peut alors donner lieu à quelques questions

- Depuis le début de l'année, les élèves ont-ils consulté un livre, un documentaire, etc. sur l'histoire ou la géographie ?
- Est-ce que le jeu vidéo utilisé leur fait voir autrement le cours d'histoire-géographie ? Est-ce qu'il leur fait changer d'avis sur l'histoire et la géographie ?

3.2. Les jeux vidéo contribuent au développement de compétences propres à l'histoire-géographie, et plus généralement au parcours citoyen des élèves

Dans la mesure où les jeux vidéo contribuent à des formes d'apprentissage diverses déjà présentées précédemment, nous pensons qu'ils peuvent servir des formes d'apprentissage spécifiques à l'histoire-géographie et à l'Ecole, afin de fournir des compétences indispensables au développement d'individus et de citoyens. Nous avons à ce sujet trouvé trois capacités issues du Bulletin Officiel qui pourraient être travaillées à partir des jeux vidéo, en classe de Seconde :

- Dans la catégorie « S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique », et plus précisément la sous-catégorie « Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines », la capacité : « **Savoir lire, comprendre et apprécier une carte, un croquis, un document iconographique, une série statistique** ». Le jeu vidéo est avant tout un document, qui peut donner lieu à un travail de compréhension, d'analyse et de critique. Cela tendrait à prouver que le jeu vidéo est un document légitime dans un cours d'histoire-géographie.
- Dans la catégorie « Maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux », et plus précisément la sous-catégorie « Contextualiser », la capacité : « **Confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, lu, vécu** ». Le document jeu vidéo n'est pas seulement un document comme les autres : il donne à voir une épaisseur spatiale et temporelle, le jeu des acteurs.rices, etc. et il invite à s'immerger dans cette fictionnalité. A ce titre, il permet aux élèves de comprendre le fonctionnement d'un espace fictif ou réel, et les fondements historiques d'une situation donnée. Les élèves peuvent alors comparer ce qu'ils.elles savent (leurs

préconçus ou représentations vis-à-vis d'un fait, d'un personnage ou d'une situation), avec le jeu vidéo qu'ils.elles ont sous les yeux, et la réalité qui est ensuite exposée par l'enseignant.e, ou qu'ils.elles étudient via d'autres documents à comparer avec le jeu vidéo. Dans la mesure où les jeux vidéo sont porteurs de représentations de l'espace ou du passé, leur étude et leur analyse peuvent participer à construire le regard critique des élèves.

- Dans la catégorie « S'approprier les exigences, les notions et les outils de la démarche historique et de la démarche géographique », et plus précisément la sous-catégorie « Conduire une démarche historique ou géographique et la justifier », la capacité : « **Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique ou géographique** ». A partir d'acquis déjà préalablement travaillés et de l'étude du jeu vidéo, les élèves peuvent travailler et approfondir leur capacité à faire des hypothèses sur une situation (qui est celle du jeu vidéo), afin d'en comprendre la complexité et les limites. Le professeur, en leur proposant des documents à mettre en regard avec le jeu vidéo, peut alors les amener à se questionner sur les différences entre les deux documents, et à faire des hypothèses sur celles-ci, afin de les amener à développer leur propre point de vue sur le jeu vidéo.

3.3. Les jeux vidéo sont des appuis dans le cadre d'une pédagogie inclusive, visant à stimuler l'attention des élèves dyslexiques

Comme nous l'avons vu, le jeu est utilisé dans l'appréhension de la dyslexie pour favoriser l'apprentissage et l'implication des élèves. Nous pensons donc que le jeu vidéo peut être un **outil dans la prise en charge de la dyslexie, notamment avec le maintien de l'attention au moment du jeu et après**, lors de l'activité de compréhension de consigne et de lecture des documents de comparaison. Cela amène ainsi à la formulation de quelques questions :

- Est-ce que le fait de jouer ou regarder jouer à un jeu vidéo en cours aide les élèves à focaliser leur attention sur le cours, et à mieux le comprendre ?
- Est-ce que le cours qui se déroule à la suite d'une séance de jeu vidéo est plus facile à comprendre qu'habituellement ?
- Est-ce que le jeu vidéo est une aide dans le cadre de la prise en charge de la dyslexie et du trouble de l'attention ?

CHAPITRE II. METHODOLOGIE ET DISPOSITIF EXPERIMENTAL MIS EN PLACE

La première partie nous a amené à faire un tour d’horizon des recherches ayant été effectuées sur les jeux vidéo et leur utilisation en classe d’histoire-géographie. Elle nous a notamment permis de dégager et construire une problématique de travail ainsi qu’une volée d’hypothèses, à partir de quoi nous avons élaboré la méthodologie et le dispositif expérimental à mettre en place. Nous reviendrons d’abord sur les participant.e.s à l’étude et le lieu dans lequel celle-ci s’est déroulée, afin de présenter le contexte du travail scientifique mené (I.). Puis, nous présenterons les différentes étapes de cette étude, afin de mettre en valeur la procédure que nous avons mise en place pour obtenir les résultats de ce travail (II.).

1. Le contexte de l’étude : deux classes de Seconde Générale et Technologique, au Lycée Polyvalent Galilée de Vienne (38)

Le Lycée Polyvalent Galilée de Vienne est un lycée public urbain, qui comprend à la fois des voies générales, technologiques, et professionnelles. Les élèves scolarisé.e.s dans l’établissement durant l’année scolaire 2020/2021 sont au nombre de 999, et parmi eux.elles, la grand majorité sont des garçons (84%). Plus de 360 élèves font partie de catégories défavorisées, quand environ 310 élèves font partie de catégories favorisées voire très favorisées. La figure 2 en donne une bonne image.

Cependant, il faut nuancer cette prépondérance des élèves de catégorie défavorisée dans le cadre de notre étude, qui s’intéresse plus particulièrement à des classes de seconde de la voie générale et technologique. En effet, dans la mesure où le lycée compte de nombreux élèves en voie professionnelle (près de 33%), et qu’ils proviennent majoritairement de catégories moyennes ou défavorisées, la répartition des élèves par indicateur « Professions et Catégories Socio-Professionnelles » (PCS) à l’échelle du lycée n’est pas représentative de la répartition des élèves à l’échelle de la voie générale, ou encore des Secondes. C’est donc une limite que nous n’avons pas pu pallier au cours de notre étude, puisque nous n’avons pas pu obtenir de données plus précises sur les Secondes ou les classes qui sont les nôtres, afin de ne pas divulguer des informations sensibles à une échelle trop fine.

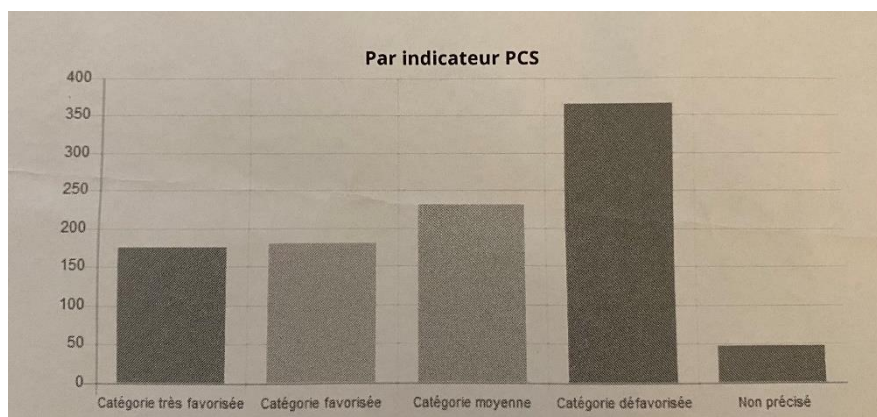


Figure 2 - Répartition des élèves scolarisés dans l'établissement par indicateur PCS (en ordonnée : le nombre d'élèves ; en abscisse : les Professions et Catégories Socio-professionnelles)

Nous pouvons cependant donner une image des Secondes et de nos classes, en nous intéressant plus spécifiquement à l'âge des élèves, à leur sexe et aux Plans d'Accompagnement Personnalisés (PAP) mis en place. Les classes de Seconde Générale et Technologique sont au nombre de 6 dans l'établissement, et comptent environ 180 élèves.

La 2nde A (dont nous avons délibérément changé le nom afin qu'aucun recoupement ne soit possible) compte 30 garçons et 5 filles, qui ont entre 14 et 16 ans. Les figures 3 et 4 résument ces informations.

2nde A

Sexe	Nombre d'élèves
Fille	5
Garçon	30

Figure 3 - Répartition des élèves de la 2nde A en fonction de leur sexe

Âge	Nombre d'élèves
14ans	2
15ans	29
16ans	4

Figure 4 - Répartition des élèves de la 2nde A en fonction de leur âge

4 élèves sont concernés par la mise en place de PAP, pour des formes de dyslexie, de dysorthographe ou de daltonisme, comme on peut le voir dans la figure 5.

Elève ¹	PAP
Diego	dyslexie-dysorthographe importante, écriture difficilement lisible, lenteur de la lecture
Pierre	dyslexie-dysorthographe visio-attentionnelle, lenteur de lecture
François	daltonien, difficultés pour fixer l'attention, difficultés de coordination et de précision motrice, troubles de la mémoire de travail
Jean-Baptiste	dysorthographe, difficultés pour fixer l'attention, difficultés à prendre des notes et à réaliser les travaux demandés

Figure 5 - Plans d'accompagnement personnalisés mis en place dans la classe de 2nde A

¹ Les prénoms ont été volontairement modifiés, afin de respecter le souci d'anonymat

La 2nde B (dont nous avons également délibérément changé le nom afin qu'aucun recoupement ne soit possible) compte 20 garçons et 13 filles, qui ont entre 15 et 16 ans. Les figures 6 et 7 résument ces informations.

2nde B

Sexe	Nombre d'élèves
Fille	13
Garçon	20

Figure 6 - Répartition des élèves de la 2nde B en fonction de leur sexe

Âge	Nombre d'élèves
15ans	31
16ans	2

Figure 7 - Répartition des élèves de la 2nde B en fonction de leur âge

Un seul élève est concerné par la mise en place d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé, pour des pallier ses difficultés liées à la dyslexie, comme on peut le voir dans la figure 8.

Elève	PAP
Amir	dyslexie, expression orale, raisonnement

Figure 8 - Plans d'accompagnement personnalisés mis en place dans la classe de 2nde B

Toutes les données présentées dans cette sous-partie ont été extraites du logiciel Pronote, utilisé par l'établissement dans le cadre de la gestion de la vie scolaire des élèves et de la vie de l'établissement.

2. Les différentes étapes de l'étude

Pour mener à bien cette étude, il a été fait le choix de mener :

- une **première expérimentation autour du *Discovery Tour d'Assassin's Creed Odyssey***, dans le cadre du premier thème d'histoire de la classe de Seconde « Le monde méditerranée : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge », afin d'obtenir des résultats préliminaires qui serviraient à construire le cœur de cette étude.
- puis, à partir des résultats issus de cette expérience, nous avons monté **notre étude et une séance, à partir du jeu vidéo *Papers, please!***, dans le cadre du troisième thème de géographie de la classe de Seconde « Des mobilités généralisées ».

Ces deux jeux vidéo ont été choisis pour une raison principale : ils permettent tous deux d'incarner un personnage. Partant du présumé qu'un jeu à la première ou à la troisième personne est toujours plus impliquant et engageant, il a été fait le choix de ne s'aider que de ce

type de jeu, afin que les élèves soient les plus investis possible dans l'activité proposée, et qu'ils puissent s'immerger plus aisément, en se mettant à la place du personnage en question.

Avant d'entrer dans le détail des activités menées, nous allons d'abord revenir sur la logique de ces expériences. Nous avons pris le parti d'utiliser le jeu vidéo dans les deux classes de Seconde. Bien que nous ayons pendant un temps souhaité comparer deux modèles pédagogiques différents, en utilisant le jeu vidéo dans un cas, et des documents plus habituellement mobilisés en cours dans l'autre cas, nous avons finalement choisi de comparer l'utilisation du jeu vidéo dans les deux classes. L'objectif était ainsi d'étudier la manière dont les élèves agissaient face au jeu vidéo et s'en emparaient pour mener l'activité proposée. Plutôt que de se demander si l'utilisation du jeu vidéo permet une plus-value par rapport à un cours mené de manière plus classique par un professeur à l'aide de documents (chose qui avait déjà été étudiée par Marc-André Ethier et David Lefrançois en 2019), nous avons souhaité nous intéresser au jeu vidéo en tant que tel, et aux activités qu'il permet d'effectuer en classe. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas deux groupes différents, l'un servant de contrôle et l'autre de témoin, mais bien deux groupes qui effectuent les mêmes activités durant ces expériences.

2.1. Faire un *Tour* dans l'Histoire : l'utilisation du *Discovery Tour d'Assassin's Creed Odyssey* en cours d'histoire

2.1.1 Le *Discovery Tour* et ses intérêts pédagogiques

Assassin's Creed est une franchise développée par le studio de jeux vidéo *Ubisoft Montréal*, qui a donné lieu au développement d'une série de jeux vidéo historiques et de science-fiction. L'ensemble des jeux vidéo mettent en scène la lutte entre deux sectes antiques (l'ordre des templiers et des assassins), qui cherchent à retrouver des fragments d'Eden à partir de l'exploration du passé, rendu possible par l'Animus, une machine permettant à des contemporains d'accéder à la vie de leurs ancêtres. Les joueur.euse.s sont amené.e.s à incarner un assassin, qui s'oppose aux templiers et à leur objectif de prendre le pouvoir par la mise en place d'un ordre mondial. La série de jeux vidéo couvrent une vaste période historique, allant de l'Égypte antique à la Révolution industrielle en Angleterre, en passant par les Vikings au IX^{ème} siècle, les Croisades du XII^{ème} siècle, la Renaissance italienne, la Révolution américaine, la piraterie dans les Caraïbes, et la Révolution française.

Le *Discovery Tour*, spécifique aux jeux vidéo *Assassin's Creed Origins*, puis *Odyssey*, a été ajouté en 2018 au jeu vidéo principal, afin de poursuivre l'expérience vidéoludique dans un cadre non-violent. Développé par le studio de jeux vidéo *Ubisoft Montréal* là-encore, le *Discovery Tour* consiste à pouvoir parcourir des espaces à une époque donnée à travers un personnage laissé au choix des joueur.euse.s, et à découvrir la manière dont les sociétés égyptiennes et grecques fonctionnaient à l'époque de l'Antiquité, à partir de capsules vidéo animées, d'études de documents-sources, etc. Il est un outil proposé aux étudiant.e.s et aux enseignant.e.s, afin de leur permettre de découvrir autrement une période historique, à savoir la Grèce antique et l'Égypte ancienne.

Afin de mieux comprendre l'origine de cet outil et ses intérêts pédagogiques, nous avons contacté l'équipe du *Discovery Tour*, et demandé à discuter avec l'historien qui travaille sur celui-ci, à savoir Maxime Durand. L'entretien s'est déroulé le 24 novembre 2020². Ce moment nous a amené à distinguer plusieurs intérêts et utilisations pédagogiques.

Il peut être utilisé comme **document d'accroche** sur un sujet, afin de donner à voir et à entendre aux élèves l'ambiance d'une époque. Cela permet de les plonger tout de suite dans une époque qu'ils.elles connaissent plus ou moins bien.

Cet outil peut également permettre, au fil d'une séquence, de **faire des prises de vue** (comme la capture d'écran en Annexe 5). Les photographiques issues du jeu vidéo peuvent alors être réutilisés par l'enseignant.e pour donner à voir des lieux ou monuments détruits aujourd'hui, ou bien par les élèves dans le cadre d'exposés à des fins d'illustrations.

Le *Discovery Tour* propose des **quizz** récapitulatifs à la fin de chacune des sessions de jeu, et une **frise chronologique** sur le menu d'accueil. Les quizz peuvent être utilisés tel quel, afin que les enseignant.e.s vérifient la compréhension des élèves à la fin d'une session, et les formes d'apprentissage qui en sont issues. La frise chronologique peut quant à elle permettre de fixer les dates et périodes abordées à travers une ou plusieurs sessions de jeu, afin que les élèves puissent se repérer dans le temps.

Enfin, le jeu peut être utilisé de manière critique par l'enseignant.e. Ce dernier peut ainsi insister sur **l'origine du jeu vidéo, son contexte de production et ses destinataires**, afin de travailler avec les élèves sur les limites du *Discovery Tour*, qui reste un jeu commercial même s'il a des buts pédagogiques. L'enseignant.e peut également amener les élèves à **relever les incohérences propres au jeu vidéo**, en comparant des éléments du jeu avec des éléments issus de sources historiques ou de manuels scolaires. L'idée est alors de faire travailler l'opération

² La retranscription de cet entretien est présente en Annexe 3.

intellectuelle critique chez les élèves, et de leur faire construire par eux-mêmes leurs connaissances. Les élèves peuvent alors comparer ce qu'ils.elles savent (leurs préconçus ou représentations vis-à-vis d'un fait, d'un personnage ou d'une situation), avec le jeu vidéo qu'ils.elles ont sous les yeux, et la réalité qui est ensuite exposée par l'enseignant.e, ou qu'ils.elles étudient via d'autres documents. Dans la mesure où le *Discovery Tour* est porteur de représentations du passé et de l'histoire, son étude peut contribuer à **construire le regard critique** des élèves, et plus généralement participer au **développement de leur parcours en tant que citoyen.ne**.

Grâce à ces éléments préliminaires, et aux lectures que nous avons faites sur *Assassin's Creed* et le *Discovery Tour* (Éthier et Lefrançois, 2020 ; Joly-Lavoie, 2018), il nous est apparu pertinent de mener une première expérimentation à partir du *Discovery Tour Ancient Greece* d'*Assassin's Creed Odyssey*.

2.1.2 Une première expérimentation sur la démocratie athénienne avec le *Discovery Tour Ancient Greece*

Notre première expérimentation a été effectuée dans le thème 1 d'histoire, intitulé « Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen-Âge », et plus précisément dans le chapitre 1 « La Méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines ». Après avoir présenté le thème général par une introduction sur la mer Méditerranée, une mer en partage, nous avons commencé le chapitre 1 par une première partie sur les empreintes grecques (intitulée « Le “miracle grec”, au fondement de la culture européenne »). C'est dans cette partie que nous avons mené cette première expérimentation, qui a consisté surtout à introduire Athènes, le fonctionnement de la démocratie athénienne et le personnage de Périclès, à travers l'utilisation d'un parcours proposé dans le cadre du *Discovery Tour Ancient Greece* sur la Pnyx à Athènes. Les élèves de nos deux classes (2^{nde} A et 2^{nde} B) ont ainsi été invité.e.s à regarder le déroulé du *Tour* sur la Pnyx, en prenant des notes pour répondre à quatre questions qui leur avaient été donné en début d'heure :

- Qu'est-ce qu'une démocratie ?
- Qui participent à la vie de la Cité ?
- Comment fonctionne la démocratie athénienne ?
- Qui est Périclès ?

Puis, des documents de comparaison issus de la double page du manuel Hatier 2019 leur ont été proposés : une biographie de Périclès, et un schéma simplifiant le fonctionnement de la démocratie athénienne (présents en Annexe 4). Les élèves ont alors comparé ce qu'ils.elles avaient vu et entendu durant la mise en situation vidéoludique, aux documents présents dans leur manuel, afin d'avoir une immersion complète dans l'époque et le fonctionnement d'un régime politique particulier, à savoir la démocratie. Cette comparaison a permis d'engager les élèves dans une démarche d'historien.ne, puisqu'ils.elles ont décortiqué le passé afin d'étudier le fonctionnement de la démocratie athénienne et la figure de Périclès. Les détails de cette étude sont présentés en Annexe 6, dans le cadre du poster qui a été confectionné pour le cours Intégration du numérique.

Nous avons plus tard, lors du chapitre 2 d'histoire sur la Méditerranée médiévale, complété cette activité par un point de cours sur les Templiers à partir d'une page du manuel Belin (présente en Annexe 7), afin de travailler la capacité « Confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, lu, vécu ». En effet, les Templiers étant présenté comme un ordre millénaire dont le but est de forger un monde meilleur grâce à un contrôle des populations dans la série *Assassin's Creed*, il s'agissait de critiquer cette idée en expliquant qui ils étaient vraiment, et quel était leur rôle en Terre Sainte.

