

Quand les élèves se prennent au jeu (vidéo)

Faire cours d'Histoire-Géographie avec *Assassin's Creed Odyssey* et *Papers, please!*

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 études nombreuses effectuées sur le sujet depuis le début des années 2000 (Bonenfant et Philippette, 2018 ; Boutonnet, 2019 ; Gilbert, 2019 ; Joly-Lavoie, 2017 ; Lanoix *et al.*, 2018 ; Lavigne, 2019 ; MacCall, 2011 ; Vincent, 2018). Si cette liste est loin d'être exhaustive, elle donne du moins un aperçu des recherches effectuées sur les jeux vidéo et du rôle qu'ils peuvent jouer en classe d'histoire-géographie. Dans cette communication, nous avons souhaité étudier la manière dont les élèves agissent face au jeu vidéo, et s'en emparent pour mener une activité. Au lieu de nous 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 Ethier et 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 (Barral, 2021).

## Les atouts et limites d'une pédagogie par le jeu vidéo

### *Apprentissages formels et informels*

Les jeux vidéo sont à l'origine d'*apprentissages informels* (Brougère, 2002) au même titre que les jeux, c'est-à-dire qu'ils « *enseignent aux enfants des stratégies et exigent un ensemble de compétences qu'ils utiliseront plus tard dans la vie* » (Negroponte, 1995, 229). Les jeux vidéo permettent de faire vivre une ambiance, comprendre des concepts, de déceler les jeux d'acteur.ice.s et les représentations portées par le jeu vidéo, etc. D'un point de vue didactique, ils peuvent donc être utilisés pour viser des apprentissages formels, notamment de compétences propres à l'histoire-géographie, comme l'analyse critique de documents, la confrontation entre ce qui est vécu et le savoir acquis, etc.

### *Prise en charge de la dyslexie*

Ils contribuent aussi à « *combler certains déficits d'attention et de discrimination visuelle chez les enfants dyslexiques* » (Blaesius & Fleck, 2015, 6). Dans la mesure où les jeux vidéo sollicitent la mémoire et la mise en place de stratégies, ils peuvent jouer un rôle important dans la prise en charge des difficultés rencontrés par les élèves dyslexiques, comme la difficulté à gérer son temps, la surcharge cognitive engendrée par le trop grand nombre d'informations, etc. Les jeux, et plus largement les jeux vidéo, favorisent l'apprentissage des élèves dyslexiques, car ils suscitent leur enthousiasme et permettent d'augmenter leur vitesse de discrimination visuelle.

### *Les limites d'une pédagogie ludique du détour*

Il faut cependant noter que la pédagogie par le jeu vidéo revêt des limites, qui tiennent en grande partie du détour qui est fait par l'utilisation de ce dispositif pour parvenir à des fins pédagogiques. En effet, les dispositifs ludiques utilisés dans un contexte pédagogique sont toujours détournés de leur but initial. L'élève ne perçoit pas directement le but visé : c'est pourquoi on parle d'apprentissages par détour (De Grandmont, 1997 ; Gilson et Prétat, 2018). Mais ce genre de dispositif porte en lui le risque de se rapprocher des pédagogies invisibles (Bernstein, 1975), où l'implicite et les formes d'exploration prédominent. Or, ces pédagogies « *pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs* » (Bautier, 2006), notamment parce qu'ils.elles n'ont pas les codes pour décrypter les concepts, notions et dynamiques à l'œuvre dans l'acte de jouer (Henri-Panabière *et al.*, 2013). Il faut donc relativiser l'intérêt global des jeux vidéo, pour souligner la nécessité de prendre en compte les inégalités sociales dans la mise en place de telles activités.

## Les modalités de mise en œuvre de l'expérience

### *Le contexte de l'étude : deux classes de Seconde Générale et Technologique*

Cette étude se place dans le contexte de deux classes de Seconde, que nous nommerons Seconde A et Seconde B par souci d'anonymat, d'un lycée de l'académie de Grenoble. Les

classes de Seconde Générale et Technologique sont au nombre de 6 dans l'établissement, et comptent environ 180 élèves. La 2<sup>nd</sup>e A compte 30 garçons et 5 filles, qui ont entre 14 et 16 ans. 4 élèves sont concernés par des formes de dyslexie, de dysorthographe ou de daltonisme. La 2<sup>nd</sup>e B compte 20 garçons et 13 filles, qui ont entre 15 et 16 ans. Un seul élève est concerné par une forme de dyslexie.