Cette activité filée dans le temps nous a permis de constater que les jeux vidéo pouvaient avoir une véritable plus-value en matière d'immersion et d'engagement des élèves, de compréhension d'une situation donnée, mais également d'analyse critique. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité pousser cette expérimentation en montant une expérience méthodologiquement plus cadrée, dans le cadre d'une séquence portant cette fois-ci sur un thème de géographie.

2.2 Jouer le rôle garde-frontière : l'utilisation de *Papers, please!* en cours de géographie

2.2.1 *Papers, please!* : « Quand le jeu vidéo se saisit de la question des migrants »³

Parmi un ensemble de jeux vidéo sur l'immigration (voir document récapitulatif en Annexe 8), nous avons fait le choix de travailler à partir du jeu vidéo *Papers, please!*. *Papers,*

³ Titre d'un article de Vincent Maupeou, publié le 10 janvier 2017 et mis à jour le 6 février 2019, sur *la revue des médias* de l'ina. Consulté en ligne le 16/03/2021 sur : <https://larevuedesmedias.ina.fr/quand-le-jeu-video-se-saisit-de-la-question-des-migrants>

please! est un jeu vidéo indépendant créé par Lucas Pope et développé en 2013 par le studio 3909 LLC sur le thème de l'immigration. Nous y jouons un garde-frontière dans un Etat fictif, l'Arstotzka, aux allures d'Etat soviétique communiste et au régime fort. Le jeu vidéo propose une immersion dans un contexte de fin de guerre civile entre l'Arstotzka et l'un de ses pays voisins, la Koléchie, où les joueur.euse.s doivent décider qui ils.elles laissent passer selon les règles édictées par l'Etat central et leurs propres convictions. Nous disposons pour cela des papiers d'identité et des visas des migrant.e.s, puis de plus en plus d'éléments au fil du jeu afin de connaître au mieux les motivations et l'identité des personnes, allant de l'interrogatoire, jusqu'à la fouille intégrale et la mise à nu des individus (voir la capture d'écran en Annexe 9). Chaque passage en règle rapporte 5\$, tandis que les mauvais choix sont punis par des retenues sur salaire, qui affectent la vie que nous menons et le bien-être de nos proches, puisque nous avons une famille nombreuse qui dépend de nous et de notre salaire. Or, le jeu devient de plus en plus complexe au fil du temps, car les règles édictées par l'Etat sont de plus en plus drastiques et difficiles à respecter, ce qui amène les joueur.euse.s à devoir faire des choix parfois complexes et les confronte à des dilemmes éthiques. Le jeu peut se terminer de 20 façons différentes, en fonction des choix effectués tout au long de l'histoire.

Le fait que ce jeu ait été créé dans le contexte du début des années 2010 n'est pas anodin. En effet, l'époque est marquée par le « Printemps arabe », la montée du terrorisme, et une crise des réfugiés liée à ces phénomènes. Parler des migrant.e.s et de leur traitement par les Etats d'arrivée est donc un sujet d'actualité et porteur, alors que les médias ne cessent de se saisir de la question des réfugiés.

Ce jeu vidéo revêt alors plusieurs intérêts pour notre étude. Il permet tout d'abord d'endosser le rôle d'un agent de l'immigration, et de comprendre à quel point il peut être difficile de choisir qui laisser passer et pour quelles raisons, surtout alors que les critères d'admission deviennent de plus en plus nombreux et complexes. Il contribue également à une réflexion plus large sur le totalitarisme, les frontières et leur fonctionnement, et « *l'absurdité étatique, "le plus froid des monstres froids" comme le qualifiait Nietzsche* »⁴. Cependant, comme le dit son créateur Lucas Pope : « *Although there are political elements in the game, my goal isn't to make a political statement. I'm more interested in providing an entertaining*

⁴ Propos issus d'un article de William Audureau paru sur LeMonde.fr le 16/10/2015 et mis à jour le 19/10/2015. Consulté en ligne le 17/03/2021 sur : https://www.lemonde.fr/pixels/article/2015/10/17/cloud-chasers-migrakick-papers-please-quand-le-jeu-vidéo-s-interesse-aux-migrants_4791742_4408996.html

experience for a few hours »⁵. En effet, le jeu vidéo *Papers, please!* n'est pas à but éducatif ou pédagogique, mais il vise avant tout à divertir celui.celle qui y joue, ce qui nous a particulièrement intéressé dans le cadre de cette étude, dans la mesure où nous souhaitons faire travailler et réfléchir les élèves à partir de sources qui ne sont pas seulement pensées dans un but pédagogique.

2.2.2 Une seconde expérience sur les migrant.e.s et la gestion des frontières avec *Papers, please!*

Avant-même de développer la manière dont la séance a été construite à partir du jeu vidéo, nous allons revenir sur le matériel (grille d'entretien, questionnaire, tableau récapitulatif) utilisé durant l'étude, et reprenant les différentes hypothèses.

La première hypothèse porte sur l'engagement et la motivation des élèves en lien avec l'utilisation de jeux vidéo en classe. Dans la mesure où nous nous intéressons tout d'abord à l'écoute des élèves et à leur participation, nous avons fait le choix de construire une grille d'observation reprenant les items déjà abordés dans la première partie des hypothèses (voir les hypothèses dans la première partie), de façon à obtenir des informations sur l'engagement et la motivation des élèves. Cette grille (voir en Annexe 10) reprend les différentes questions que nous avons déjà posées dans la partie hypothèse, et est développée à partir de 4 curseurs à chaque fois. Pour ce qui est des éléments portant sur la curiosité des élèves à l'égard de l'histoire-géographie, et des possibles changements engendrés par le jeu vidéo à ce propos, nous avons construit un questionnaire en nous aidant du mémoire d'Elise Fourmy (2017) et des travaux de Marc-André Ethier et David Lefrançois (2019). Ce questionnaire est composé de quatre parties (La géographie ; Les jeux vidéo ; Engagement et motivation ; Le cours) et neuf questions, le tout étant détaillé en Annexe 11. Les questions visent avant tout à cerner le type d'élève (joueur.euse ou non) et son appétence préexistante pour la géographie, afin de comprendre si le jeu vidéo change sa perception de la matière et des phénomènes étudiés en géographie.

La seconde hypothèse porte ensuite sur le développement de capacités et le parcours citoyen. Pour cela, nous avons construit un tableau récapitulatif des capacités que nous souhaitons travailler avec les élèves, afin de leur donner en début de séance. Le tableau (présent

⁵ « Bien que le jeu comporte des éléments politiques, mon objectif n'est pas de transmettre un discours politique. Ce qui m'intéresse, c'est proposer une expérience de divertissement pendant quelques heures ». Traduction de Vincent Maupeou, dans l'article de la revue des médias de l'ina précité.

en Annexe 12) reprend les principales capacités énoncées en hypothèse et les développe à l'aide de descripteurs, qui aident les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux.elles.

La troisième hypothèse porte enfin sur les formes d'aide que peuvent constituer les jeux vidéo pour les élèves dyslexiques. A cette fin, nous souhaitons mener des entretiens plus personnalisés avec les élèves dyslexiques de nos classes. Mais avec le contexte de pandémie qui marque actuellement l'organisation des lycées et des cours, il a été fait le choix d'envoyer les questions préparées à l'avance (voir en Annexe 13) aux élèves sur Pronote, et de leur laisser la possibilité d'y répondre par écrit ou par oral en s'enregistrant.

Après avoir présenté le matériel utilisé pour l'expérience, nous allons maintenant aborder la manière dont nous avons pensé et mené la séance avec les élèves. L'étude en question se situe dans le thème 3 de géographie, intitulé : « Des mobilités généralisées », et plus précisément dans la première partie, que nous avons nommé « I) Les migrations internationales : un monde de migrant.e.s ». L'idée était d'axer notre propos sur les stratégies politiques mises en place pour gérer les flux migratoires à partir du jeu vidéo *Papers, please!*, après avoir mené deux heures de séance introductive sur les parcours des réfugiés en Méditerranée, puis plus généralement des migrant.e.s dans le monde. La problématique générale de la séance était la suivante : *Comment les acteurs.rices (nationaux, régionaux, etc.) gèrent-ils les migrations internationales ?* L'utilisation du jeu vidéo a été pensée dans le cadre d'une démarche inductive, partant du particulier du jeu vidéo, et allant vers une mise en perspective grâce à l'étude de documents comparatifs et la parole du professeur. C'est la raison pour laquelle une autre question a été posée pour démarrer la séance, sur le jeu vidéo : *A travers ce jeu vidéo et la façon dont il aborde le rôle de garde-frontière, expliquez comment est gérée une frontière. Qu'en pensez-vous ?* Pour aider au mieux les élèves dans leur prise de notes durant la séance, nous leur avons préparé un tableau (voir Annexe 14) récapitulatif, en ligne, les éléments de connaissance que nous souhaitons travailler avec eux.elles (à savoir la définition d'une frontière, puis le fonctionnement des frontières et le rôle des acteurs.rices dans ce cadre, et enfin le rôle des frontières vis-à-vis des migrant.e.s), et en colonne, les différents temps de la séance (à savoir Ce que je sais sur les frontières avant le cours, Ce que m'apprend le jeu vidéo, Ce que m'apprennent les documents sur la fermeture des frontières dans le monde, et Ce que j'ai appris après la comparaison du jeu vidéo et des autres documents). Au total, la séance devait tenir sur trois heures, afin que les élèves aient le temps de prendre en main le jeu et de le comprendre, puis de le comparer avec des documents plus généraux et de produire une synthèse, et enfin de prendre en note les éléments de cours issus de cette activité.

Durant la première heure, avant même que l'activité à partir du jeu vidéo ne commence, les élèves ont dû remplir la première colonne du tableau, sur 1) Ce que je sais sur les frontières, puis ils.elles ont été amené.e.s à répondre aux sept premières questions du questionnaire. A la suite de cela, le jeu vidéo a été rapidement présenté aux élèves, à partir de la vidéo d'introduction du jeu. Ce moment a été l'occasion de questionner les élèves sur le type de pays où se déroule l'action du jeu vidéo, et de contextualiser le jeu dans son époque de production.

Puis, plusieurs élèves ont été amené.e.s à jouer au jeu en lui-même : l'objectif était que les élèves se sentent impliqué.e.s dans le jeu et les choix opérés, et que l'enseignant s'efface pour observer la situation, tout en gardant un certain contrôle sur la classe et les objectifs attendus. La prise en main du jeu par les quelques élèves a été assez facile et rapide, même s'il a fallu environ 5 minutes pour expliquer le fonctionnement du jeu à partir de l'utilisation de la souris. A la fin de ce moment de jeu, qui a duré entre 10 et 15 minutes dans chacune des classes, les élèves ont dû remplir la deuxième colonne du tableau, portant sur ce que le jeu vidéo leur apprend sur les frontières. A la fin de l'heure de cours, les élèves ont dû répondre aux questions 8 et 9 du questionnaire, qui a alors été ramassé. Des documents de comparaison portant sur une situation réelle de fermeture des frontières (la Méditerranée et la gestion de la crise des réfugiés par l'Union Européenne) ont été donnés aux élèves, pour qu'ils.elles puissent les lire chez eux.elles pour l'heure suivante. Les documents sont présents en Annexe 15.

Durant la deuxième heure de cours, nous avons discuté des documents et de la situation s'étant déroulée en Méditerranée lors de la crise des réfugiés. Il est à noter que le thème de la fermeture des frontières était déjà connu par une partie des élèves qui sont alors intervenu.e.s, car il avait déjà été abordé par ceux.celles-ci dans le cadre du livre qu'ils.elles avaient à lire pour le concours du Livre de Géographie (auquel nous faisons participer nos deux classes), *Frontières de fer. Le cloisonnement du monde*, de Stéphane Rosière. Cela a permis aux élèves d'avoir une explication du phénomène par leurs pairs, et ainsi de pouvoir remplir les deux dernières colonnes du tableau donné en début de séance.

Puis, les élèves ont dû réfléchir à la consigne donnée en début de séance sur le jeu vidéo, à savoir : *A travers ce jeu vidéo et la façon dont il aborde le rôle de garde-frontière, expliquez comment est gérée une frontière. Qu'en pensez-vous ?* Pour les aider à y répondre, une trame de réponse leur a été proposée :

- Vous devrez d'abord **présenter le document *Papers, please !*** (nature, auteur, sujet abordé, et destinataires)
- Puis **répondre à la question à partir des éléments relevés en classe, de manière ordonnée** : I) expliquez en quoi consiste une frontière, II) expliquez comment est-ce

qu'une frontière fonctionne et quels sont les acteurs.rices qui la gèrent, III) quel(s) est (sont) le(s) rôle(s) d'une frontière vis-à-vis des migrant.e.s

- Vous devrez **conclure**, en disant ce que vous pensez du contexte actuel de fermeture des frontières, puis en expliquant quel est l'objectif de ce jeu selon vous (autrement dit à quoi il sert, quel est le message qu'il porte et que son créateur défend par rapport aux frontières ?)

Les élèves ont alors eu près de 35mn pour y répondre et rédiger leur réponse. A la fin de l'heure, leurs rédactions ainsi que leurs tableaux ont été ramassés pour analyse.

La troisième heure a quant à elle été consacrée à une prise de note des élèves sur des éléments de connaissance à retenir sur les frontières, leur fonctionnement et leur rôle vis-à-vis des migrant.e.s.

A travers cette partie, nous avons pu constater qu'utiliser un jeu vidéo en classe implique beaucoup de temps de préparation, d'explication et d'analyse avec les élèves. Mais le jeu (vidéo) en valait-il la chandelle ? C'est ce que nous allons maintenant analyser dans un troisième chapitre portant sur les résultats et conclusions de l'expérience.

CHAPITRE III. RESULTATS DE L'ETUDE

A travers ce chapitre, nous allons tout d'abord présenter les résultats des questionnaires, afin d'affiner la caractérisation de nos classes et la manière dont les élèves appréhendent les jeux vidéo et l'histoire-géographie (I.). Puis, nous reviendrons sur chacune des hypothèses afin de les valider ou les invalider (II.).

1. Les résultats des questionnaires : une caractérisation plus précise du profil de nos classes⁶

1.1 L'analyse des réponses aux questions

1.1.1 Depuis le début de l'année, avez-vous consulté un livre, un documentaire, etc. sur la géographie ?

Plus de la moitié des élèves de chaque classe (60,6% des élèves au total) ont déjà consulté un ouvrage de géographie depuis le début de l'année. Cependant, ce résultat s'explique surtout par le fait que la moitié de chacune des classes participent au Prix du Livre de Géographie, donc ces résultats ne sont pas significatifs.

1.1.2 Avez-vous des connaissances sur les frontières ?

La majorité des élèves dans les deux classes ont peu voire pas du tout de connaissances sur les frontières selon les résultats à cette question. Malgré tout, plus de 30% des élèves dans les deux classes disent avoir des connaissances sur les frontières, ce qui n'est pas négligeable. Cela peut cependant s'expliquer par la participation au Prix du Livre de Géographie : un des ouvrages proposés, celui de Stéphane Rosière, portait explicitement sur les frontières.

1.1.3 Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ?

Les résultats sont beaucoup plus partagés sur cette question, puisque la très grande majorité (87,9%) des élèves de 2^{nde} A disent jouer plutôt régulièrement aux jeux vidéo, quand, à l'inverse, la majorité (60,6%) des élèves de 2^{nde} B considèrent jouer peu voire pas du tout aux jeux vidéo. Il faudra donc avoir en tête le fait que la Seconde A est composée d'une majorité

⁶ L'ensemble des tableaux récapitulant les réponses aux différentes questions sont présents en Annexe 16.

de *gamers* (c'est-à-dire d'élèves jouant beaucoup et souvent aux jeux vidéo, ayant les codes ou du moins des attitudes de jeu que n'ont pas leurs camarades de 2nde B) pour la suite de l'analyse.

1.1.4 Pensez-vous que les jeux vidéo peuvent être utiles en classe pour apprendre ?

De manière assez générale, les élèves pensent que les jeux peuvent servir pour apprendre en classe : 42,4% sont plutôt d'accord, et 43,9% sont d'accord, à l'échelle des deux classes. Cependant, les résultats à l'échelle de chacune des classes montrent une part moins importante d'élèves moins convaincus par les jeux vidéo et leur potentiel pédagogique dans la 2nde B, où la proportion d'élèves *gamers* est moindre (ce qui paraît, de fait, logique).

1.1.5 Préférez-vous avoir plus souvent des cours s'appuyant des jeux vidéo ?

Les résultats à cette question sont là-aussi très partagés en fonction des classes. Si de manière générale, les élèves souhaiteraient avoir plus souvent des cours appuyés sur les jeux vidéo, la classe de 2nde A, là-encore, souhaiterait plus fortement avoir des cours à partir de jeux vidéo, ce qui montre bien son appétence préalable pour les jeux vidéo.

Cela tend à montrer malgré tout le potentiel motivant des jeux vidéo, puisque les élèves sont nombreux à voir l'utilité de ces outils, et préféreraient avoir plus régulièrement des cours reposant sur un jeu vidéo. On rejoint ainsi l'analyse de Catherine Frété (2002), selon laquelle les jeux vidéo contribuent à la mise en place d'un environnement d'apprentissage motivant.

1.1.6 Pensez-vous que l'utilisation de jeux vidéo en cours peut vous permettre de vous impliquer davantage ?

Majoritairement (83,3%), les élèves des deux classes pensent que l'utilisation des jeux vidéo peuvent leur permettre de s'impliquer davantage. Cela semble ainsi montrer que les élèves se sentent plus engagés dans le cours lorsqu'ils jouent à un jeu vidéo ou qu'ils voient un camarade y jouer : ils atteignent en quelque sorte un *learning flow state*, pour reprendre et transformer l'expression de Mihaly Csikszentmihalyi (1990).

Cependant, là encore, une légère différence existe entre les deux classes : les élèves de 2nde A sont en proportion plus nombreux à penser que les jeux vidéo peuvent leur permettre de s'impliquer que les élèves de 2nde B. Parmi les 2nde B, il y a tout de même près de 24,2% des

élèves qui ne sont pas d'accord. Cela peut s'expliquer, comme le dit un des élèves, par le fait que certain.e.s sont déjà impliqué.e.s dans le cours et n'ont pas besoin de jeu vidéo pour cela : « *Je suis déjà impliqué mais cela peut en aider d'autre* ».

1.1.7 Avez-vous l'impression que le jeu vidéo *Papers, please!* vous a permis de mieux comprendre le fonctionnement des frontières et la gestion des migrant.e.s ?

Plus de 84% des élèves trouvent le jeu vidéo utile pour comprendre le fonctionnement des frontières et la gestion des migrant.e.s. Ainsi, ces résultats montrent que les jeux vidéo peuvent certes engager les élèves, mais également contribuer à développer et enrichir leurs capacités, comme l'avaient déjà montré Nicholas Negroponte (1995) ou Marie Musset et Rémi Thibert (2009).

Cependant, la tendance s'inverse par rapport aux questions précédentes, car la proportion des élèves à trouver le jeu vidéo utile est bien plus importante parmi les élèves de 2nde B. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves de 2nde B découvrent les jeux vidéo et leur utilité pédagogique, ce qui leur permet de voir autrement le fonctionnement d'une frontière et d'en appréhender les tenants et les aboutissants.

1.1.8 Est-ce que le jeu vidéo *Papers, please!* vous fait voir autrement les cours de géographie ? Est-ce qu'il vous fait alors changer d'avis sur la géographie ?

La grande majorité des élèves des deux classes (près de 79%) déclarent avoir une vision différente de la géographie après avoir fait cette activité autour du jeu vidéo. S'il est dommage que l'on n'ait pas davantage de détails sur ce point, afin de savoir si leur vision s'est précisément améliorée grâce à cette activité, on peut du moins le supposer. Les jeux vidéo stimulent donc la curiosité des élèves en dehors des moments de jeu, et peuvent contribuer à ces que Clément Dussarps appelle des « *apprentissages tangentiels* » (2020).

Cela invite ainsi à construire des activités de ce type régulièrement à l'avenir, afin de faire découvrir ce en quoi consiste la géographie d'un autre point de vue.

1.2 L'analyse des liens de dépendance entre les résultats

Après avoir présenté les résultats du questionnaire de façon assez globale, nous allons revenir rapidement sur les liens entre les résultats, afin d'étudier les formes de dépendance qui existent. Pour cela, nous avons fait le choix de faire apparaître les relations de dépendance entre chacune des variables, grâce à un graphe des relations reposant sur le test du χ^2 (voir en Annexe 17) effectué grâce au logiciel *Sphinx*. Le test du χ^2 permet de calculer le degré de dépendance ou d'indépendance entre des variables, en calculant la probabilité que les écarts observés entre ces deux variables ne soient pas dus au hasard.

L'étude du graphe des relations permet de constater l'existence de deux relations de dépendance particulièrement instructives :

- Entre la question « **Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ?** » et la variable « **Classe** »
- Et entre la question « **Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo** » et la variable « **Sexe** »

On peut donc en déduire avec certitude que selon la classe à laquelle on s'intéresse, la proportion de joueur.euse.s est bien plus importante : la 2nde A est donc une classe de *gamers*, ce qui est très intéressant pour la suite de l'analyse, puisqu'on pourra ainsi comparer les deux classes en fonction de ce critère. On peut ensuite remarquer qu'il existe une relation entre le sexe et le fait de jouer régulièrement aux jeux vidéo, sens dans lequel la littérature abonde (Ruffat, Ter Minassian et Coavoux, 2014) puisqu'il a déjà été montré les hommes jouaient plus intensément et souvent aux jeux vidéo que les femmes.

2. Présentation liminaire des résultats : des hypothèses validées ?

Après avoir caractérisé le profil de nos classes et le point de vue général des élèves sur les jeux vidéo et l'histoire-géographie, cette partie sera surtout l'occasion de vérifier la validité de nos hypothèses. Nous présenterons tout d'abord l'attitude des élèves en classe lors de l'activité menée autour du jeu vidéo (en matière d'implication et d'engagement). Puis, nous aborderons le cas de quelques exemples de travaux effectués par les élèves, montrant qu'ils ont plus ou moins acquis certaines des capacités travaillées en classe. Enfin, nous soulignerons la portée des jeux vidéo en matière d'inclusion et d'aide aux élèves dyslexiques, en revenant sur

les entretiens que nous avons menés avec deux élèves dyslexiques disposant de troubles de l'attention.

2.1 Les résultats issus de la grille d'observation : une vision globale de l'engagement et de la motivation des élèves⁷

2.1.1 Une écoute générale sérieuse mais discontinuée

L'écoute générale des deux classes pendant les séances portant sur le jeu vidéo a été plutôt sérieuse, mais celle-ci a malgré tout eu tendance à évoluer au fur et à mesure du cours.

Au début, lors de la phase d'accroche et d'explicitation des consignes, les élèves écoutent l'enseignant malgré quelques rares bavardages : ils.elles sont plutôt calmes et silencieux.ses. Il semble que leur expliquer que nous allons travailler sur un jeu vidéo les anime, mais contribue aussi à une écoute intense, qui se relâche durant la phase de jeu.

En effet, dès que certain.e.s élèves commencent à jouer à *Papers, please!*, et que la classe s'investit dans la résolution du jeu vidéo, les bavardages commencent à être nombreux, certain.e.s élèves se lèvent ou parlent très fort voire crient. La classe en tant que groupe se laisse alors happer par le jeu vidéo. Cette phase est l'occasion d'éparpillement et d'amusement, même si de nombreuses bonnes idées sont proposées à ce moment. Les élèves ne sont alors plus seulement engagés, mais dans un niveau de « *total immersion* », pour reprendre l'analyse d'Emily Brown et Paul Cairns (2004) à propos des différents niveaux d'immersion permises par les jeux vidéo. Cela tend à montrer une des limites des jeux vidéo en classe : ils contribuent certes à engager et motiver, mais du fait de leur scénarisation ludique et de l'amusement qu'ils visent, ils peuvent être des obstacles à des formes d'engagement calme et sérieux. Il aurait donc fallu certainement mieux encadrer la séance et formuler des règles sur le comportement des élèves dès le début de la séance.

L'excitation des élèves retombe ensuite lors de la deuxième heure, qui correspond à la phase d'analyse et de comparaison avec des documents sources.

2.1.2 Une participation ordonnée mais inégale

Les élèves participent beaucoup durant cette séance, surtout au début de l'activité et durant le moment de jeu. Mais là encore, la participation prend une forme très différente en

⁷ La dernière phase de mise en commun et prise de notes des élèves n'a pas pu être observée, parce qu'elle a eu lieu en distanciel. Nous n'avons donc aucune information sur ce moment, et nous n'en parlerons pas ici.

fonction de l'étape du cours. Au début, globalement, les élèves des deux classes lèvent la main, attendent qu'on leur donne la parole et répondent à la question posée en exposant leurs idées : leurs réponses sont précises, et démontrent une certaine curiosité, surtout en Seconde A.

Mais dès que l'on passe au jeu en tant que tel, la participation devient beaucoup plus décousue : les élèves répondent sans lever la main, par excitation, et donnent des réponses sans toutefois toujours y réfléchir. Cela tient au fait que le jeu est composé de plusieurs parties, chacune limitée dans le temps : les élèves se sentent alors pressé.e.s par le temps imparti, et répondent sans respecter les règles de vie de classe.

Certain.e.s élèves, ayant des troubles de l'attention, sont cependant bien plus concentré.e.s sur le cours qu'habituellement, et bien que l'un d'entre eux en Seconde A ait pu rigoler du jeu ou du cours, il a été dans l'ensemble plutôt calme et respectueux. L'utilisation de jeux vidéo peut donc permettre de capter l'attention des élèves dyslexiques, et de la focaliser sur le cours d'une manière bien plus importante qu'habituellement, ce que montraient déjà Nathalie Blaesius et Stéphanie Fleck (2015).

Les participant.e.s ont toutefois des profils différents en fonction de la classe à laquelle on s'intéresse. En Seconde A (la classe composée à majorité d'élèves *gamers*), seule une partie de la classe participe durant la séance : ceux.celles qui participent habituellement comme les élèves curieux.ses, intéressé.e.s, ou ayant de bons résultats, mais également ceux.celles qui participent moins habituellement comme les élèves timides ou *gamers*. Il semble que les élèves les plus en difficulté dans le cours d'histoire-géographie, ou montrant le moins d'intérêt, ont plus de mal à participer en Seconde A. En Seconde B en revanche, une majorité de la classe avec des profils d'élèves divers participe pendant l'activité, que ce soit en criant les réponses, ou en commentant le jeu à haute voix. Anaïs, une élève qui participe habituellement assez peu, s'exclame ainsi : « Mais non, ce n'est pas ça, regarde mieux ! » face à un de ses camarades qui se trompe dans le jeu, ou bien Lola remarque « Ah, il y a plus de gardes après l'attentat ! C'est mieux gardé... ». Il n'en reste pas moins qu'il y a bien plus d'élèves *gamers*, en l'occurrence des garçons, qui participent, probablement parce qu'ils ont acquis un *habitus* et des codes sociaux qui les ont sensibilisé.e.s davantage aux jeux vidéo et à leur résolution. Cela tend à montrer que l'acte de jouer engage certes les élèves car il induit des formes de défi et d'accomplissement, mais engage surtout les élèves *gamers*, car ceux.celles-ci ont déjà développés des *skills* et capacités préalables qui leur servent à réaliser une tâche en lien avec le jeu vidéo en classe. D'autres élèves, assez turbulent.e.s habituellement, participent également davantage et canalisent leur énergie sur le jeu et les réponses à donner.

2.1.3 Des interventions de forme et qualité inégales entre les classes

Si l'on a vu jusque-là les mêmes dynamiques générales entre les deux classes en termes d'écoute générale et de participation des élèves, il s'avère cependant que les interventions ont des formes et qualités inégales entre les deux classes.

Ainsi, en Seconde A, certain.e.s des élèves ont tendance à participer individuellement rarement (1 à 2 fois), mais intelligemment, en formulant des réponses fines et rigoureuses qui répondent à la consigne ou fassent avancer le jeu vidéo. D'autres participent bien plus souvent, mais de manière disparate et peu claire, en ne répondant pas tout à fait à la consigne.

A l'inverse, en Seconde B, quelques élèves peu impliqué.e.s habituellement comme Anaïs et Lola déjà citées précédemment proposent des interventions rares mais qui font avancer le cours. Mais d'autres participent assez peu et posent avant tout des questions visant à expliciter et comprendre les consignes.

Ces quelques éléments montrent que, de manière générale, les interventions sont plus qualitatives en Seconde A, mais également plus ramassées et limitées à un groupe d'élèves bien distinct, alors qu'en Seconde B, les interventions sont certes moins qualitatives, mais plus nombreuses : une majorité de la classe participe. On perçoit donc une perpétuation du clivage entre les deux classes : la 2nde A est une classe plutôt homogène puisqu'elle est composée de nombreu.ses.x *gamers*, et à ce titre les interventions des élèves sont plus précises quand il s'agit de comprendre et critiquer le jeu vidéo, tandis que la 2nde B est une classe plus hétérogène, composée d'élèves aux intérêts divers, et les interventions y sont moins détaillées ou justes. Ainsi, au contraire de Vincent Berry (2011) qui affirme que les compétences associées aux moments de jeu ne sont pas transférables à d'autres domaines comme le domaine scolaire, nous constatons ici que les élèves *gamers* ont acquis des capacités qui ont pu être transférées depuis le champ vidéoludique vers le champ scolaire sans problème (Negroponte, 1995). Mais cela pose question quant à l'utilité pédagogique d'utiliser des jeux vidéo de manière courante en cours, lorsque le public d'élèves est peu ou moins intéressé par les jeux vidéo...

Cette observation semble montrer que l'utilisation du jeu vidéo *Papers, please!* (et des jeux vidéo en général) induit des formes d'engagement et de motivation. Le jeu contribue à déclencher un comportement de travail et à l'orienter vers une certaine efficacité, puisque les élèves intensifient leur investissement en participant et en écoutant plus ou moins activement. Mais l'engagement est parfois tel que les élèves se laissent dépasser par leur propre énergie et excitation, et ils.elles agissent de manière désordonnée. Un certain nombre d'élèves restent

également peu investi.e.s dans l'avancée du cours, du fait de leur manque d'intérêt pour les jeux vidéo ou pour le cours d'histoire-géographie.

2.2 Les résultats issus des travaux des élèves : des capacités en cours d'acquisition

Pour présenter les résultats ayant trait à l'acquisition des capacités, nous allons simplement revenir sur quelques-uns des travaux des élèves les plus représentatifs, et mettre en avant leurs traits saillants. Cela permettra d'éviter une accumulation de données et de détails. Nous avons ainsi sélectionné trois élèves aux profils distincts dans chacune des classes, afin de mesurer l'acquisition des capacités à l'issue de l'activité menée en classe :

- Deux élèves habituellement sérieux.ses et impliqué.e.s, aux bons résultats scolaires (qu'on appellera le groupe 1)
- Deux élèves dyslexiques ayant un PAP et dont l'implication et l'écrit sont habituellement difficiles (qu'on appellera le groupe 2)
- Et deux élèves habituellement amotivé.e.s et peu sérieux.ses (qu'on appellera le groupe 3)

Leurs copies sont présentes en Annexe 18, 19 et 20, afin de donner à voir la production de ces élèves.

Si l'on compare globalement les six copies entre elles par rapport à l'acquisition de la première capacité observée (*savoir lire, comprendre et apprécier un document*), on se rend compte que le groupe 1 respecte près de l'ensemble des critères attendus pour la validation de cette capacité, quand les groupes 2 et 3 ont plus de mal à prendre du recul avec le document en apportant des connaissances ou analyses personnelles. Cela montre que dans l'ensemble, les élèves ont compris le document qu'ils.elles ont étudié (le jeu vidéo *Papers, please!*), mais qu'ils.elles n'ont pas tou.s.tes acquis une capacité de recul et d'abstraction par rapport au document et au sujet abordé.

Si l'on s'intéresse ensuite à la capacité « *confronter le savoir acquis en géographie avec ce qui est entendu, lu, vécu* », il semble que les élèves des trois groupes ont plus de mal à écrire et montrer qu'ils.elles ont appris quelque chose grâce au jeu vidéo et aux documents de comparaison proposés. Bien qu'ils.elles répondent plus ou moins bien à la consigne proposée, ils.elles s'appuient peu sur les documents pour montrer que ceux-ci leur ont apporté de

véritables éléments de connaissances qui leur ont permis de modifier leurs représentations personnelles. Cette capacité est, parmi les trois que nous avons travaillées, la plus difficile à acquérir par des élèves de Seconde, car elle suppose du recul, un esprit de comparaison et de synthèse, ce qui est loin d'être évident à cet âge. Il n'en reste pas moins que quelques élèves (comme l'élève du groupe 1 de 2^{nde} A, l'élève du groupe 2 de 2^{nde} A, ou bien encore l'élève du groupe 3 de 2^{nde} B) donnent leur avis sur les migrations et le jeu vidéo, ce qui montre qu'ils.elles peuvent avoir un regard personnel et critique sur la situation.

La troisième capacité étudiée, « *construire et vérifier des hypothèses, justifier des choix ou une interprétation* » semble avoir été celle qui, à l'inverse, a été la mieux et plus globalement acquise par l'ensemble des élèves (si ce n'est par l'élève de 2^{nde} A du groupe 3). En effet, les élèves semblent avoir compris en quoi consiste la démarche géographique, en expliquant bien le phénomène observé (ici les frontières), les acteurs.rices concernés (garde-frontière, Etats, etc.) et les conséquences sur les populations (ici les migrant.e.s). Ils.elles ont également tenté d'expliquer ou d'analyser à leur manière le problème abordé, ce qui montre une certaine volonté de réussir, même si les résultats ne sont pas toujours parfaits ou suffisamment développés. Cependant, certain.e.s n'en restent pas moins trop descriptif.ive.s par rapport au jeu vidéo, comme l'élève du groupe 2 de 2^{nde} B qui se contente de développer son propos en s'appuyant sur *Papers, please!*, sans le comparer avec les documents donnés en classe, et un.e autre n'a pas même fait l'effort de répondre à la consigne, l'élève de 2^{nde} A du groupe 3.

L'ensemble est donc plutôt mitigé, car la majorité des élèves dont on a observé les copies ici n'ont pas développé toutes les capacités qui étaient attendues. Le développement de capacités à l'aide de jeux vidéo est donc possible, mais à minorer. Comme nous n'avons pas eu accès aux données ayant trait aux catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves, nous ne pouvons que faire des conjonctures, mais on peut proposer l'hypothèse selon laquelle les élèves les plus en difficulté face au jeu vidéo, et qui ont ici le moins bien démontré l'acquisition de capacités, sont les élèves provenant de catégories défavorisées ou très défavorisées. Cela se vérifie pour certains des élèves qui ont participé à l'étude et qui ont eu des difficultés à réaliser le travail attendu, car nous en avons parlé avec des collègues enseignants, ou bien plus directement avec les intéressé.e.s, et nous savons que certains des élèves vivent parfois dans des situations précaires. Cela tendrait ainsi à aller dans le sens de l'analyse d'Elisabeth Bautier (2006), selon laquelle les pédagogues ludiques et invisibles sur lesquelles repose l'utilisation de jeux vidéo sont « *moins explicites que les 'pédagogies visibles'* [...] [et] *pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs* ».

Il ne faut pas pour autant bannir l'utilisation des jeux vidéo en classe, mais être conscient de leurs limites, et voir dans ces outils une aide au développement de capacités (comme celle qui consiste à conduire une démarche géographique et à la justifier), sans pour autant les considérer comme suffisants. Pour en améliorer l'usage, peut-être faudrait-il utiliser plus fréquemment l'outil jeu vidéo au fil de l'année et du parcours scolaire des élèves, afin de les aider à maîtriser les capacités liées à cet outil, comme le préconisent Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon (2013) pour l'acquisition de toute capacité.

2.3 Les résultats issus des entretiens avec les élèves dyslexiques : des élèves rassuré.e.s, canalisé.e.s et motivé.e.s

Seuls deux élèves ont répondu aux questions que je leur avais envoyé : Pierre, qui s'est enregistré, et Jean-Baptiste, qui a préféré répondre par écrit. Dans l'ensemble, les deux élèves sont plutôt d'accord sur les intérêts des jeux vidéo à prendre en charge leur dyslexie. Ils pensent qu'ils peuvent les aider à apprendre. Pierre affirme ainsi que « *l'utilisation des jeux vidéo en classe est plus lucrative d'un point de vue de l'apprentissage, et si ça peut se renouveler c'est avec grand plaisir* ».

Ils pensent également que les jeux vidéo peuvent les aider à être plus concentrés sur le cours. Jean-Baptiste affirme ainsi que « *le fait de jouer ou de regarder, ça m'aide à me focaliser sur le cours* ». Cependant, Pierre est plus mesuré, car il minore son propos en disant que ça l'aide, « *mais sans plus* » et surtout que « *ça dépend des jeux... par exemple, le premier jeu avec Assassin's Creed était super bien au niveau des explications, j'ai trouvé ça super bien... après au niveau de Papers, please! j'ai pas trouvé trop d'intérêt parce qu'une frontière je sais un peu comment ça se contrôle etc.* ». On perçoit donc une des premières limites de l'utilisation des jeux vidéo en classe, déjà étudiées par Judd Ethan Ruggill et Ken McAllister (2012), soit le fait que certains sont plus explicites que d'autres, et offrent des utilisations pédagogiques plus variées qui soutiennent les élèves dans leur démarche d'apprentissage (ce qui est le cas du *Discovery Tour*, puisqu'il a été pensé dans un but pédagogique, au contraire de *Papers, please!*, qui est avant tout un jeu vidéo visant l'amusement des joueur.euse.s).

Néanmoins, dans tous les cas, le cours a eu l'air de mieux se passer pour l'un comme l'autre, puisque Jean-Baptiste écrit : « *le cours m'a paru plus facile que d'habitude, parce que les jeux m'aident à me concentrer sur votre cours et je le trouve plus sympathique* ». Les jeux vidéo semblent avoir des atouts réels en termes d'engagement et d'investissement des élèves

dyslexiques dans le cours. Ils les aident à focaliser leur attention et à trouver de l'intérêt dans le cours. Les élèves sont ainsi « *plus enthousiastes et montrent plus d'implication.* » (Valente, 2018). On peut également supposer que les élèves dyslexiques se sentent plus à l'aise avec du contenu audiovisuel qu'avec des écrits au vu de leurs difficultés à lire et déchiffrer des textes : les jeux vidéo ont donc un aspect rassurant pour eux.

De la même façon, si on observe leurs copies (voir en Annexe 21), nous constatons qu'ils ont globalement bien compris ce qui était attendu d'eux, et ils ont tenté d'y répondre de manière claire et précise. Or, cela est loin d'être une évidence et une habitude pour eux, car leur travail est parfois bien moins clair et plus brouillon que cela. Ils ont donc de meilleurs résultats grâce à l'utilisation des jeux vidéo. Pour autant, il ne faut pas croire que ces outils sont des remèdes à la dyslexie, mais qu'ils revêtent des avantages qui en légitiment l'utilisation pour les aider dans la prise en charge de leur trouble.

CONCLUSION : LES JEUX VIDEO, UNE PLUS-VALUE EVIDENTE POUR L'ENGAGEMENT ET LA MOTIVATION DES ELEVES

Notre question de départ était la suivante : **Dans quelle mesure l'utilisation des jeux vidéo favorisent l'engagement des élèves, et plus généralement l'apprentissage différencié de compétences spécifiques à l'histoire-géographie ?**

En termes d'engagement et de motivation tout d'abord, les résultats ont montré que l'utilisation de jeux vidéo contribue à déclencher un comportement de travail et à l'orienter vers une certaine efficacité, puisque les élèves intensifient leur investissement en participant et en écoutant plus ou moins activement. Cependant, même si l'acte de jouer engage les élèves car il induit des formes de défi et d'accomplissement, il engage surtout les élèves *gamers* de sexe masculin, car ceux-ci ont déjà développés des *skills* et capacités préalables qui leur servent à réaliser une tâche en lien avec le jeu vidéo en classe, comme le soulignaient déjà Samuel Ruffat, Hovig Ter Minassian et Samuel Coavoux (2014). A cette première limite s'ajoute le fait que l'engagement des élèves est parfois tel qu'ils.elles se laissent dépasser par leur propre énergie et excitation, et ils.elles agissent de manière désordonnée. Les jeux vidéo contribuent certes à engager et motiver, mais ils peuvent aussi être des obstacles à des formes d'engagement calme et sérieux de l'entièreté du groupe classe. Cela rejoint la critique proférée à l'encontre des jeux sérieux par Michel Lavigne (2019).