### ***La logique de l'étude : une approche inductive et rythmée par deux étapes***

Pour mener à bien cette étude en cours d'histoire-géographie, nous avons conduit une expérimentation préliminaire en cours d'histoire autour du *Discovery Tour Ancient Greece*, l'outil pédagogique proposé comme extension par Ubisoft au jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey*, puis une expérience davantage cadrée en cours de géographie autour de *Papers, please!*, un jeu vidéo à choix multiple de gestion de frontière. Ces deux jeux vidéo ont été choisis pour une raison principale : ils permettent tous deux d'incarner un personnage, et donc de privilégier une approche inductive et concrète pour les élèves. Partant du présupposé qu'un jeu à la première ou à la troisième personne est toujours plus impliquant et engageant, il a été fait le choix de privilégier ce type de jeu, afin que les élèves soient les plus investi.e.s possible dans l'activité proposée. Ils ont toutefois ceci de différent que le premier est davantage de l'ordre du jeu sérieux (bien qu'il provienne au départ d'un jeu grand public), alors que le second est de l'ordre du jeu grand public, et ne revêt aucune dimension éducative.

### ***Les savoirs en jeu dans le Discovery Tour Ancient Greece***

Le *Discovery Tour Ancient Greece* a été utilisé dans le cadre du premier thème d'histoire de la classe de Seconde : « Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Âge ». Afin d'en distinguer les intérêts et utilisations pédagogiques potentiels, nous avons interrogé Maxime Durand, un des historiens travaillant chez Ubisoft sur le *Discovery Tour*, ainsi que Marc-André Ethier, qui a dirigé un projet de recherche sur la question (Ethier et Lefrançois, 2020). Parmi les atouts les plus évidents du *Discovery Tour Ancient Greece*, on peut d'abord citer les espaces et ambiances recréés. Cela permet d'immerger les élèves par le son, les images et le jeu, dans un espace-temps. Les quizz récapitulatifs à la fin de chacune des sessions de jeu, et la frise chronologique sur le menu d'accueil permettent de fixer les connaissances. L'outil de capture d'écran présent dans le jeu permet, au fil d'une séquence, de faire des prises de vue, qui peuvent être réutilisées à des fins d'illustration ou d'analyse. Enfin, le jeu peut être utilisé de manière davantage critique par l'enseignant.e. En tant que produit commercial, le jeu vidéo est porteur de représentations du passé et de l'histoire, ancrées dans un temps et une société, mais aussi d'une simplification du propos rendu nécessaire par les contraintes techniques et visuels du jeu vidéo. L'enseignant.e peut alors amener les élèves à étudier le contexte de production et ses enjeux en termes de représentation de l'histoire, mais aussi leur faire relever les incohérences propres au jeu vidéo, en comparant des éléments du jeu avec des éléments issus de sources historiques ou de manuels scolaires. Comme Maxime Durand le dit lui-même : « *la grande valeur qu'on 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* ».

### ***Les savoirs en jeu dans Papers, please!***

*Papers, please!* a quant à lui été utilisé dans le cadre du troisième thème de géographie de la classe de Seconde « Des mobilités généralisées ». Moins connu que la licence d'Ubisoft (c'est un jeu indépendant, créé par Lucas Pope), et aussi plus ancien (il date de 2013), il n'en garde pas moins toute son acuité au vu des thématiques qu'il porte. Nous y jouons un garde-frontière dans un Etat fictif, l'Arstotzka, aux allures d'Etat soviétique communiste. 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 et leurs propres convictions, ce qui les confronte à des dilemmes éthiques. 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. Parler des migrant.e.s et de leur traitement par les Etats d'arrivée est alors un sujet d'actualité et porteur, alors que les médias ne cessent de se saisir de la question des réfugiés. En parler aujourd'hui, dans un contexte de crise des