En termes d'acquisition de capacités ensuite, les résultats sont contrastés, car la majorité des élèves n'ont pas développé l'ensemble des capacités travaillées. Le développement de capacités à l'aide de jeux vidéo est donc possible, mais à minorer. On peut proposer l'hypothèse selon laquelle les élèves les plus en difficulté face au jeu vidéo, et qui ont le moins bien démontré l'acquisition de capacités, sont les élèves provenant de catégories défavorisées ou très défavorisées. En effet, selon Elisabeth Bautier (2006), les pédagogues ludiques et invisibles sur lesquelles repose l'utilisation de jeux vidéo sont « *moins explicites que les 'pédagogies visibles'* [...] [et] *pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs* ». Il ne faut pas pour autant bannir l'utilisation des jeux vidéo en classe, mais être conscient de leurs limites, et voir dans ces outils une aide au développement de capacités (comme celle qui consiste à conduire une démarche géographique et à la justifier), sans pour autant les considérer comme suffisants. Pour en améliorer l'usage, peut-être faudrait-il utiliser plus fréquemment l'outil jeu vidéo au fil de l'année et du parcours scolaire des élèves, afin de

les aider à maîtriser les capacités liées à cet outil, comme le préconisent Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon (2013) pour l'acquisition de toute capacité.

En termes d'inclusion enfin, cette étude souligne le potentiel des jeux vidéo à rassurer, canaliser et motiver les élèves dyslexiques. Ils.elles sont ainsi engagé.e.s dans une démarche de travail, et produisent de meilleurs travaux qu'habituellement. Cependant, une des limites soulevées par les élèves eux.elles-mêmes repose sur le fait que certains jeux sont trop peu explicites par rapport au cours mené (comme *Papers, please!*), ce qui rend difficile leur compréhension par des élèves qui ont déjà des difficultés à suivre un cours classique. Cela rejoint l'une des critiques formulées par Judd Ethan Ruggill et Ken McAllister (2012), selon lesquels les jeux sont parfois trop complexes et implicites pour servir un véritable but pédagogique : au lieu de simplifier les processus d'apprentissage, ils les rendraient plus complexe et obscurs pour les élèves.

L'utilisation de jeux vidéo en classe revêt donc divers atouts et inconvénients, qui en font des outils complexes à introduire en classe, mais de plus en plus indispensables dans un monde et une Ecole marquée par la *gamification* ou ludicisation, soit « *a technique that proposes dynamics associated with game design in the educational environment, in order to stimulate and have direct interaction with students, allowing them to significantly develop their curricular, cognitive, and social competences. It is the use of techniques to engage people, motivate their action, and promote learning and problem solving.* » (Manzano-León *et al.*, 2021). Mais en quoi consiste la ludicisation de l'Ecole en France aujourd'hui ? Cette question pourrait faire l'objet d'un futur travail de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Arsenault, D. & Picard, M. (2008). Le jeu vidéo entre dépendance et plaisir immersif : les trois formes d'immersion vidéoludique, Actes du colloque *Homo Ludens. Le jeu vidéo : un phénomène social massivement pratiqué*, Congrès de l'ACTAS.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (P. Lecomte, trad.) (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bejjanki, V. R., Zhang, R., Li, R., Pouget, A., Green, C. S., Lu, Z.-L., Bavelier, D. (2014). Action video game play facilitates the development of better perceptual templates, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(47), 16961-16966.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage, *La Revue Canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, *37*(2).
- Blaesius, N. & Fleck, S. (2015). Quinze minutes de jeu vidéo : apports pour la prise en charge de la dyslexie, *27^{ème} conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine*. Toulouse.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Swayer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*, (pp. 475-488). New York : Cambridge University Press.
- Bonenfant, M. & Philipette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification, *Sciences du jeu*, *10*.
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ? Du discours à la méthode, le Sémaphore*. Paris : Erès.
- Boutonnet, V. (2018). Jeux vidéos et interprétation historiques : étude d'*Assassin's Creed*. In M.-A. Ethier, D. Lefrançois, F. Audigier (Eds.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, (pp. 131-142). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

- Boutonnet, V. (2019). Analyse (didactique) d'un jeu vidéo historique : démocratie et éducation à la citoyenneté dans *Civilization VI*, *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 9.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels, *Education et sociétés*, 10(2), 5-20.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Edition Economica-Anthropos.
- Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ?, *Les cahiers pédagogiques*, 448, 11–12.
- Brossard-Lottigier, S. (2015). Le jeu : un impératif éducationnel. In T. Pacquot (Ed.). *La ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*, (pp. 59-80). Clermont Ferrand : Infolio éditions.
- Brown, E. & Cairns, P. (2004). A grounded investigation of game immersion, *CHI 2004 Proceedings*, ACM Press, 1297-1300.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- Clément, L. (2017). Utilisation d'un jeu vidéo commercial dans une classe d'histoire de seconde II. Mémoire de maîtrise de l'Université de Genève, Sciences et technologies de l'apprentissage et de la formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cole, M., Gay, J., Glisn, J. A., Sharp, D. M. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York : Basic Books.
- Corbin, A. (Ed.). (1995). *L'avènement des loisirs. 1850-1960*. Paris : Aubier.
- Crahay, M., Dutrevis, M., Marcoux, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.). *Psychologies des apprentissages scolaires*, (pp. 11-46). Bruxelles : De Boeck.

- Crahay, M. & Forget, A. (2006). Changements circulaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Eds.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, (p. 63-86). Bruxelles : De Boeck.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Harper Perennial.
- Delchambre, J.-P. (2009). Trois clés pour la socio-anthropologie du jeu, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(1), 1-14.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*. Paris : Nathan.
- Douibi, M. (2015). Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Mémoire de Master de l'Université de Grenoble Alpes, Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Grenoble.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Editions du Seuil.
- Dussarps, C. (2020). Le jeu vidéo pour apprendre l'histoire ? Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-jeu-video-pour-apprendre-lhistoire.html>
- Esposito, N. (2005). A short and simple definition of what a videogame is, *DiGRA 2005 : Changing Views : Worlds in Play, 2005 International Conference*.
- Ethier, M.-A., Lefrançois, D., Audigier, F. (2018). *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Belgique : De Boeck.
- Ethier, M.-A. & Lefrançois, D. (2019). Are video games really the future of high-school history teaching? Results of a study in the classroom use of the Discovery Tour, as part of the game Assassin's Creed: Origins, *Computers & Education*.
- Ethier, M.-A. & Lefrançois, D. (2020). *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Montréal : Del Busso Editeur.

- Elias, N & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- Fourmy, E. (2017). L'impact des jeux vidéo utilisés en tant qu'objet documentaire sur la motivation des apprenants. Mémoire de Master de l'Université Toulouse Jean Jaurès, Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education Toulouse.
- Franceschini, S. & Bertoni, S. (2019). Improving action video games abilities increases the phonological decoding speed and phonological short-term memory in children with developmental dyslexia, *Neuropsychologia*, 130, 100-106.
- Frasca, G. (2003). Simulation versus narrative. In M. J. P. Wolf & B. Perron (Eds.). *The video game theory reader*, (pp. 221-235). New York : Routledge.
- Frété, C. (2002). Le potentiel du jeu vidéo pour l'éducation. Mémoire de l'Université de Genève, Sciences et Technologies de l'Apprentissage et de la Formation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Gilbert, L. (2019). "Assassin's Creed reminds us that history is human experience" : Students' senses of empathy while playing a narrative video game, *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn : An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning, *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Hoffman, B. & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming : a mixed methods study, *Education Technology Research and Development*, 58, 245-270.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation*. Berne : Peter Lang.

- Houssaye, J. (2006). C'est pas du jeu, *Les Cahiers pédagogiques*, 448, 17-19.
- Joly-Lavoie, A. (2017). *Assassin's Creed*: synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 455-469.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joule, R. V. (2019). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds.). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*, (pp. 131-146). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Kiesler, C. A. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : Academic Press.
- Knafou, R., Bruston, M., Deprest, F., Duhamel, P., Gay, J.-C., Sacureau, I. (1997). Une approche géographique du tourisme, *L'Espace Géographique*, 26(3), 193-204.
- Lanoix, A., Emond, M., Trempe, S. (2018). Récit de pratique : apprendre l'histoire et la géographie au primaire à l'aide de Minecraft. In M.-A. Ethier, D. Lefrançois, A. Joly-Lavoie (Eds.). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lignon, F. (2017). Utiliser les jeux vidéo grand public en classe, *Les cahiers pédagogiques*, *Collection hors-série numériques*.
- Lim, C. P., Nonis, D. Hedberg, J. (2006). Gaming in 3D multiuser virtual environment : Engaging students in science lesson, *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 211-231.

- Manzano-Leon, A., Camacho-Lazazzaga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Alias A. (2021). Between Level Up and Game Over : A Systematic Literature Review of Gamification in Education, *Sustainability*, 13(4), 2247-2260.
- McCall, J. (2011). *Gaming the past. Using Video Games To Teach Secondary History*. New York : Routledge.
- Mevel, Y. & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris : EPU.
- Murray, J. (1997). « Immersion ». In J. Murray (Ed.), *Hamlet on the Holodeck : The Future of Narrative in Cyberspace*, (p. 98). Cambridge : The MIT Press.
- Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 48. Lyon : ENS de Lyon.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Londres : Hodder and Stoughton.
- Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development : the role of motivation in education, *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Ouggade, S. (2018). L'usage du jeu en Histoire-Géographie-Enseignement moral et civique comme facilitateur pour l'acquisition de connaissances et/ou de compétences. Mémoire de Master de l'Université de Nantes, Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation, Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education Nantes.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Education et socialisation*, 33.
- Rouse, R. (2004). *Game design. Theory and Practice*. Capital Plano : Wordware Publishing.
- Rufat, S. & Ter Minassian, H. (2011). *Les jeux vidéo comme objet de recherche*. Paris : Questions théoriques.

- Rufat, S., Ter Minassian, H., Coavoux, S. (2014). Jouer aux jeux vidéo en France. Géographie sociale d'une pratique culturelle, *L'Espace géographique*, 43(4), 308-323.
- Saint-Pierre, R. (2010). Des jeux vidéo pour l'apprentissage ? Facteurs de motivation et de jouabilité issu du *game design*, *DistanceS*, 12(1), 4-26.
- Ter Minassian, H. & Rufat, S. (2008). Et si les jeux vidéo servaient à comprendre la géographie ?, *Cybergéo : European Journal of Geography*, Science et toile, document 418.
- Ter Minassian, H. (2016). *Space invaders* : les pratiques de jeux vidéo dans les espaces domestiques, *Annales de Géographie*, 707(1), 51-73.
- Triclot, M. (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Paris : Zones.
- Valente, A. (2018). Stratégies pédagogiques pour faciliter l'entrée des élèves dyslexiques dans le processus de lecture, *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, 2(82), 157-169.
- Viau, R. & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire, *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.
- Viau, R. (2003). *La motivation en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent, R. (2018). Jouer aux jeux vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français. Mémoire de Master de l'Université Paris 13, Sciences de l'Education.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : the concept of competence, *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Wood, E. & Attfield, J. (2015). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Londres : SAGE Publications Ltd.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

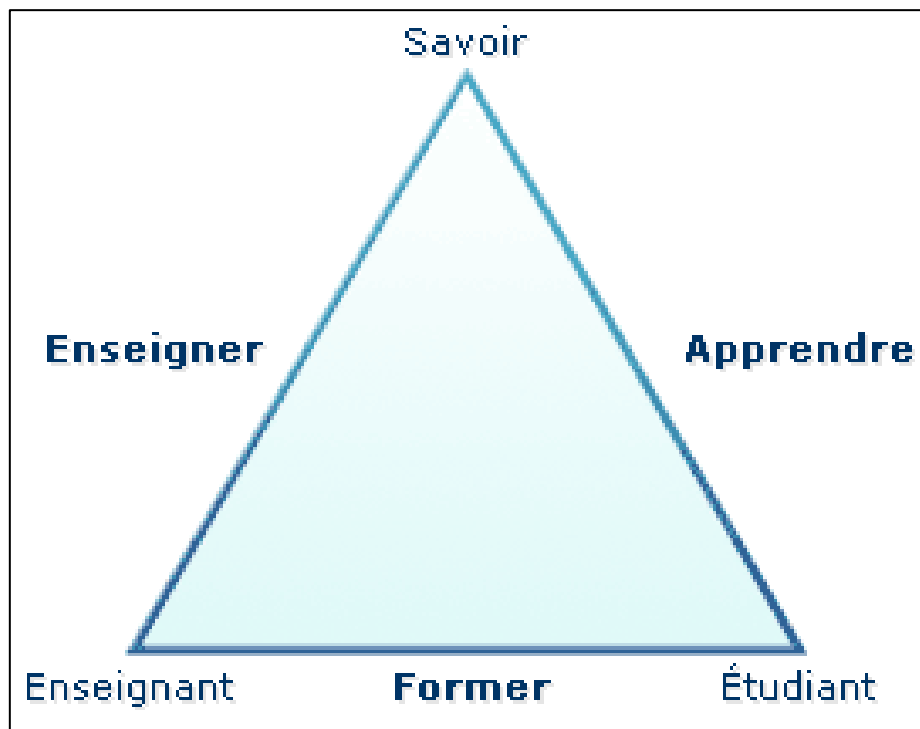
Figure 1 - Les jeux vidéo : des outils et facilitateurs d'engagement, de motivation et de développement de compétences dans une Ecole inclusive	20
Figure 2 - Répartition des élèves scolarisés dans l'établissement par indicateur PCS	27
Figure 3 - Répartition des élèves de la 2nde A en fonction de leur sexe	27
Figure 4 - Répartition des élèves de la 2nde A en fonction de leur âge.....	27
Figure 5 - Plans d'accompagnement personnalisés mis en place dans la classe de 2nde A	27
Figure 6 - Répartition des élèves de la 2nde B en fonction de leur sexe	28
Figure 7 - Répartition des élèves de la 2nde B en fonction de leur âge	28
Figure 8 - Plans d'accompagnement personnalisés mis en place dans la classe de 2nde B	28

ANNEXE

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Le triangle pédagogique selon Jean Houssaye (1988).....	1
Annexe 2 – Schéma des dyslexies : enjeux, difficultés et solutions à mettre en place.....	2
Annexe 3 – Retranscription de l’entretien mené auprès de Maxime Durand, historien chez Ubisoft.....	3
Annexe 4 – Documents d’appui sur la démocratie athénienne (utilisés dans le Thème 1, chapitre 1 d’histoire).....	11
Annexe 5 – Capture d’écran prise durant le Tour sur la démocratie athénienne, dans le <i>Discovery Tour Ancient Greece</i>	12
Annexe 6 – Poster présenté en cours d’ « Intégration du numérique ».....	13
Annexe 7 – Documents d’appui sur les Templiers (utilisé dans le Thème 1, Chapitre 2 d’histoire).....	14
Annexe 8 – Les jeux consacrés à l’immigration depuis 2003 selon l’article de Vincent Maupeou écrit et paru le 10 janvier 2017 et mis à jour le 6 février 2019 pour la <i>revue des médias</i> de l’ina.....	15
Annexe 9 – Capture d’écran prise en cours de jeu sur <i>Papers, please!</i>	16
Annexe 10 – Grille d’observation utilisée pour observer l’attitude des élèves en classe durant l’activité en lien avec le jeu vidéo <i>Papers, please!</i>	17
Annexe 11 – Questionnaire donné aux élèves de Seconde participant à l’étude.....	23
Annexe 12 – Tableau récapitulatif des compétences travaillées en classe à partir du jeu vidéo <i>Papers, please!</i>	24
Annexe 13 – Quelques question-guide pour l’entretien avec des élèves dyslexiques.....	25
Annexe 14 – Tableau d’aide à la prise de notes des élèves, donné durant la séance portant sur le jeu vidéo <i>Papers, please!</i>	26
Annexe 15 – Documents de comparaison donnés dans le cadre de l’étude du jeu vidéo <i>Papers, please!</i>	27
Annexe 16 – Réponses aux questionnaires après traitement sur <i>Sphinx</i>	28
Annexe 17 – Graphe des relations entre les réponses aux questions.....	30
Annexe 18 – Copies d’élèves habituellement sérieux et impliqués, aux bons résultats scolaires.....	31
Annexe 19 – Copies d’élèves dyslexiques ayant un PAP et dont l’implication et l’écrit sont habituellement difficiles.....	33
Annexe 20 – Copies d’élèves habituellement amotivés et peu sérieux.....	35
Annexe 21 – Copies des élèves dyslexiques interrogés.....	38

Annexe 1 – Le triangle pédagogique selon Jean Houssaye (1988)



Annexe 2 – Schéma des dyslexies : enjeux, difficultés et solutions à mettre en place

C'est quoi ?

- Trouble persistant de la lecture et de l'orthographe
- Dyslexie phonologique ; Dyslexie visio-attentionnelle ; Dyslexie mixte
- 3,5 à 5 %
- 2 garçons pour 1 fille
- Environ 50 % des dyslexies s'accompagnent d'un autre trouble cognitif

Les dyslexies



Les signes d'appels

Des difficultés pour :

- Lire
- Organiser un texte
- Différencier des sons proches
- Trouver le bon mot
- Recopier
- Orthographier
- Repérer D/G

Ce qui aide les élèves

- Favoriser l'oral
- Aérer les documents de travail
- Police 12 (Arial, Verdana) - interligne 1,5
- Oraliser et expliciter les consignes
- Limiter la taille des textes à lire
- Adapter les exercices et les évaluations
- Eviter de faire copier systématiquement toute les leçons ou les corrections

**Annexe 3 – Retranscription de l’entretien mené auprès de Maxime Durand, historien
chez Ubisoft**

**INTRODUCTION. LE RÔLE DE L’HISTORIEN CHEZ UBISOFT SELON MAXIME
DURAND : UN MEDIATEUR AU SERVICE DE LA CONCEPTION DES JEUX VIDEO**

Moi – Bonjour ! Est-ce que vous pourriez commencer par vous présenter et me dire comment est-ce que vous en êtes arrivé à travailler chez Ubisoft pour *Assassin’s Creed* ?

Maxime – Alors... j’ai étudié en histoire à l’université de Montréal, j’ai fait le baccalauréat en histoire (ça nous amène à 21-22ans dans le cheminement régulier, donc ce n’est pas exactement le même niveau qu’en France où cela correspondrait à la licence), Ma spécialité à l’époque c’était vraiment le XVIIIe siècle de l’histoire coloniale, donc l’histoire de la Nouvelle-France et de la Nouvelle-Angleterre, et c’est comme ça que j’ai eu l’emploi chez Ubisoft à l’époque pour travailler sur *Assassin’s Creed III* qui se passait en Amérique à cette période. Pour la première fois les développeurs cherchaient quelqu’un qui serait intégré au sein des équipes pour faire la recherche historique. Quelqu’un qui ne serait pas le seul historien associé au projet, mais une personne qui travaillerait main dans la main avec les développeurs, assis sur le plancher de production, en ajout avec le travail des consultants.

Moi – D’accord... et en quoi consiste le travail de recherche historique au sein de l’équipe ? Qu’est-ce que vous faites en termes d’analyse de source, d’historiographie, etc. ? Parce que ce n’est pas très courant de voir des historiens travaillés pour des entreprises de développement de jeu vidéo...

Maxime – Donc chez Ubisoft, depuis le premier *Assassin’s Creed*, les équipes de développement ont toujours travaillé avec des spécialistes, la plupart du temps des professeurs en Histoire, ou experts dans des sujets connexes. On a continué et on continue encore sur cette voie-là, même sur *Assassin’s Creed Valhalla* notre dernier jeu : on a collaboré avec des spécialistes de tous les horizons, que ce soit en linguistique, en étymologie, en histoire, en archéologie. Le rôle spécifique d’un historien au sein de la production, c’est de mieux comprendre la réalité des équipes, et d’être disponible en tout temps pour essayer de répondre rapidement aux questions. C’est comme ça que mon travail a débuté. Arrivant du milieu académique, même si j’étais conscient de ce que c’était un jeu vidéo, je n’avais aucune idée de la réalité et des difficultés de s’arrimer avec une équipe de production, comme... : qui sont les interlocuteurs, comment on travaille, à quoi ça ressemble une production de jeu vidéo de A à Z... ? Au final, ce que ça m’a permis de découvrir, c’est des centaines de personnes qui travaillent juste sur la production elle-même, avec chacun leur métier et leurs besoins différents.

Moi – Vous pourriez revenir sur quelques-unes de vos expériences sur *Assassin’s Creed* ? De façon à ce que je sache comment vous travaillez sur un jeu, ce que vous y mettez en avant... ?

Maxime – La façon de travailler a un petit peu évolué avec le temps, ou surtout ma conception de ce travail et ma façon de l’aborder. Au début je crois qu’on me demandait d’être très axé sur... le fait d’essayer d’atteindre un idéal d’historicisme. *Assassin’s Creed III*, mon premier jeu, était probablement l’opus de la franchise qui était le plus... historique parce qu’on était complètement calé sur la trame de la Révolution Américaine, de A à Z. Mais après, au niveau du jeu, la franchise a pris une orientation complètement différente, où on a voulu que l’histoire soit une trame de fond, plutôt que d’être la trame principale au niveau du narratif, de l’histoire,

du personnage... *Assassin's Creed Unity* est le meilleur exemple là-dessus. La Révolution française est vraiment la trame de fond du jeu. Elle est présente dans le visuel, dans l'esthétisme, et évidemment elle influence beaucoup sur le narratif, mais ce n'est pas l'histoire principale : *Assassin's Creed Unity* raconte les aventures d'un personnage fictif, qui essaie de se battre contre des ennemis pour sa quête personnelle et idéologique. Évidemment, mon rôle a évolué en suivant ce changement d'approche. Je me suis rendu compte que le plus important dans le rôle d'historien au sein d'Ubisoft, c'est surtout d'inspirer les équipes, et non pas de leur taper sur les doigts. Pas tant d'être un chien de garde, mais de leur faire comprendre le poids des décisions, le poids de l'historiographie, parce que c'est quelque chose qui ne fait pas du tout partie de la pensée sociétale. En général on pense à l'histoire, on se dit « c'est un fait, c'est 1789, voilà c'est une date, c'est fixe... ». Alors que derrière, il y a plein de débats entre les spécialistes, ce qui n'est pas naturellement perméable à la pensée des développeurs de jeu. C'est là que mon travail d'historien, je crois, est le plus important : essayer de travailler à amener cette conception-là. Et c'est un défi permanent.

Moi – Un rôle de médiateur finalement, entre tout ce qui est de l'ordre des débats historiographiques, et puis de la conception d'un jeu, qui est à visée ludique, commerciale... ?

Maxime – C'est ça, d'un côté il y a par exemple les développeurs qui vont créer les visuels des personnages du jeu... la partie qui va les intéresser, c'est la partie esthétique. Si on prend la Révolution française, on va chercher l'exemple des Cris de Paris qui sont facilement visibles, qui sont... faciles à transmettre et à montrer au joueur. Alors qu'après, pour faire comprendre des concepts plus concrets au niveau géopolitique, c'est un travail qui se fait plutôt avec les écrivains de l'équipe, des gens qui imaginent la trame dramatique. Tout le monde a une spécialité et la plus grande difficulté pour un historien, c'est de trouver qui sont les bons interlocuteurs pour les bons sujets, et d'aller dans les bons niveaux de profondeur.

Moi – Après ça je m'y attendais un petit peu dans ce qui était du rôle de médiateur etc. mais en même temps ce n'est pas si évident que ça non plus, parce qu'on pourrait se dire « oui, c'est un jeu historique, donc il y aura obligatoirement besoin d'historiens et ils vont avoir un rôle très important pour ce qui est de la trame narrative ». Mais c'est vrai que d'un jeu à l'autre, on voit *Assassin's Creed III* où il y a une Histoire qui est là, qui est bien prégnante, et d'autres, beaucoup plus récemment, où c'est utilisé... comme vous avez dit, comme trame de fond, donc ça, ça se sent bien et ça se voit bien. Et... pour continuer sur cette lancée, comment est-ce que vous, vous participez à la mise en image du temps passé et de l'espace ? Parce qu'il y a quand même une texture, ou des choses à mettre en avant par rapport à la manière dont ça s'est passé, etc. Comment est-ce que vous, vous participez à ça, à mettre en avant... je ne sais pas, par exemple les monuments qui ont été détruits et qu'on ne voit plus aujourd'hui ? Dans quelle mesure est-ce que vous, vous participez à tout cela ? Ça c'est ma question globale on va dire...

Maxime – C'est une très bonne question ! C'est vrai que pour moi, le meilleur exemple récent, ça serait *Assassin's Creed Origins*, parce que sur *Valhalla* je n'ai pas été très impliqué, sur *Odyssey* ce n'était pas moi non plus qui étais l'historien principal, c'était la docteure Stéphanie-Anne Ruatta. Ceci dit, pour le jeu *Origins*, je me suis greffé en cours de production, peut-être quelques mois après le début du développement. Au moment où je me suis joint, l'équipe savait déjà qu'elle voulait traiter de l'Égypte à l'époque ptolémaïque. Ils s'intéressaient beaucoup à Cléopâtre, à Jules César. Donc moi ce que j'ai fait c'est de regarder dans l'intention, qu'est-ce qui les motivait ! Comme ils voulaient traiter de l'histoire de César et de Cléopâtre, on a ensemble défini les lieux qui étaient intéressants pour la trame principale... donc Alexandrie, la ville de Memphis également, et la ville de Péluse (*Pelusium*) qui était au départ intéressante,

et enfin l'oasis de Siwa, très très intéressant. Ça c'est un peu l'armature au niveau scénaristique. Après il faut penser qu'il y a plusieurs directions en même temps : au niveau visuel par exemple, la direction de l'univers essayait de créer un ensemble qui est riche, qui est très diversifié. Donc là il fallait faire une étude de la géographie égyptienne, de la nature des biomes, pour essayer de créer un environnement qui est ouvert. On voulait avoir le delta du Nil, on voulait avoir des déserts, des dépressions, des oasis, on voulait avoir des villages, des pyramides. Après ça a été un dialogue entre les intérêts scénaristiques, les intérêts visuels qui eux sont autant pour la partie esthétique que pour la diversité des environnements (qu'est-ce qui crée du volume, qu'est-ce qui crée de la couleur... ?), et puis enfin le côté technique - au début je pense que je sous-estimais un peu cet aspect. Mais aujourd'hui j'en suis beaucoup plus conscient : même s'il y a une volonté en début de projet de faire un environnement, quatre ans après ou trois ans après ce n'est presque jamais similaire à ce qu'on voulait faire au départ. L'équipe part avec une intention, mais ça se transforme au travers du temps. Par exemple, la ville de Péluse ne se retrouve pas dans *Assassin's Creed Origins*, pourtant au niveau historique elle était intéressante : Cléopâtre s'y rend, elle s'y réfugie, elle essaie de monter son coup d'Etat contre son frère-époux. Mais dans le jeu, pour le reste de l'histoire, au niveau scénaristique, ça n'amenait pas une grande plus-value, et au niveau de la ville elle-même ce n'était pas très attrayant, et au niveau de l'espace sur la carte, ça demandait une capacité de production qui était très élevée, alors que le retour sur investissement n'était pas immense. Donc c'est toujours un équilibre entre de multiples facteurs qui affectent nos décisions... Par exemple, pour les contraintes techniques, la carte d'Egypte réelle et de Lybie sur laquelle on s'est basé est immense, alors que la carte du jeu est à échelle réduite, c'est environ une dizaine de kilomètres par une dizaine de kilomètres. Dans cet espace-là, il faut qu'on arrive à traiter l'histoire, à créer des opportunités de mécanique de jeu, à offrir des environnements qui sont riches et variés, et autant que possible montrer certains des bâtiments historiques, qui amènent à l'histoire, ou qui font partie du paysage. Dans le jeu *Origins* par exemple, les pyramides n'apportaient pas beaucoup à l'histoire au temps de Cléopâtre, mais elles font partie de la crédibilité de l'environnement. Et puis, elles font aussi partie des attentes qu'ont les joueurs pour une aventure qui se passe en Egypte.

Moi – Et vous diriez que l'aspect technique finalement c'est quoi, ça limite un peu votre pensée d'historien, c'est limitant, ou est-ce qu'au contraire c'est un challenge pour vous ?

Maxime – C'est un défi. Je me rends compte que le rôle de médiateur c'est ce qu'il y a de plus important : par exemple, est-ce qu'on inclut des navires ou pas dans les opportunités de *gameplay* ? Ça va dépendre de la pertinence au niveau historique, et ça va dépendre de la pertinence au niveau de l'environnement. Dans *Origins*, il y a des felouques, mais on ne peut pas contrôler les gros navires, parce que l'espace ne le permet pas, au niveau de la rivière... Alors que dans *Odyssey*, on a beaucoup d'îles, c'est un défi, mais on utilise des systèmes aquatiques ou navals qui existent sur la franchise donc nous poussons dans ce sens-là. Tout se complète au final. Je me rappelle que pour *Assassin's Creed III*, on avait des discussions sur le fait que les déplacements en navire étaient de loin les plus importants pour l'époque. Les gens se déplaçaient par navire, toujours. Et puis quand on arrivait, on arrivait par Boston. Donc c'est quelque chose qu'on a inclus dans le scénario, on a aussi intégré quelques petites parties où on se connecte avec le navire. Le fait d'avoir fait ça pour *Assassin's Creed III*, ça nous a offert une opportunité technique pour faire *Black Flag* par la suite. C'est pour ça que je disais que tout est assez interrelié, tout a des conséquences, si sur un opus l'équipe dit « Nous, on ne pense pas pouvoir produire le système naval », nécessairement il faut enlever toute cette composante-là. Donc le poids du médiateur historique, c'est plutôt de faire comprendre la valeur des choses, et

de l'exposer à l'équipe, parce que ce n'est pas l'historien qui prend la décision finale, c'est vraiment l'équipe. Si ça les inspire ou si ça ne leur parle pas...

I. LA NAISSANCE DU *DISCOVERY TOUR* : DES ALLERS-RETOURS INCESSANTS ENTRE UBISOFT ET LE MONDE ENSEIGNANT

Moi – D'accord... et comment est-ce que vous en êtes arrivés à vous dire (enfin je me doute qu'il n'y a pas que vous en tant qu'historien qui avez pris la décision), « on va faire un *Discovery Tour* en plus du jeu vidéo » ? Est-ce qu'il y avait une volonté, au départ, d'enseignement ludique, ou est-ce qu'il y avait plutôt une volonté d'ouvrir d'autres perspectives sur le jeu vidéo que seulement une vision d'un *gameplay*, avec un joueur... ?

Maxime – Il y a plusieurs personnes qui avaient en tête de développer l'initiative qui a mené au *Discovery Tour*, mais dans tous les cas c'est parti d'un désir commun d'être généreux avec le joueur. Nous étions plusieurs à penser qu'il y avait là une opportunité immense. La réalité, c'est que dès le premier *Assassin's Creed*, il y avait déjà des enseignants, dont certains étaient consultants sur le jeu, qui nous disaient « J'aimerais beaucoup utiliser ce jeu en classe ». Certains le faisaient, déjà, au niveau universitaire, dès le premier *Assassin's Creed*. Au niveau scolaire c'était un peu plus compliqué, à cause du niveau de violence, mais aussi au niveau des mécaniques du jeu qui ne permettaient pas vraiment de la liberté pour l'enseignant, de choisir quelle séquence montrer, à quel moment. C'est ce qui fait que des gens comme Romain Vincent se sont tournés vers l'enregistrement vidéo, parce que c'était le seul moyen de contrôler un peu l'environnement dans un système scolaire. Donc il y avait ces éléments-là d'un côté : il y avait un besoin au niveau enseignant qui nous était transmis. Et au niveau muséal c'était pareil : à chaque nouveau jeu qu'on faisait, il y avait des musées, certains musées assez ambitieux, qui nous disaient « J'aimerais faire quelque chose avec vous ». Souvent, c'était en réaction au jeu : donc les musées apprenaient l'existence du jeu, et après coup ils proposaient un partenariat... mais c'est difficile d'intégrer de nouvelles choses dans le jeu principal alors que la production est déjà bien avancée. Et enfin, nous, au sein de l'équipe, on se rendait compte qu'on avait un bijou, qu'on pouvait faire plus avec tout ce qui était développé. On trouvait ça dommage que tout ce qu'on avait créé, tout ce qu'on avait fait, au niveau de la recherche, au niveau de la création des univers, soit perdu une fois que les joueurs auraient terminé leur mission.

Moi – Vous avez dit qu'il y avait plusieurs qui souhaitaient monter ce projet. Vous pourriez m'en parler ?

Maxime – Il y avait Jean Guesdon qui avait cette idée-là, qui est le directeur créatif sur *Origins*, sur *Black Flag*... et qui a travaillé pendant plus d'une dizaine d'années sur la franchise. Jean avait cette idée-là d'un côté, moi j'avais la mienne depuis le premier jour où je suis entré chez Ubisoft, et il y avait d'autres personnes, comme Sébastien Puel, qui était le producteur exécutif à l'époque, qui était aussi le producteur d'*Assassin's Creed II*. Je pense que tout le monde avait cette idée-là. Mais c'est vraiment Jean Guesdon qui a convaincu Yves Guillemot de le faire. Moi j'étais plutôt le bras exécutant, j'avais cette chance... Donc fin 2014, début 2015 on a commencé à travailler sur l'élaboration du projet, pour pouvoir le lancer suite à *Assassin's Creed Origins*. C'est quand même quelques années de recherche et de développement, parce qu'on savait qu'on avait juste une occasion de le faire. Et à ce moment, il était impossible de prédire qu'il y en aurait d'autres... On le fait une fois, on essaie de bien le faire. La réalité, c'est qu'en termes de processus, ça a impliqué que je me rende à beaucoup de conférences en éducation, on a eu beaucoup de discussions avec des éditeurs scolaires également, des *focus groups* avec des enseignants, des directeurs d'école, des gens qui achètent aussi le matériel...

Pendant les deux premières années on était beaucoup à l'écoute. On montrait notre idée de projet à des musées aussi, pour essayer de trouver des façons de faire pour collaborer avec eux sur le long terme. Et on s'est rendu compte qu'il y avait une liste presque infinie de contraintes, et évidemment en numéro 1, la contrainte technique : comment on amène le jeu dans la classe, ou dans un musée, ou dans les écoles ? Et puis après on avait toutes les autres contraintes, d'enseignement, les niveaux de scolarité qui sont différents, les pays qui utilisent des thématiques scolaires différentes... Donc on a essayé de couper la poire en deux, on a essayé de trouver quel était le dénominateur commun entre tous ces aspects-là... et c'est comme ça qu'on est arrivé au premier *Discovery Tour*.

Moi – D'accord... vous m'avez parlé des enseignants et que vous étiez à leur écoute, mais comment est-ce que ça s'est passé au début exactement ? Vous échangez, vous travaillez ensemble... ?

Maxime – Avant même qu'on lance le premier projet, on travaillait déjà avec l'université de Montréal et Marc André-Ethier, qui va d'ailleurs publier un récit d'entretien avec les historiens d'*Assassin's Creed*, au début de l'année 2021. Avec Marc André-Ethier, qui est un spécialiste de la didactique de l'histoire, on a travaillé sur l'élaboration d'une stratégie de recherche en classe. Donc avant-même la sortie du premier *Discovery Tour*, on a testé une version « alpha » dans neuf classes différentes avec 400 étudiants, étudiantes. On a fait une comparaison entre ceux qui utilisaient le *Discovery Tour*, et ceux qui avaient un enseignement traditionnel, magistral. Et les résultats ont été très positifs. En enseignant exactement la même chose, les résultats étaient très surprenants. L'enseignement y gagnait, mais pas de beaucoup : le *Discovery Tour*, à très court terme du moins, aidait les étudiants... enfin du moins, les étudiants pouvaient démontrer qu'ils avaient appris quelque chose grâce au *Discovery Tour*. Ils avaient appris ce qu'on voulait qu'ils retiennent, et ils pouvaient démontrer qu'ils l'avaient appris. Ça, c'était la première étape avant même qu'on lance le premier *Discovery Tour*. Par la suite et depuis ce temps-là, il y a un dialogue qui est continu avec les enseignants. Il n'y a pas une journée qui passe sans qu'on ait un enseignant, quelque part dans le monde, qui nous écrive dans une langue qu'on ne connaît pas toujours, et qui nous demande des informations, un peu comme vous l'avez fait. Au début c'était plus anecdotique, une fois par semaine ou une fois toutes les deux semaines, et depuis qu'on a publié notre page l'été dernier avec les contacts du *Discovery Tour*, c'est vraiment tous les jours.

II. LES UTILISATIONS PEDAGOGIQUES DU *DISCOVERY TOUR* : ENTRE ENGAGEMENT DES ELEVES, DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE, ET IMMERSION DANS L'HISTOIRE

Moi – D'accord... en même temps ça ne m'étonne pas, parce que c'est vrai que c'est un tel outil, on peut faire tellement de choses avec le *Discovery Tour* que c'est très intéressant, en tant qu'enseignant, de l'utiliser... Et, vous m'avez parlé des enseignants, que vous étiez à leur écoute, mais depuis, vous avez eu des retours d'enseignants qui vous ont dit de quelle manière ils l'ont utilisé ? Est-ce que vous auriez en tête des exemples d'utilisation pédagogique du *Discovery Tour* ?

Maxime – Oui, je peux vous donner des exemples dans lesquels le jeu est utilisé, des exemples variés, mais je serais aussi très curieux de voir comment vous l'utilisez et ce que vous y trouvez comme avantages et comme contraintes. La réalité, c'est qu'on l'a conçu dans l'espoir que ça puisse servir vraiment à différents niveaux et à différents types de personnes. On savait qu'au niveau matériel, dans certains cas, ce ne serait que l'enseignant qui y aurait accès, et qu'il ferait

plutôt l'exposé magistral, ou du moins qu'il pourrait faire participer les étudiants en demandant de fournir les directions ou en posant des questions à la classe. Dans d'autres cas on savait que, dans le meilleur des mondes, un étudiant aurait une station de jeu par personne, et effectivement c'est le cas dans certaines écoles, mais ce sont souvent des établissements privés qui ont les moyens. Sinon, il arrive très souvent qu'il y ait des groupes de deux à trois élèves, parfois quatre, qui travaillent sur la même station, et là vraiment ça va favoriser le travail collaboratif, et ça avantage aussi parfois les élèves qui sont moins à l'aise avec la manette de jeu, à ne pas être mis à défaut. Nous, nous avons pris le pari, dans les deux premiers *Discovery Tour*, de ne mettre presque aucun défi de navigation, ou tout ce qui est de l'ordre des contrôles. On a décidé de ne pas les mettre et de ratisser le plus large possible en termes d'accessibilité. Donc il y a des enseignants qui utilisent le *Discovery Tour* comme introduction d'un sujet historique, pour pouvoir en parler par la suite avec les élèves. Dans d'autres cas ils vont demander aux élèves, surtout au niveau universitaire, de jouer au *Discovery Tour* et de critiquer au niveau historique. **Pour nous, c'est une des grandes valeurs d'un jeu comme le *Discovery Tour* : favoriser l'opération intellectuelle, l'esprit critique, en exposant l'information historique réelle, au même endroit qu'il y a de l'information artistique, qui est celle du jeu. Essayer d'exposer les choix des développeurs, et essayer de faire comprendre que le jeu malgré tout est une interprétation.**

Moi – Oui, c'est une vision des faits qui n'est pas forcément comparable à la manière dont ça s'est passé.