réfugiés en Europe liée à la Guerre en Ukraine, est une nécessité. Ce jeu vidéo revêt alors plusieurs intérêts pour les élèves. Il permet 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. Il contribue également à une réflexion plus large sur le totalitarisme, les frontières et leur fonctionnement, et l'absurdité étatique. Il invite à réfléchir à la place des migrants et des réfugiés dans nos sociétés contemporaines, aux politiques d'accueil mises en place dans le monde, et à prendre conscience de l'humanité qui réside en toute personne. Le jeu se fonde sur des graphismes minimalistes, ce qui fait d'autant plus ressortir les propos engagés sous-tendant cette œuvre.

### ***Faire un Tour dans l'histoire avec le Discovery Tour Ancient Greece***

La première expérience a été menée en classe entière auprès de nos deux classes de Seconde, en amenant notre ordinateur portable en classe ainsi qu'une manette de jeu vidéo. Le support vidéoludique a d'abord été utilisé comme document d'accroche : les élèves ont alors pu observer ou jouer librement. Puis, nous avons fait une prise de vue (voir l'annexe 1) qui a été utilisée pour une analyse paysagère. Enfin, nous avons construit une trace écrite, grâce aux éléments de connaissance issus du *Tour* et du manuel Hatier édition 2019 sur le fonctionnement de la démocratie athénienne. Cette activité nous a permis de constater que les jeux-vidéo pouvaient avoir une véritable plus-value en matière d'immersion et d'engagement des élèves, mais également de compréhension d'une situation donnée, puisque les élèves ont participé en plus grand nombre et davantage qu'à l'accoutumée, tout en développant des analyses plus précises et en coopérant.

### ***Jouer le rôle de garde-frontière avec Papers, please!***

A partir de ces résultats, nous avons monté une expérience méthodologiquement plus approfondie, à partir du jeu vidéo *Papers, please!*. L'idée était tout d'abord d'observer les élèves à partir d'une grille d'observation visant à quantifier et qualifier l'écoute et la participation générale de la classe avant, pendant et après la phase de jeu. Puis, nous avons récolté l'avis des élèves sur les jeux vidéo et leur utilité en cours à partir d'un questionnaire rempli en classe : les quatre premières questions ont été remplies en début de séance, puis les quatre dernières l'ont été en fin de séance. Enfin, nous avons mené des entretiens plus spécifiques auprès des élèves dyslexiques sur leur appréhension des jeux vidéo et leur apport ou intérêt par rapport à leur trouble.

Le cours fondé sur le jeu vidéo s'est déroulé après deux heures de séance introductive sur les parcours des migrants en mer méditerranée, et consistait plus spécifiquement à étudier les stratégies politiques mises en place pour gérer les flux migratoires sur deux à trois heures. 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. Durant la première heure, les élèves ont d'abord rempli le questionnaire individuellement, puis le jeu a été présenté et contextualisé, et plusieurs élèves y ont joué (la manette a alors circulé dans la salle). L'objectif était que les élèves se sentent impliqués 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. Une image en particulier leur a été présentée (voir l'annexe 2), afin que nous l'analysions et que nous critiquions l'usage des frontières faite par certain.e.s acteur.ice.s politiques. A la fin de cette heure, les élèves ont pu noter ce qu'ils.elles ont appris sur les frontières, leur fonctionnement et la place de l'Etat. Des documents de comparaison leur ont été fournis sur une situation réelle de fermeture de frontière en Méditerranée, afin qu'ils.elles puissent les lire chez eux.elles pour l'heure suivante. Durant la deuxième heure de cours, nous avons discuté des documents et de la situation s'étant déroulée en Méditerranée. Puis, les élèves ont récapitulé leurs idées pendant 30 à 35 minutes, grâce à une consigne donnée : « 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 par rapport à la réalité ? ». Cela devait leur servir de trace écrite du cours. Nous sommes revenu.e.s sur certaines d'entre elles en fin de deuxième heure, pour souligner les éléments à retenir. Ce n'est qu'après ces heures de cours que nous

avons analysé les traces écrites des élèves dyslexiques et interrogé plus particulièrement deux élèves en distanciel : l'un a fait le choix de s'enregistrer, quand l'autre a préféré écrire ses réponses.

## Conclusion et résultats de l'expérience : les jeux vidéo, des outils inclusifs mais facteurs d'inégalité

### *Un engagement inégal des élèves*

L'analyse des résultats montre 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, l'acte de jouer engage surtout les élèves *gamers* de sexe masculin, comme le montre la relation de forte dépendance entre les variables « Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo » et « Sexe » dans le graphe des relations entre les réponses du questionnaire (voir l'annexe 3). En effet, ces élèves ont déjà développé des *skills* et capacités préalables qui leur servent à réaliser une tâche en lien avec le jeu vidéo en classe, comme le soulignaient déjà Rufat, Ter Minassian et Coavoux (2014). A cette première limite s'ajoute le fait que l'engagement des élèves est parfois tel qu'ils se laissent dépasser par leur propre excitation, et ils agissent de manière désordonnée. Des élèves se permettent ainsi de commenter le jeu, en s'exclamant : « Ah, il y a plus de gardes après l'attentat ! C'est mieux gardé... ». 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 formulée à l'encontre des jeux sérieux par Lavigne (2016).

### *Un potentiel inclusif*

Cette étude souligne également le potentiel des jeux vidéo à rassurer, canaliser et motiver les élèves dyslexiques. Jean-Baptiste, un des élèves dyslexiques, affirme ainsi que « *le fait de jouer ou de regarder, ça m'aide à me focaliser sur le cours* ». Ils sont ainsi engagés dans une démarche de travail, et produisent de meilleurs travaux qu'habituellement, comme Jean-Baptiste qui a globalement compris ce qu'on attendait de lui et qui a tenté d'y répondre de manière claire et précise (voir l'annexe 4), ce qui est loin d'être évident pour lui habituellement. Cependant, une des limites soulevées par les élèves eux-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. Pierre, un autre élève dyslexique, souligne que les jeux l'aident « *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.* ». Au lieu de simplifier les processus d'apprentissage, certains jeux les rendent plus complexes et obscurs pour les élèves.

### *La mise en jeu (vidéo) des savoirs : une appropriation nuancée par les élèves*

Les jeux vidéo sont ainsi porteurs de représentations et de savoirs plus ou moins compréhensibles. Le *Discovery Tour Ancient Greece* invite à découvrir la Grèce Antique, à travers ce qui fait les fondements de la civilisation grecque : ses rites religieux, sa nourriture, ses modèles politiques... Grâce à ses outils faciles d'utilisation, et aux documents-source parsemant le monde ouvert, les élèves ont tendance à s'approprier sans trop grande difficulté les savoirs mis en jeu, notamment quant à la démocratie athénienne étudiée en classe. Ils en ont compris son fonctionnement, ses fondements, et qui était le personnage de Périclès. Cependant, le développement d'un esprit critique et nuancé est plus difficile face à ce jeu vidéo, car les élèves ont tendance à prendre pour vrai ce qu'ils y observent, alors même que certains faits ou monuments sont transformés, simplifiés... Nous avons certes cherché à leur faire comprendre ces limites, mais sur le long terme, ils ne semblent pas avoir acquis une capacité d'analyse critique grâce à ce jeu vidéo. A l'inverse, après utilisation de *Papers, please!*, on observe un phénomène à peu près contraire. Ce jeu vidéo invite à se questionner sur l'URSS et la Guerre Froide, les migrations et les frontières d'une manière si indirecte et détournée, que les élèves

ont du mal à trouver dans ce jeu une aide à leurs apprentissages. Ils ne semblent pas, au vu de leurs réactions et de leurs écrits, avoir compris les fondements historiques et géographiques sur lesquels s'appuient ce jeu vidéo. Mais ils développent un esprit plus critique, sur le jeu et son point de vue, sur les frontières et la dynamique de fermeture qui marque le monde contemporain. Ils coopèrent également davantage sur ce jeu, et leur réussite en tant que groupe-classe passe avant tout, alors même qu'ils restaient plus passifs face au *Discovery Tour*. Les deux jeux vidéo revêtent ainsi des intérêts divers pour l'apprentissage, et l'appropriation de capacités d'analyse critique et de coopération.