Maxime – Non exactement : parfois on le fait de manière plus subtile, parfois on le fait de manière plus frontale. Je dirais que dans *Origins*, le *Discovery Tour* pour l'Égypte ancienne, a des capsules directement dans les *Tours*, alors que pour le module sur la Grèce antique, c'est plutôt en périphérie des *Tours*. On ne dit pas aux joueurs « Regarde ce bâtiment-là n'est pas historique... », on essaie de dire la véritable information historique, puis on espère que le joueur se dise « Eh mais on m'a dit que la statue fait 10m, mais là elle en fait 30, au moins ! ». On voulait donner une chance aux joueurs de se dire « Je ne suis pas aussi bête que ça ». **Il y a aussi beaucoup d'enseignants qui utilisent le mode photographique du jeu, qui n'était pas beaucoup mis en avant dans le premier *Discovery Tour*, mais qui l'est plus dans le deuxième. On le met sur le chemin du joueur, parce que souvent c'est une façon pour les enseignants de donner des cadres aux joueurs, aux étudiants je devrais dire, pour qu'ils jouent le *Tour* mais aussi pour qu'ils prennent des clichés, et qu'ils les exportent en-dehors du jeu par la suite pour créer un exposé. Et c'est là qu'ils peuvent démontrer leur compréhension. C'est vrai que dans le *Discovery Tour* de la Grèce antique on a créé quelques outils pour démontrer la compréhension par les quizz, mais ils ne sont pas punitifs, ça reste ludique et léger.**

Moi – D'accord... c'est assez intéressant de voir toutes les utilisations pédagogiques. Pour vous dire ce que j'avais fait, j'étais enseignant face à ma classe, j'ai fait une capsule sur la Grèce antique, et particulièrement sur la démocratie athénienne avec la figure de Périclès. J'ai traversé l'Éclésiaste avec eux et on a fait les différents moments. C'est moi qui participais, on a vu les différentes capsules, et juste avant je leur avais donné un ensemble de questions pour qu'ils soient guidés et qu'ils comprennent ce qu'était la démocratie à l'époque, comment elle fonctionnait, qui était Périclès. Et après on a comparé ça, soit avec des documents d'historiens qui étaient présents dans le manuel, soit avec des documents qui expliquent de manière plus pédagogique le fonctionnement de la démocratie athénienne, avec un schéma par exemple. **C'était surtout pour moi un outil de comparaison et d'introduction sur un sujet qui était la démocratie athénienne, parce que c'était dans le programme.** Et après, deuxième

utilisation, c'était plutôt dans le cadre d'un cours sur l'histoire médiévale et les Templiers, où j'en suis venu à critiquer l'utilisation des Templiers par *Assassin's Creed*, pour dire que certes ils sont présentés comme les grands méchants dans cette histoire, et ils ont leur point de vue, mais qu'historiquement parlant ce n'est pas du tout ça. Ils ont participé aux Croisades, ils protégeaient les pèlerins, etc. Finalement, ça m'a permis d'avoir un **point de vue plus critique avec mes élèves**. Donc j'ai fait ces deux utilisations-là du jeu vidéo.

Maxime – Pour moi ça fait vraiment partie du spectre possible et intéressant, parce qu'au final c'est le dialogue qui est important, c'est la réflexion, et c'est pour ça que l'outil n'a jamais été fait pour qu'il soit 100% autonome.

Moi – Oui. Et heureusement finalement.

Maxime – C'était Télérama qui avait fait un article il y a quelques années intitulé « Ils vont avoir la peau des profs »⁸, alors qu'on avait bien dit que ce n'était pas notre objectif. On veut donner un outil qui peut servir à... attirer les élèves. Je sais que, l'une des frustrations, c'est que ceux qui jouent à la maison et qui voient le *Discovery Tour* peuvent trouver cela ennuyeux. Ils ont été attirés par le nom, *Assassin's Creed*, et là ils se retrouvent devant un jeu qui ne l'est pas alors que pour ceux qui ne sont pas des joueurs, on a eu des réactions très positives, ils ne s'attendaient pas à ça du tout.

Moi – Les élèves, quand ils étaient face à moi, m'ont dit « Ah bah oui c'est intéressant le *Discovery Tour*, et c'est vrai que jusque-là je n'y étais pas allé, j'avais joué au jeu en tant que tel mais pas au *Discovery Tour* ». Il ne les intéressait pas trop. C'est donc aussi une façon de leur faire découvrir qu'il y a des intérêts historiques à aller voir le *Discovery Tour* qui est à côté et qui montre les choses différemment.

Maxime – Dans les entretiens déclaratifs de Marc André-Ethier avec les élèves (parce qu'il a continué à faire des recherches... ça fait depuis maintenant un peu plus de deux ans, bientôt faire trois, qu'on continue à étendre les recherches avec les classes, ça augmente notre bassin...) quand il demande « Est-ce que vous joueriez au *Discovery Tour* ? », ils disent « Non, on ne jouerait pas à la maison ». Mais en classe, si on leur demande « Est-ce que vous préféreriez ne pas avoir le *Discovery Tour* ? », nécessairement ils veulent avoir le *Discovery Tour*. C'est dur à sevrer en fait, comme utilisation !

Moi – Oui ! Et en même temps je les comprends... parce que ça permet d'avoir un visuel finalement, et d'être immergé beaucoup plus facilement dans une histoire et un espace, qu'on ne l'est lorsqu'on est simplement face à des reconstitutions ou face à des photos ou autre, qui ne donnent pas plus envie que ça de découvrir les choses...

CONCLUSION ET PERSPECTIVES. LE DISCOVERY TOUR : UN JEU VIDEO UTILE AU DEVELOPPEMENT D'UNE ECOLE PLUS INCLUSIVE ?

Moi – Et après, c'était ma dernière question, mais avec d'autres professeurs, vous n'avez jamais abordé le fait que le *Discovery Tour* et de façon générale le jeu vidéo que vous construisez, permet à des élèves d'être plus impliqués, dans des situations d'apprentissage, lorsqu'ils sont

⁸ Issu de l'article de Stéphane Jarno, « Les jeux vidéo, nouveaux alliés des profs d'Histoire », publié le 21/02/2018. Disponible en ligne sur : <https://www.telarama.fr/monde/les-jeux-video-auront-ils-la-peau-des-profs-dhistoire.n5491217.php>

en situation de handicap ou dyslexiques ? Aucun professeur ou aucun enseignant avec lequel vous avez dialogué jusque-là n'en avait parlé avec vous ? Ou vous n'aviez pas vu cet intérêt ?

Maxime – Ce n'est vraiment pas mon champ d'expertise, donc je ne veux pas trop m'avancer là-dessus... Ceci dit oui j'ai eu des retours de certains enseignants qui nous expliquaient à quel point ils arrivent à aller chercher différents types de personnalité d'élève, justement avec l'outil du jeu. Je ne veux pas leur faire dire des choses qu'ils n'ont pas dites, mais ils disaient souvent que pour des élèves qui étaient en difficulté d'apprentissage, c'est plus facile avec eux avec l'utilisation du *Discovery Tour*. Des élèves qui ont plus de difficulté avec le modèle enseignant habituel, qui sont plus timides ou réservés, c'est vrai que j'ai eu parfois des retours positifs à ce sujet-là. Mais d'autres considérations c'est que... quand on apprend que parfois les enseignants utilisent, ou font utiliser le jeu par leurs élèves en classe avec un combo clavier-souris pour jouer au *Discovery Tour*, c'est sûr qu'on en tient compte dans leur évaluation parce que ça affecte l'expérience. Ça peut être difficile de jouer en clavier-souris à *Assassin's Creed* ou au *Discovery Tour*. Ceci dit, ce qu'on a comme retour des enseignants, ce n'est que du positif. On a du constructif, et on essaie de s'améliorer à chaque fois. Par exemple, entre le premier *Discovery Tour* et le deuxième, on a modifié certains éléments : on a mis en avant nos sources historiques, donc toutes leurs images ont leur cote par exemple, c'est plus facile d'aller les chercher dans un contexte d'enseignement. Mais au niveau de l'accessibilité par rapport à des situations de handicap, on est plutôt lié avec ce que le jeu principal fait. Je sais que par exemple, avec le *Discovery Tour Ancient Greece*, on hérite des outils qui viennent de *Assassin's Creed Odyssey*. Je pense qu'il y avait déjà beaucoup d'outils en termes d'accessibilité de l'interface de l'utilisateur qui sont contrôlables : je ne les connais pas beaucoup. Je sais que le jeu *Assassin's Creed Valhalla* qui vient de sortir va pousser beaucoup plus loin encore en termes d'accessibilité. Normalement le *Discovery Tour* qui est prévu pour *Valhalla* devrait hériter de ces systèmes.

Moi – D'accord. Après moi je parlais plus d'utilisation en classe, pas forcément de prise en main par des élèves en situation de handicap. Mais après c'est bien aussi que ce soit pris en compte au niveau de l'utilisation et de l'ergonomie, de la construction du jeu. Et, dernière question, plutôt par rapport à *Valhalla* et au *Discovery Tour* qui va sortir... en termes pédagogiques, didactiques, quels sont les éléments qui n'ont pas été abordés dans les précédents *Discovery Tour* et qui pourrait permettre d'autres utilisations pédagogiques ?

Maxime – Alors... comment on va le transformer, quelle expérience on va faire... nous sommes en développement, donc il y a beaucoup d'étapes à venir. Ça fait déjà plusieurs mois qu'on a des discussions avec certains des enseignants avec lesquels on collabore le plus souvent, ou des gens que l'on connaît qui utilisent le *Discovery Tour* depuis plusieurs années, ou qui utilisent *Assassin's Creed* dans leur contexte d'enseignement depuis quelques années, donc souvent on les garde comme points de repère.

Moi – Très bien ! Je vous remercie. Merci pour tout, pour vos réponses.

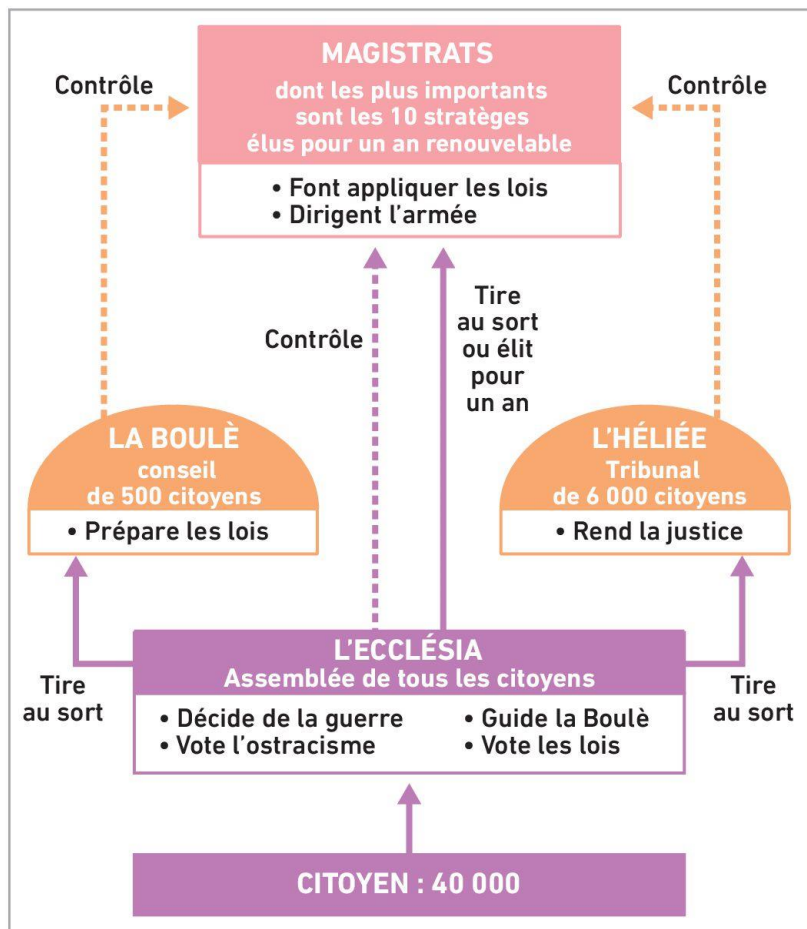
Maxime – Je vous remercie également ! Au revoir.

Annexe 4 – Documents d’appui sur la démocratie athénienne (utilisés dans le Thème 1, chapitre 1 d’histoire)

1 BIOGRAPHIE

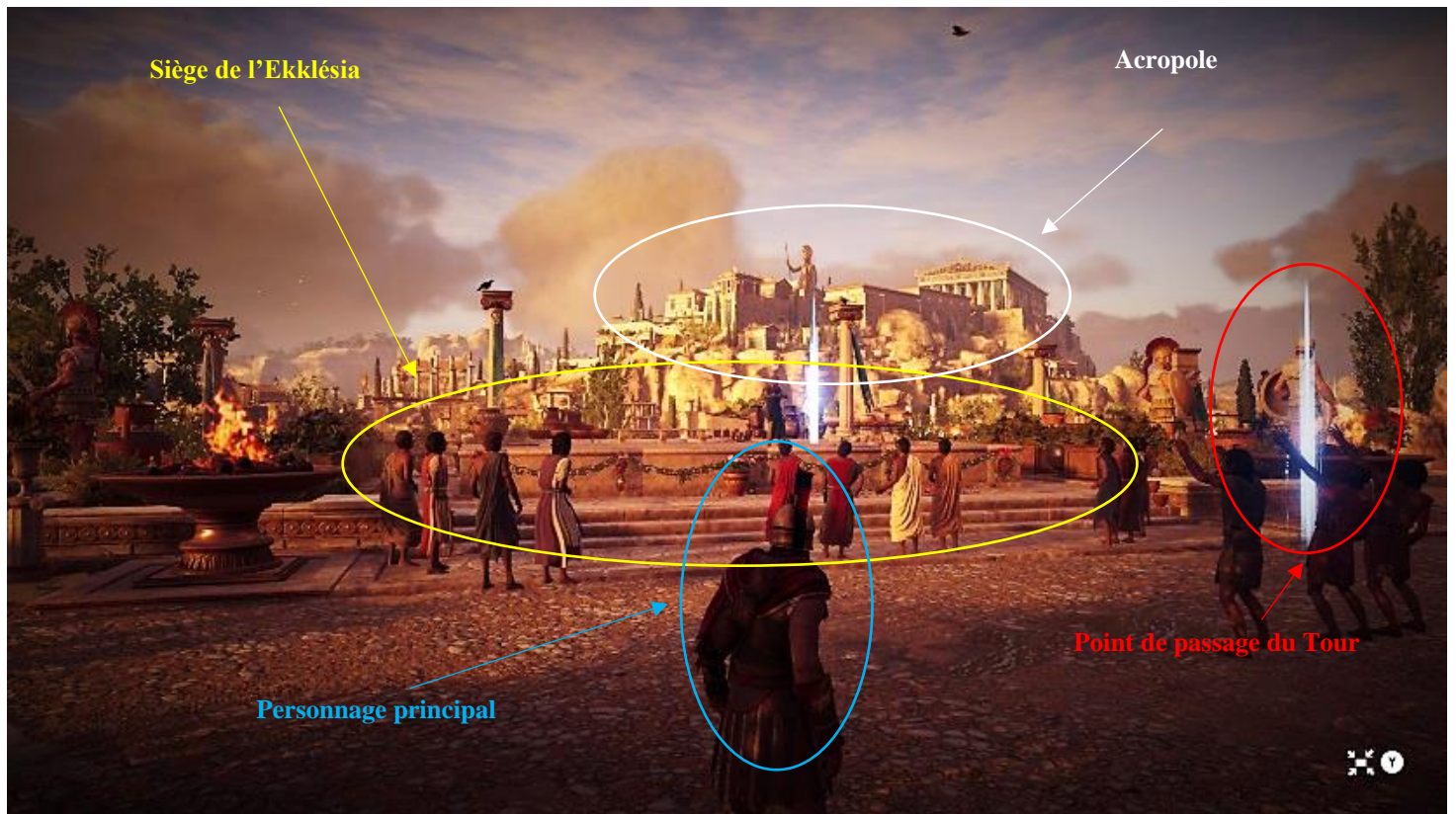
Périclès (494 avant J-C, 429 avant J.-C.)

De 462 à 429 avant J.-C., Périclès est élu plus de trente fois stratège. Il est très attaché à la démocratie et à ses principes ; il crée ainsi le **misthos**, une indemnité versée aux magistrats et aux juges pour permettre aux plus pauvres de participer aux affaires publiques. Il embellit aussi la ville en commençant la reconstruction des temples de l’Acropole et donne une grande importance aux jeux et aux fêtes. Il veut surtout améliorer la situation des citoyens pauvres en leur fournissant du travail. C’est pourquoi il fait tout pour maintenir l’empire athénien qui offre des ressources à Athènes et où il peut envoyer des colons. Mais en 431 avant J.-C., il lance Athènes dans la guerre contre Sparte et meurt deux ans plus tard de la peste qui s’était répandue dans la ville.



4 Le fonctionnement de la démocratie athénienne

**Annexe 5 – Capture d'écran prise durant le Tour sur la démocratie athénienne, dans le
Discovery Tour Ancient Greece**



Annexe 6 – Poster présenté en cours d' « Intégration du numérique »

Faire un *Tour* dans l'Histoire : pour un enseignement inclusif et interactif de l'Histoire

Peut-on apprendre et enseigner avec les jeux vidéo, et construire des situations où tous les élèves endossent le rôle d'historien.nes ?

Guillaume Barral

Introduction : Si les jeux vidéo peuvent être compris comme étant ascolaires et anti-pédagogiques, dans la mesure où ils sont une source d'amusement souvent irréfléchi, on peut au contraire souligner leur intérêt à engager et motiver les élèves à apprendre. L'enseignant.e a alors toute sa place dans le processus d'apprentissage, puisqu'il.elle est le.la médiateur.trice entre le jeu vidéo et la classe, et transforme le jeu vidéo en un support pédagogique. Dans ce sens, les jeux vidéo servent à apprendre plus aisément, et invitent, notamment en Histoire, à aborder le passé de manière plus concrète. Les jeux vidéo permettent également de mener une approche inclusive, puisqu'ils permettent de stimuler l'attention d'élèves dyslexiques.

Action d'enseignement : Dans le cadre d'une séquence sur les empreintes des mondes antiques (Athènes et Rome) sur le monde moderne en début de classe de Seconde en Histoire-Géographie, j'ai projeté un extrait de *Tour* issu du *Discovery Tour d'Assassin's Creed Odyssey*. Cette mise en situation ludique a consisté à expliquer le fonctionnement de la démocratie à Athènes, en parcourant la Pnyx. Les élèves ont ensuite été invité à comparer ce qu'ils avaient vu et entendu durant cette mise en situation, aux sources historiques présentes dans leur manuel, afin d'avoir une immersion complète dans l'époque et le fonctionnement d'un régime politique particulier, à savoir la démocratie. Plusieurs questions avaient été préalablement posé aux élèves (Qu'est-ce qu'une démocratie ?, Qui participent à la vie de la Cité ?, Comment fonctionne la démocratie athénienne ?, Qui est Périclès ?), de façon à les guider dans la compréhension de la séquence vidéo-projetée. Cette comparaison a permis d'engager les élèves dans une démarche d'historien, et ce, sans qu'ils s'en rendent compte puisqu'ils y ont pris plaisir. Etant historien.nes pour un temps, ils.elles ont décortiqué le passé, questionné le modèle actuel de démocratie française en le comparant à la démocratie athénienne, et montré la portée et les limites du modèle athénien.

Bibliographie :

BLAESIUS N. & FLECK S., 2015, « Quinze minutes de jeu vidéo : apports pour la prise en charge de la dyslexie », *IHM'15*, Octobre 2015, Toulouse

BROUGERE G., 2005, *Jouer/Apprendre*, Edition Economica-Anthropos, Paris

DUSSARPS C., 2020, *Le jeu vidéo pour apprendre l'histoire ?*, Réseau Canopé. En ligne : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-jeu-video-pour-apprendre-lhistoire.html>

GILBERT L., 2019, « "Assassin's Creed reminds us that history is human experience" : Students' senses of empathy while playing a narrative video game », *Theory & Research in Social Education*, vol. 47, n°1, p.108-137

LE CAPITAINE J.-Y., 2016, « Les "dys" relèvent-ils d'une éducation spécialisée ? », *Empan*, n°101, p.29-34

MUSSET M. & THIBERT R., 2009, *Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 48, octobre 2009, Lyon : ENS de Lyon.

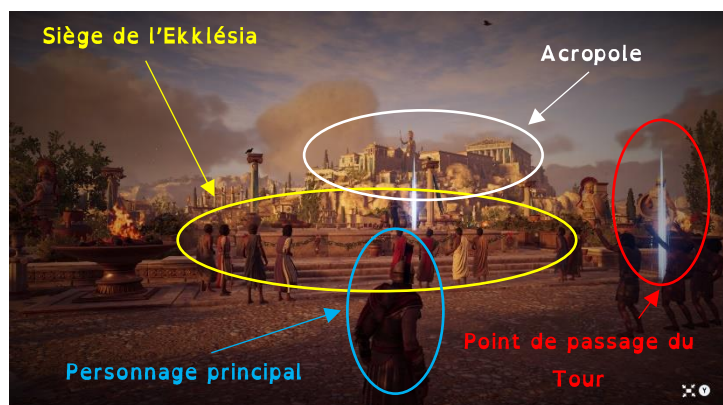


Photo prise durant le *Tour* dans *Assassin's Creed Odyssey*

Éléments théoriques : L'objet de ce poster est de montrer que les jeux vidéo sont « des outils précieux dans une approche de l'enseignement orientée vers le développement de compétences » (Musset et al. 2009). Mais pour cela, l'enseignant.e doit jouer un rôle de médiateur et transformer le jeu (Brougère, 2006), afin qu'il acquière une utilité pédagogique. Le jeu vidéo peut ainsi s'inscrire dans un processus d'apprentissage, et permettre d'inclure tous les élèves dans ce processus, particulièrement les élèves dyslexiques qui souffrent d'un déficit de l'attention (Le Capitaine, 2016). En effet, les jeux vidéo peuvent « aider à combler certains déficits d'attention et de discrimination visuelle chez les enfants dyslexiques » (Blaesius et al., 2015), et aider à apprendre des éléments d'histoire (Dussarps, 2020). A partir de cette hypothèse, j'ai voulu créer une situation d'interaction entre mes classes de Seconde et une séquence vidéo-ludique.

Apport de l'entretien avec le professionnel interrogé : Maxime Durand, historien du *Discovery Tour d'Assassin's Creed*, a souligné deux éléments importants quant au *Discovery Tour*. Tout d'abord, dès sa création, cet outil a été pensé dans un but pédagogique, comme étant une aide au service du professeur. Il est donc avant tout un outil pédagogique. Mais, du fait du pas de côté qu'il prend avec l'histoire, le *Discovery Tour* demande à être critiqué, et c'est d'ailleurs « la grande valeur qu'on [l'équipe de conception du jeu vidéo] veut projeter, c'est d'essayer de favoriser l'opération intellectuelle, d'esprit critique, en exposant l'information historique réelle au même endroit qu'il y a de l'information artistique. ».

Conclusion : J'ai pu constater que les élèves dyslexiques appréciaient le sentiment d'empathie et d'investissement (Gilbert, 2019) créé par la situation d'interaction, au point d'avoir leur attention focalisée sur le jeu vidéo. La séance a finalement été un succès, puisque tous les élèves, sans distinction, ont compris la démocratie et son fonctionnement à Athènes, en produisant une trace écrite complète grâce à la comparaison de la séquence vidéo-ludique et les sources présentes dans le manuel. Ils.elles ont ainsi travaillé deux compétences : la compétence de contextualisation, en mettant une figure en perspective (ici, Périclès, décrit comme le père de la démocratie), et la compétence de construction d'argumentation, en procédant à l'analyse critique d'un document selon une approche historique (ici le *Tour*).



OBJECTIF :

Analyser une page de bande dessinée

L'ordre des Templiers dans *Cross Fire*

L'ordre du Temple est un ordre militaire né en 1129 dans le contexte des croisades. Si l'activité militaire de ses membres est assez peu mise en scène au Moyen Âge, leur arrestation en 1307, à l'origine de nombreux mythes complotistes, en fait les héros d'innombrables intrigues. La bande dessinée s'en est emparée. Ici, Sofia, héroïne du XXI^e siècle de *Cross Fire*, est une investigatrice du Vatican spécialiste des Templiers. Elle est chargée de s'assurer que des écrits compromettants ne réapparaissent pas.



1 Les Templiers dans l'imagerie médiévale

Détail d'une fresque de la chapelle templière de Cressac (Charente), fin du XII^e siècle.

Les fresques, peintures murales réalisées sur un enduit frais, fonctionnent comme nos bandes dessinées : les scènes successives narrent une histoire, ici le départ pour le combat.

BIEN SÛR QUE JE CONNAIS CETTE HISTOIRE ! ILS SE DONNÈRENT POUR MISSION DE PROTÉGER LA ROUTE DU SAINT SÉPULCRE...

POUR EN ASSURER LA GARDE, SEPT CHEVALIERS DE LA PLUS ANCIENNE NOBLESSE DE FRANCE LES REJOIGNIRENT... LES SEPT QUI ONT SIGNÉ CETTE CHARTE EN Y APPOSANT LEUR SCEAU SUR UN CÂCHET DE CIRE... ANDRÉ DE MONTBARD, NEVEU DE SAINT BERNARD, GONDEMAR, GODEFROY, RORAN, PAVEN DE MONTPIÉSIR, GODEFROY BISOL ET ARCHAMBAUD DE SAINT-AGNAN.

LE TRÈS DANGEREUX DÉFILÉ D'ATHLIT, QUI PLUS TARD SERA CONNU SOUS LE NOM DE CHÂTEAU-PELERIN.

LES FONDÈRENT LA PREMIÈRE CONFRÉRIE CHEVALERESQUE DE PALESTINE : LES ÉLUS DU LIVRE DE L'AGNEAU.

QUAND JÉRUSALEM FUT PRISE PAR LES CROISÉS DE GODEFROY DE BOULLON... ET NOS CHEVALIERS S'INSTALLÈRENT DANS L'ANCIEN TEMPLE DE SALOMON...

LES CHEVALIERS DU TEMPLE... LES TEMPLIERS.

C'EST LA NAISSANCE DE LEUR ORDRE QU'ILS ONT OFFICIAISÉE DANS CETTE CHARTE. ELLE PORTE LES 7 SCEAUX DES MEMBRES ET LA SIGNATURE DE SES DEUX MAÎTRES...

C'EST À CE MOMENT QU'ILS SE MIRENT À CREUSER SOUS LE TEMPLE, PUIS À PARCOURIR TOUT L'ORIENT À LA RECHERCHE DE RELIQUES SACRÉES... ILS PRIÈRENT UN NOUVEAU NOM...

INTERROGER UN DOCUMENT

1. Comment les Templiers sont-ils représentés dans la fresque comme dans la bande dessinée ? [doc. 1 et 2]
2. Quelles évolutions remarquez-vous ?
3. Par quels effets narratifs et visuels les auteurs intègrent-ils le récit de la fondation de l'ordre du Temple ? [doc. 2]

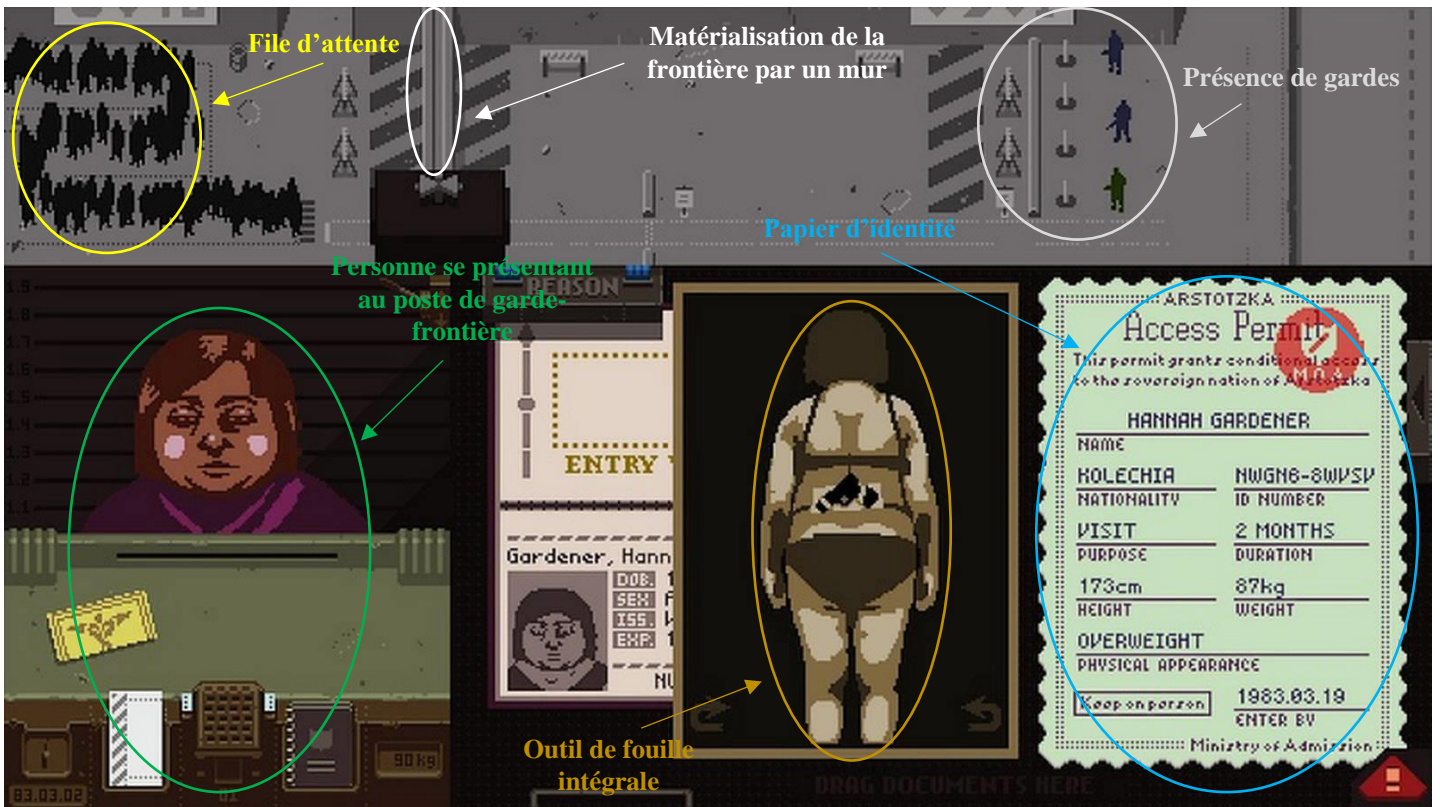
2 La naissance des Templiers mise en scène

Godfinger, tome 4 de *Cross Fire*, scénario Jean-Luc Sala et dessin Pierre-Mony Chan, Éditions Soleil, 2009, p. 44.

Annexe 8 – Les jeux consacrés à l'immigration depuis 2003 selon l'article de Vincent Maupeou écrit et paru le 10 janvier 2017 et mis à jour le 6 février 2019 pour la revue des médias de l'ina

Jeu	Créateur	Pays	Année	Type
Escape From Woomera	Collectif	Australie	2003	Aventure
Border Patrol	n.c	États-Unis	2006	Jeu de tir
Darfur is Dying	mtvU	États-Unis	2006	Educatif
Envers et contre tout	UNHCR	Scandinavie	2007	Educatif
Points of Entry: An Immigration Challenge	Persuasive Games	États-Unis	2007	Educatif
Iced!	Breakthrough	États-Unis	2008	Educatif
Rescate	Partido Popular	Espagne	2010	Jeu de tir
Smuggle Truck	Owlchemy Labs	États-Unis	2012	Course
Frontiers the Game	Gold Extra	Autriche	2012	Jeu de tir
Papers Please	Lucas Pope	États-Unis	2013	Choix
Migrakick	Rosalila Studio	Honduras	2013	Combat
Banoptikon	Personal Cinema	Greece/EU	2013	Action-aventure
Syrian Journey		UK	2015	Newsgame
Cloud Chasers	Blindflug	Suisse	2015	Exploration
Passengers	Nerial/De Bock	UK	2015	Choix
North	Outland Games	Allemagne	2016	Aventure

Annexe 9 – Capture d'écran prise en cours de jeu sur *Papers, Please!*



Annexe 10 – Grille d’observation utilisée pour observer l’attitude des élèves en classe durant l’activité en lien avec le jeu vidéo *Papers, please!*

Items	Descripteurs	Curseurs	Remarques et observations
1) Ecoute générale	a) Sérieuse ?	Ecoute le professeur sans bavardage	
		Ecoute le professeur avec quelques bavardages	
		N’écoute pas le professeur mais reste silencieux	
		N’écoute pas le professeur et s’amuse ou s’ennuie	

	b) Durant quelles étapes du cours ? (toutes ou certaines)	Au début du cours, durant la phase d'accroche et d'explicitation des consignes	
		Durant la présentation et l'utilisation du jeu vidéo	
		Durant la phase d'analyse et de comparaison avec des documents sources	
		Durant la mise en commun entre les élèves et le professeur	

	c) Quelle longueur et quelle forme ?	Sur tout le cours et de manière à peu près continue	
		Sur des moments de cours spécifiques, avec un intérêt plus ou moins intense, mais limité dans le temps	
		De manière décousue, hachée : se laisse happer par des éléments extérieurs, est distrait, agité	
		Inexistant	

2) Participation des élèves	a) Ordonnée et intéressée ?	Lève la main, attend qu'on lui donne la parole, répond à la question posée en posant ses idées et ce qu'il elle pense	
		Lève la main, attend qu'on lui donne la parole, mais répond à côté, sans avoir écouté la question ou sans l'avoir comprise	
		Répond sans lever la main, pour être le premier à répondre ou par excitation liée à l'activité, et donne une réponse plus ou moins construite	
		Fait des blagues sur l'activité, s'amuse à haute voix, mais n'apporte rien au cours et à son avancée (ce qui peut dénoter un manque de confiance ou de légitimité par rapport au cours ou l'activité)	

	b) Nombre de participants et profil d'élèves qui participent	Une majorité de la classe avec des types d'élèves divers	
		Une partie de la classe, ceux qui participent habituellement (élèves curieux, intéressés, ayant de plus ou moins bons résultats, etc.)	
		Une partie de la classe, qui ne participent pas forcément habituellement (élèves timides, élèves qui jouent aux jeux vidéo)	
		Une minorité, voire seulement quelques élèves spécifiquement intéressés (des garçons, qui jouent aux jeux vidéo, ou bien les bons élèves ou de classes aisées, qui disposent des codes et connaissances)	

	c) Nombre de participations par participant, et qualité/type de la participation	Nombreuses (3 ou plus durant l'heure, avec main levée), claires, répondant à la question ou posant une question (notamment sur un point qu'il/elle veut pousser par curiosité)	
		Nombreuses (3 ou plus), mais disparates, peu claires, ne répondant pas tout à fait à la question posée	
		Peu nombreuses (1 ou 2), mais avec une proposition intelligente, fine, ou bien construite	
		Peu nombreuses (1 ou 2), qui consistent surtout à poser des questions de détails et de compréhension sur la consigne, la prise de note ou le déroulé du cours	

Annexe 11 – Questionnaire donné aux élèves de Seconde participant à l'étude

Questions			Réponses			
			Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
La géographie	Question n°1	Depuis le début de l'année, avez-vous consulté un livre, un documentaire, etc. sur la géographie ?		X	X	
	Question n°2	Avez-vous des connaissances sur les frontières ?				
Les jeux vidéo	Question n°3	Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ?				
	Question n°4	Pensez-vous que les jeux vidéo peuvent être utiles en classe pour apprendre ?				
Engagement et motivation	Question n°5	Préfereriez-vous avoir plus souvent des cours s'appuyant sur des jeux vidéo ?				
	Question n°6	Pensez-vous que l'utilisation de jeux vidéo en cours peuvent vous permettre de vous impliquer davantage ?				
Le cours	Question n°7	Avez-vous l'impression que le jeu vidéo <i>Papers, please!</i> vous a permis de mieux comprendre le fonctionnement des frontières et la gestion des migrant.e.s ?				
	Question n°8	Est-ce que le jeu vidéo <i>Papers, please!</i> vous fait voir autrement les cours de géographie ? Est-ce qu'il vous fait alors changer d'avis sur la géographie ?				

Annexe 12 – Tableau récapitulatif des compétences travaillées en classe à partir du jeu vidéo *Papers, please!*

Comprendre			Produire		
Compétence 1	Descripteurs	Compétence 2	Descripteurs	Compétence générale	Descripteurs
Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines : <i>savoir lire, comprendre et apprécier un document</i>	Comprendre le questionnement	Contextualisation : <i>confronter le savoir acquis en géographie avec ce qui est entendu, lu, vécu</i>	Avoir conscience que ce qu'on a appris en-dehors des cours peut être faux, incorrect ou incomplet	Conduire une démarche géographique et la justifier : <i>construire et vérifier des hypothèses, justifier des choix ou une interprétation</i>	Comprendre l'idée générale d'un document ou d'une situation
	Lire et sélectionner visuellement les éléments importants		Avoir un regard critique sur les documents proposés (jeu vidéo, sources, etc.)		Comparer deux situations et comprendre ce qui les différencie
	Identifier la nature, l'auteur, les destinataires et l'objectif du document		Distinguer ce qui relève de la fiction de ce qui relève de la réalité/vérité		Se questionner sur les raisons qui peuvent expliquer ces différences
	Prélever des informations dans le ou les documents et les hiérarchiser		Essayer d'expliquer ces différences, à partir de sa propre analyse de la situation (hypothèse)		
	Montrer l'intérêt et les limites du document pour la compréhension de la question, et en prenant la distance nécessaire				

Annexe 13 – Quelques question-guide pour l’entretien avec des élèves dyslexiques :

Que penses-tu de l’utilisation des jeux vidéo en classe ? Est-ce que tu trouves qu’ils t’aident à être plus concentré sur le cours ? Est-ce que le fait de jouer ou regarder jouer à un jeu vidéo en cours t’aide à focaliser ton attention sur le cours, et à mieux le comprendre ?

Est-ce que le cours qui s’est déroulé à la suite du jeu t’as paru plus facile à comprendre et à mener que d’habitude ? Est-ce que tu dirais qu’il a été plus facile de faire l’activité qu’on attendait de toi ?

Dit autrement : est-ce que tu dirais que le jeu vidéo t’as aidé dans le cadre de ta dyslexie et ton trouble de l’attention ?

Annexe 14 – Tableau d’aide à la prise de notes des élèves, donné durant la séance portant sur le jeu vidéo *Papers, please!*

	1) Ce que je sais sur les frontières (en Méditerranée, entre le Mexique et les Etats-Unis, entre les deux Corées...)	2) Ce que m’apprend le jeu <i>Papers, please!</i>	3) Ce que m’apprennent les documents sur la fermeture des frontières dans le monde	4) Ce que j’ai appris après la comparaison du jeu vidéo et des autres documents
Définir une frontière				
Comment fonctionnent les frontières ? Qui sont les acteurs qui gèrent, à différentes échelles, une frontière ?				
Quel(s) est (sont) le(s) rôle(s) des frontières vis-à-vis des migrant.e.s ?				

Annexe 15 – Documents de comparaison donnés dans le cadre de l'étude du jeu vidéo *Papers, please!*

Après un périple qui a duré plus de trois jours, les 629 migrants secourus en Méditerranée par le navire Aquarius ce week-end partent ce mardi 12 juin en direction de Valence. L'Espagne s'étant déclarée, lundi 11 juin, prête à accueillir le navire. La proposition espagnole fait suite aux refus des gouvernements italien et maltais d'accueillir ces réfugiés sur leur territoire. L'Italie, considérant qu'elle est livrée à elle-même face à la crise migratoire, avait demandé à Malte de recevoir l'Aquarius. Une requête formulée par le nouveau ministre de l'Intérieur italien et immédiatement rejetée par le Premier ministre maltais.

L'Aquarius, un navire affrété par l'ONG française SOS Méditerranée et par Médecins sans frontières, avait recueilli samedi 9 juin au large des côtes libyennes 629 migrants, dont 123 mineurs non accompagnés, 11 enfants et 7 femmes enceintes.

« Les migrants à bord de l'Aquarius vont (enfin) être accueillis en Espagne », *Courrier international*, 12 juin 2018

Document 1 – Une Europe divisée

Migrants : le Premier ministre espagnol critique les « égoïsmes » dans l'UE

Pedro Sánchez, le nouveau chef du gouvernement espagnol, appelle à travailler sur une « nouvelle Europe où les égoïsmes nationaux ne prévaudront pas ».

Source AFP



Publié le 15/06/2018 à 13h26 - Modifié le 15/06/2018 à 18h23

Le chef du gouvernement espagnol, le socialiste Pedro Sánchez, a appelé vendredi à travailler « pour une nouvelle Europe où les égoïsmes nationaux ne prévaudront pas » alors que les États membres de l'Union européenne sont divisés sur la politique migratoire. Sánchez répondait sur Twitter au secrétaire général par intérim du Parti démocrate italien (centre gauche) Maurizio Martina, qui le félicitait pour son « geste noble » d'accueillir les plus de 600 migrants sauvés par le bateau *Aquarius*.

« Cher Maurizio, nous sommes prêts à travailler ensemble pour une nouvelle Europe où les égoïsmes nationaux ne prévaudront pas », a tweeté l'Espagnol, porté au pouvoir le 1er juin à la place du conservateur Mariano Rajoy renversé par une motion de censure du Parlement.

Le 3 octobre 2013, une embarcation partie de Libye avec 550 migrants, essentiellement érythréens, chavire devant les côtes de l'île de Lampedusa, faisant 366 morts. Les images des centaines de cerceaux dans un hangar de l'aéroport font le tour du monde et lancent une série de dispositifs de secours au large de la Libye.