### *Un détour par les jeux vidéo inégalitaire*

Les difficultés d'appropriation des jeux vidéo par les élèves ne tiennent pas seulement du jeu vidéo utilisé, mais aussi du profil plus ou moins *gamer* des élèves. Un.e *gamer* est une personne jouant beaucoup et souvent aux jeux vidéo, qui a les codes ou du moins des attitudes de jeu spécifiques. Il est donc plus facile pour ce type de personnes de s'approprier les jeux vidéo. Or, nous pressentions dès le début de notre recherche une différence de profil entre nos classes, entre la 2<sup>nd</sup>e A, composée d'une grande part d'élèves joueur.euse.s, et la 2<sup>nd</sup>e B, composée d'une faible part d'élèves joueur.euse.s. Nous l'avons rapidement prouvé par une analyse des questionnaires. En effet, la 2<sup>nd</sup>e A est composée à majorité d'élèves disant jouer régulièrement aux jeux vidéo (87,9%), quand ceux-ci sont minoritaire en 2<sup>nd</sup>e B (39,6%). A cela s'ajoute l'existence d'une forte relation de dépendance entre la question « Jouez-vous régulièrement aux jeux vidéo ? » et la variable « Classe », visible dans le graphe des relations entre les questions (voir l'annexe 3). Ainsi, la première classe est une classe de *gamers*, quand l'autre ne l'est pas. Il restait alors à savoir si les élèves de 2<sup>nd</sup>e A avaient développé des compétences propres à leur pratique de jeu, et s'ils avaient à ce titre plus de facilité à en tirer parti dans le cadre scolaire.

Nos observations semblent aller dans ce sens. Les élèves les moins convaincus de l'utilité des jeux vidéo sont aussi les plus en difficulté face à ceux-ci, ce qui perçoit au travers des interventions orales des élèves de 2<sup>nd</sup>e B, qui sont moins précises que celles des élèves de 2<sup>nd</sup>e A, et de leurs écrits, moins détaillés. Ainsi, au contraire de 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. Les jeux vidéo semblent ainsi reproduire des schémas structurels de domination par l'usage des technologies et d'outils culturels (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bonnéry et Renard, 2013). Ce type de pédagogie ludique du détour est donc inégalitaire.

### *Retour réflexif sur l'expérience*

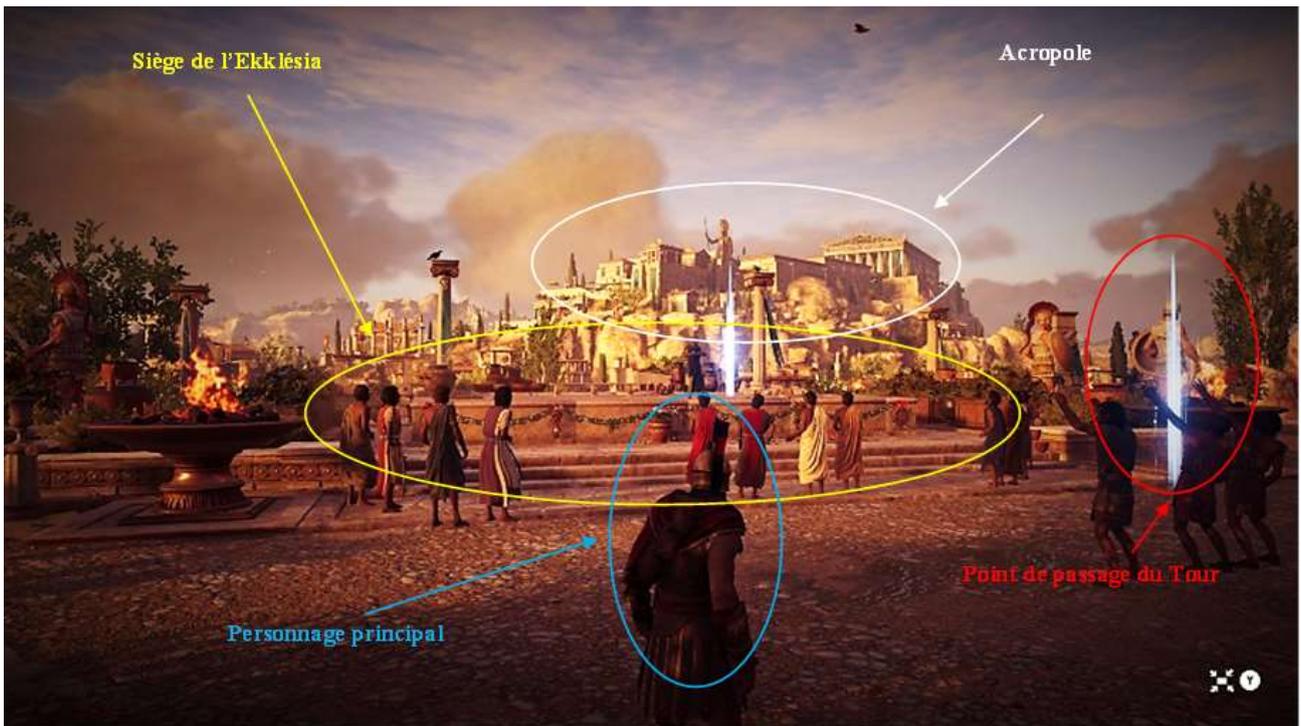
Cette recherche nous a permis de prendre du recul sur notre pratique enseignante, et les jeux vidéo. S'il est vrai que ces supports vidéoludiques induisent une pluralité d'approches visant des pédagogies plus actives, il est aussi vrai qu'ils revêtent des limites : en termes d'utilisation pratique tout d'abord, puisqu'il faut disposer du matériel informatique adéquat et du jeu vidéo (souvent payant), et en termes d'utilisateur ensuite, puisqu'ils font partie du prisme des pédagogies ludiques et invisibles, et à ce titre, ils revêtent un caractère implicite qui privilégie les élèves de milieux favorisés dans l'accès aux savoirs. 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. Les jeux vidéo n'en restent pas moins des outils pertinents à des fins d'inclusion des élèves dyslexiques. Même si nous n'avons qu'en partie travaillé cette question jusque-là, nous aimerions développer nos travaux dans ce sens, afin de proposer une méthode utilisable par les enseignants pour adapter leur pratique.