Si les traversées entre l'Afrique et l'Europe se sont multipliées entre 2013 et 2017, Lampedusa, « gros caillou » italien de 20 km² et 6 100 habitants posé près des côtes africaines, a vu de moins en moins de migrants arriver sur ses côtes, ceux-ci étant secourus plus au Sud.

Le centre d'accueil des migrants est toujours là. [...] Un grand portail en fer, des militaires, des caméras : l'endroit est très surveillé. Depuis le début de l'année, l'île a vu passer plus de 2 500 migrants, partis pour l'essentiel de Tunisie, et les arrivées de Libye ont repris.

Mais alors que les habitants de Lampedusa ont longtemps aidé les migrants, l'humeur a changé. [...] La Ligue¹ a obtenu 15 % aux législatives de mars avec son slogan « Les Italiens d'abord ».

D'après « Cinq ans après un terrible naufrage de migrants, Lampedusa veut tourner la page », *France soir avec AFP*, 2 octobre 2018.

1. Parti politique italien au pouvoir classé à l'extrême droite.

Document 3 – L'Italie veut tourner la page des migrations

Document 2 – L'accueil des migrant.e.s en Espagne

Annexe 16 – Réponses aux questionnaires après traitement sur Sphinx

1) Depuis le début de l'année, avez-vous consulté un livre, un documentaire, etc. sur la géographie ?

	Non réponse	Oui	Non
2nde A	3%	66,70%	30,30%
2nde B	0%	54,50%	45,50%
TOTAL	1,50%	60,60%	37,90%

2) Avez-vous des connaissances sur les frontières ?

	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2nde A	12%	60,60%	24,20%	3,00%
2nde B	15%	48,50%	33,30%	3,00%
TOTAL	13,60%	54,50%	28,80%	3,00%

3) Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ?

	Non réponse	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2nde A	3%	9,10%	0%	27,30%	60,60%
2nde B	0%	24,20%	36,40%	24,20%	15,20%
TOTAL	1,50%	16,70%	18,20%	25,80%	37,90%

4) Pensez-vous que les jeux vidéo peuvent être utiles en classe pour apprendre ?

	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2nde A	3%	6,10%	39,40%	51,50%
2nde B	12,10%	6,10%	45,50%	36,40%
TOTAL	7,60%	6,10%	42,40%	43,90%

5) Préférez-vous avoir plus souvent des cours s'appuyant sur des jeux vidéo ?

	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2 ^{nde} A	6,10%	3%	30,30%	60,60%
2 ^{nde} B	6,10%	9,10%	45,50%	39,40%
TOTAL	6,10%	6,10%	37,90%	50%

6) Pensez-vous que l'utilisation de jeux vidéo en cours peut vous permettre de vous impliquer davantage ?

	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2 ^{nde} A	6,10%	3%	45,50%	45,50%
2 ^{nde} B	12,10%	12,10%	36,40%	39,40%
TOTAL	9,10%	7,60%	40,90%	42,40%

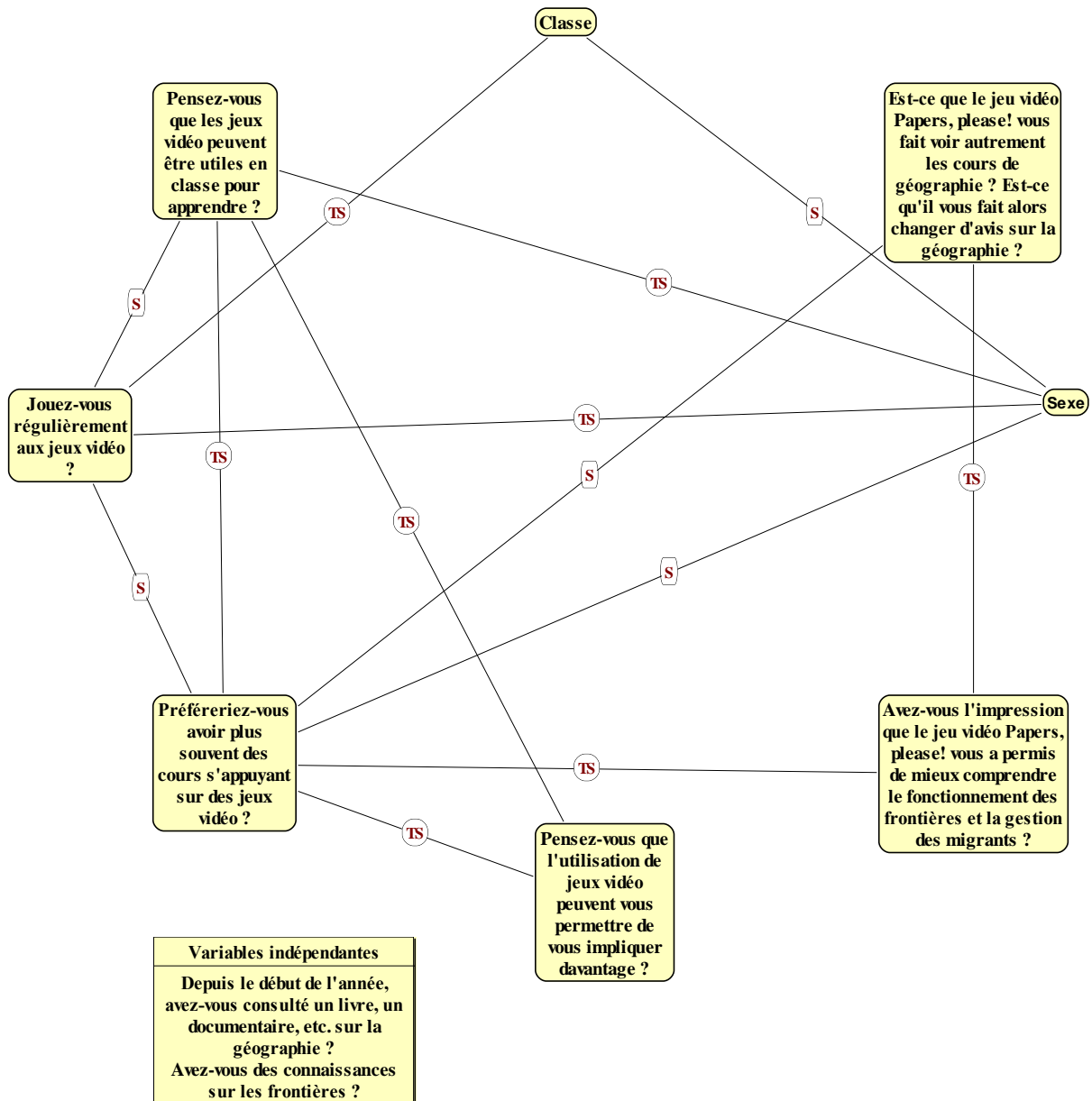
7) Avez-vous l'impression que le jeu vidéo *Papers, please!* vous a permis de mieux comprendre le fonctionnement des frontières et la gestion des migrant.e.s ?

	Non réponse	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2 ^{nde} A	15,20%	0,00%	6%	36,40%	42,40%
2 ^{nde} B	0%	0,00%	9,10%	33,30%	57,60%
TOTAL	7,60%	0,00%	7,60%	34,80%	50,00%

8) Est-ce que le jeu vidéo *Papers, please!* vous fait voir autrement les cours de géographie ? Est-ce qu'il vous fait alors changer d'avis sur la géographie ?

	Non réponse	Pas d'accord	Pas trop d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
2 ^{nde} A	15,20%	3,00%	9%	21,20%	51,20%
2 ^{nde} B	0%	3,00%	12,10%	39,40%	45,50%
TOTAL	7,60%	3,00%	10,60%	30,30%	48,50%

Annexe 17 – Graphe des relations entre les réponses aux questions



Notes explicatives :

- TS = Très significatif
- S = Significatif

Lecture : Dans la mesure où le test du Khi^2 est très significatif (TS) au seuil de 5% entre les variables « Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ? » et « Sexe », il existe une relation de très forte dépendance entre ces variables.

Annexe 18 – Copies d'élèves habituellement sérieux et impliqués, aux bons résultats scolaires
2nde A

Papern, please! est un jeu vidéo créé par Lucas Pope en 2013. Il aborde le sujet des frontières. On incarne un garde-frontière dans la ville de Creston - Est, dans un pays fictif (fictionnel). C'est un régime fort, dictatorial, comme l'URSS en guerre froide. C'est un jeu à destination des adolescents, mais aussi des adultes. À travers ce jeu vidéo et la façon dont il aborde le rôle de garde-frontière, comment est née une frontière? Qui en pense-vous?

Une frontière est un endroit entre deux pays, le plus souvent contrôlé. Il peut y avoir des infrastructures, comme des murs ou des barrières, et des gardes-frontières qui contrôlent l'identité des migrants. Une frontière peut aussi être géographique, comme le mer Méditerranée, qui empêche les migrants de passer. Les gouvernements décident où sont les frontières avec étrangers et les gardes-frontières traitent. Les gouvernements peuvent aussi décider d'accueillir ou non les réfugiés venus par bateau. La frontière accepte les migrants ou les bloque si il ne correspondent pas à la politique en cours.

Je pense que les frontières devraient être plus ouvertes, car c'est égoïste de ne vouloir aider que ses habitants de son pays. Je pense que ce jeu veut nous sensibiliser sur le sujet des frontières et que son créateur veut plus ouvrir les frontières.

Dans un premier temps, en 2013 nous avons la création d'un jeu qui s'intitule Paper please qui se traduit par «Papier s'il vous plaît» il a été créé par Lukas Pope qui est un créateur indépendant. Le grand thème de ce jeu c'est l'immigration, il consiste ~~à~~ à se mettre à la place d'un garde frontière dans un pays soviétique avec un régime fort comme l'URSS pendant la guerre froide avec à côté Staline. Comme son nom l'indique le métier de garde frontière se pratique sur une frontière qui est séparation entre deux états qui peut se faire grâce à des murs de séparation (Mexique et Etat Unis) ou par une douane (comme en Europe sauf la Hongrie).

Une frontière dont la définition est donnée plus haut, consiste à vérifier les papiers pour accepter ou non selon le jeu Paper please. Certains états comme l'Italie avec un régime basé essentiellement sur les citoyens qui résident sur le pays en question. Pour la direction des frontières plusieurs acteurs y participent, à l'échelle de la frontière ce sont les douaniers, à l'échelle nationale c'est le président et à l'échelle de l'Europe c'est l'UE (Union Européenne).

Pour finir le rôle des frontières est très importants surtout pour les migrants qui se voit immédiatement refusés dans le jeu Paper please mais pas automatiquement car selon le pays où ils veulent rentrer ils auront des réponses positives ou négatives.

J'en conclus que, souvent les pays vont rendre des réponses défavorable pour les migrants cependant des pays comme l'Espagne cherche à rendre les pays de l'UE main égales et par conséquent acceptent de recevoir des migrants.

Annexe 19 – Copies d'élèves dyslexiques ayant un PAP et dont l'implication et l'écrit sont habituellement difficiles

2nde A

Le document presenté se nom papers pleas qui est un jeux video ou nous incarnon un garde frontiere qui contrôle des migrant dans un pays qui se nom grestin est. L'auteur se nom lucas pope. Les destinataire pour qui le jeux a été fais son les joueur et meme pour tout les gens etant donné le sujet qui est traité sur le jeux.

En quoi consiste les frontiere ? Les frontiere son des endroit qui son la plus part du temps sur les bordure des pays et qui von permete de regulé les entré dans le pays les frontiere sont gérer par les dirigent du pays qui vont sois les ouvrir sois les fermé pour empeché les migrant d'entré comme se que l'extreme droite veut faire les roles d'une frontieres pour les migrant et souvent un stop une barriere qui les empeche de rentré dans le pays est qui des fois vont les fair changé de pays pu meme etre obligé de rentré de la ou il venais

pour moi il ne faudrait pas fermé les frontiere completement mais plutout les reduire ne pas accepté tout les migrant dans un seul pays mais les repartire dans plusieurs pays pour ne pas que un seul prenne tout les migrant l'objectif de se jeux et de nous montré se que ça fais de refusé tout les migrant qui veule rentré et de voir se qu'il va se passé pour le pays

LES MIGRATIONS INTERNATIONALES

PAPERS PLEASE est un jeu vidéo qui a été créé par Lucas Pope, il est sorti en 2013. Ce jeu nous montre comment fonctionnent les frontières, les contrôles ou les renforcements mis en place par un pays.

Une frontière consiste à ~~sortir~~ contrôler les gens qui entrent et qui sortent d'un pays, elle autorise ou non des personnes qui appartiennent à ce pays ou non en fonction de celui-ci. Les personnes qui gèrent les frontières ont besoin d'argent et c'est pour quoi ils travaillent. Les frontières servent à choisir les personnes qui ont le droit ou non d'entrer, comme par exemple les migrants certains pays les accueillent et d'autres ne veulent pas. ~~Actuellement les fran~~

LES FERMETURE DES FRONTIÈRES

L'objectif du jeu est de nous faire comprendre les difficultés des migrants à passer les frontières, et à

Annexe 20 – Copies d'élèves habituellement amotivés et peu sérieux

2nde A

Histoire - Géographie
Développement =
constitut

Papers please est un jeu vidéo qui a été conçu et mis en vente en 2013. Son développeur est un particulier (qui n'appartient pas à un studio). Ce jeu a été créé sur le sujet des contrôles aux frontières (et fait référence à la guerre froide). L'histoire se déroule à Grestin - Est.

Dans le jeu, la frontière est gardée

Géographie

Nous avons joué au jeu papens please (papier sep) qui est un jeu de 2013 créé par Lucas Pope le principe est de vérifier les papiers d'identité des joueurs pour savoir si ils ont les critères requis pour passer la frontière. Ce jeu est destinée à un jeune public d'environ 15-20 ans.

A travers ce jeu vidéo et la façon dont il aborde le rôle de garde frontière, comment est gérée une frontière ?
Qu'en pensez vous ?

Premièrement expliquez en quoi consiste une frontière ? puis expliquez comment est-ce que les frontières fonctionnent et quels sont les acteurs qui la gèrent et par finir quels sont les rôles des frontières vis à vis des migrants.

Une frontière est une barrière qui sépare deux pays le but est de filtrer le passage de personne clandestine et d'objet illégaux, ~~mais~~ ces frontières sont gérées, organisées par le pays, les derniers ou des entreprises privées les frontières ont un rôle important vis à vis des migrants puisqu'elles servent à les filtrer même si beaucoup de passages se font clandestinement ~~beaucoup~~ énormément de migrants qui ont fui leurs pays

cherche à immigrer pour rejoindre un autre pays

Cela moi la situation actuel m'aide pas les migrants car de plus en plus de pays ferment leurs frontières pour des raisons politique ou économiques, le jeun que l'on a étudié explique bien la vie dans une frontière il est bien expliqué

Annexe 21 – Copies des élèves dyslexiques interrogés

Copie de Pierre

Dans le texte qui va suivre je vais vous présenter ce qui est une frontière.

Introduction: À partir de cette introduction, nous allons tenter de répondre à la question suivante qui va nous servir de problématique: À travers ce jeu vidéo et la façon dont il aborde le rôle de garde-frontière, comment est gérée une frontière? Qu'en pensez-vous?

Dans un premier temps, nous allons présenter le document lapers please! Dans un second temps, définir ce qu'est une frontière. Enfin nous parlerons des rôles qu'elle joue.

Le jeu lapers please est un jeu vidéo utilisé par de nombreuses personnes. Il fut créé par Lucas Lape un créateur indépendant qui fut lancé en 2013.

Le pays au l'action du jeu est joué est un exemple de pays autoritaire et fictif avec un régime fort et dictatorial comme l'URSS en temps de guerre froide.

Après nous avoir défini ce qu'est une frontière, nous allons passer à la seconde partie qui consiste à définir ce qu'est une frontière. Une frontière est une séparation entre différents lieux de la planète, comme par exemple les pays. Une frontière est une zone de contrôle surveillée par des garde-frontière. Une frontière peut être "ouverte" ou "fermée".

Enfin, nous allons passer à la troisième partie qui consiste à expliquer les différents rôles qu'elle joue. Une frontière possède plusieurs fonctions à savoir: les contrôles des papiers et de la personnes, le contrôle du

visa... etc... Le principal contrôle depuis certaines années est le contrôle d'entrée des migrants qui appellent le sont des personnes qui fuient leur pays pour différentes raisons.

Conclusion : L'objectif d'une frontière est le contrôle permanent d'entrée et de sortie et au territoire.

Introduction:

Le document utilise est un film vidéo de nommant Parley, leac!
Il est créé en 2017 par Lucas Parley (Ouvrier Indépendant).
Le film utilise le sujet de migration / des frontières d'un pays
sociétiquement fictif avec un régime fort (dictature),
le film cible le public jeune pour peut être sensibiliser et dénoncer l'État.

PLAN:

I/ Expliquer en quoi consiste une frontière

II/ Explication du fonctionnement d'une frontière et ses acteurs.

III/ quel est le rôle d'une frontière vis-à-vis des migrants,

I/ une frontière est une limite entre différents territoires / Pays qui
peut servir de passage pour les migrants ou séparer de ce territoire,
cependant les frontières peuvent stopper les migrants.

II/ les frontières servent de passage surveillé par le gouvernement qui
est représenté aux officiers sur place.

le gouvernement donne des directives aux gardes frontaliers qui ensuite
s'applique, le gouvernement agit ~~sur~~ indirectement et directement
sur les frontières.

III/ les frontières contrôlent et arrêtent les migrants dans certains pays,
dans ce cas on dit que les frontières sont fermées.

les frontières peuvent être ouvertes et donc laisser passer les migrants
en ordre.

conclusion :

les frontières sont gérées par le gouvernement pour laisser passer
les migrants en ordre ~~ou~~ ou les arrêter.

elles servent comme passage de contrôle pour "trier" les différents
personnes du pays ou migrants.

Année universitaire 2020-2021

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

Titre l'écrit scientifique réflexif : Les jeux vidéo en classe : pour un enseignement inclusif et interactif de l'histoire-géographie

Auteur : Guillaume Barral

Résumé : Les jeux vidéo font l'objet d'une attention croissante par les médias comme les chercheurs, au point de devenir une donnée non négligeable dans la construction des cours d'histoire-géographie. C'est la raison pour laquelle ce travail vise à questionner l'intérêt des jeux vidéo à engager et inclure les élèves, notamment dyslexiques, dans une démarche de travail active. Cette étude se situe à la croisée de plusieurs champs épistémologiques : la psychologie sociale, la socio-anthropologie et la pédagogie critique et située. Afin d'étudier le potentiel d'une pédagogie du jeu vidéo, nous avons monté deux expériences que nous avons testé auprès de nos classes de Seconde : une première à partir du *Discovery Tour Ancient Greece*, en cours d'histoire, et une seconde à partir de *Papers, please!*, en cours de géographie. Les résultats ont montré que les jeux vidéo favorisent un comportement de travail et l'orientent vers une certaine efficacité. Les élèves dyslexiques, en particulier, tendent à être rassurés et motivés par ces outils, et à voir leur énergie canalisée. Mais les jeux vidéo, puisqu'ils reposent sur des pédagogies ludiques et invisibles, sont en réalité discriminants : ils engagent plus aisément les élèves *gamers* de sexe masculin et de catégorie socio-professionnelle plus favorisée.

Mots-clés : Jeux vidéo ; Pédagogie du jeu ; Engagement ; Inclusion ; Histoire-Géographie ; 2de

Summary: Video games have been more and more studied by medias and researchers for the past ten years. Today, they have become unavoidable in history and geography. The purpose of this work is to draw attention to video games' qualities: they engage and include all students, particularly dyslexic ones, in a more active approach. This study is based upon various epistemological frameworks: social psychology, socio-anthropology, and situated and critical pedagogy. To study the educational benefits of console game-based learning, I have worked on two experiments with my 10th grade classes: a first one on the *Discovery Tour Ancient Greece*, in history, and a second one on *Papers, please!* in geography. The results show that video games enrol students to work with a certain efficiency. Dyslexic students, specifically, are reassured and motivated by these tools, and they turn their energy into more positive actions. But since video games are based upon an invisible pedagogy of play, they are discriminating: gamers of the male sex and in higher socio-professional categories are more easily engaged.

Key-words: Video games; Game-based pedagogy; Engagement; Inclusion; History and Geography; High School