## Bibliographie

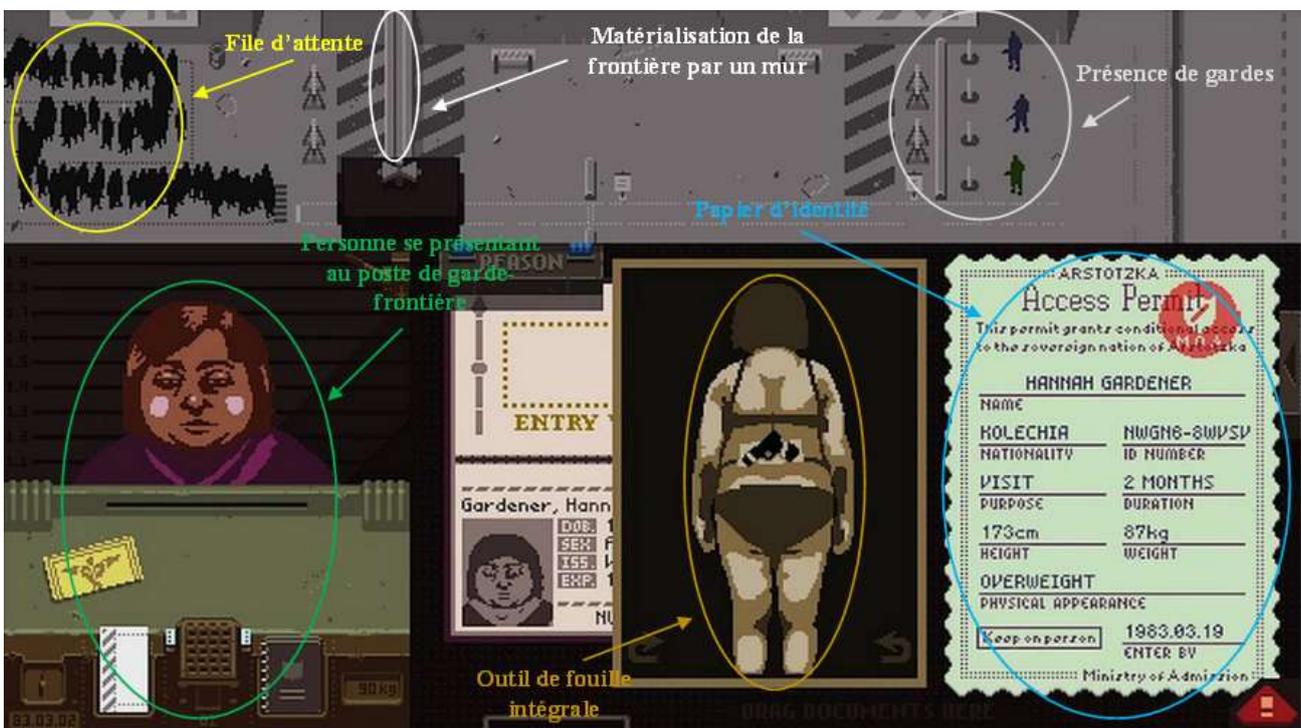
- Barral, G. (2021). *Les jeux video en classe. Pour un enseignement inclusif et interactif de l'histoire-géographie* [Ecrit Scientifique Réflexif, Université Grenoble Alpes]. Dumas.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03577284>
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La Revue Canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2). <https://doi.org/10.21432/T2959X>
- Berstein, B. (1975). *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- Blaesius, N. et Fleck, S. (2015). Quinze minutes de jeu vidéo : apports pour la prise en charge de la dyslexie. *27ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine*. Toulouse.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01219074>
- Bonenfant, M. et Philippette, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs du ludification. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>
- Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et Politiques*, 70, 135-150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1062032ar>
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*. 10(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Harper Perennial.
- Ethier, M.-A. et Lefrançois, D. (2020). *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Montréal : Del Busso Editeur.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Gilson, G., Préat, C. (2018). Les jeux (vidéo) en contexte scolaire : quand les cultures ludiques s'invitent en classe. LUDOVIA 2018, Colloque scientifique International LUDOVIA (14ème édition), 22-24 août 2018, Ax-les-Thermes : France. <http://hdl.handle.net/2078.1/225475>
- de Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*. De Boeck université éd. Logiques.
- Henri-Panabière, G., Renard F., Thin, D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais, *Revue française de pédagogie*, 183, 71-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.4168>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1044475ar>
- Lanoix, A., Emond, M. et Trempe, S. (2018). Récit de pratique : apprendre l'histoire et la géographie au primaire à l'aide de Minecraft. Dans M.-A. Ethier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lavigne, M. (2016). Les faiblesses ludiques et pédagogiques des serious games. Dans Bonfils, P. Dumas, P et Massou L. (dir.). *Numérique et éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux*. Nancy : Editions universitaires de Lorraine.
- Marois, W. (2021). Le système éducatif dans la pandémie : Réflexions académiques sur la période de mars à juillet 2020. *Administration & Éducation*, 169, 43-48. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0043>

- MacCall, J. (2011). *Gaming the past. Using Video Games To Teach Secondary History*. New York : Routledge.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Londres : Hodder and Stoughton.
- Rufat, S., Ter Minassian H. et Coavoux, S. (2014). Jouer aux jeux vidéo en France. Géographie sociale d'une pratique culturelle, *L'Espace géographique*, 43(4), 308-323.  
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7046>
- Ruggill, J. E., & MacAllister, K. S. (2011). *Gaming matters: Art, science, magic, and the computer game medium*. Tuscaloosa : University of Alabama Press.
- Vincent, R. (2018). *Jouer aux jeux vidéo pour changer l'école ? L'expérience vidéoludique dans le système scolaire français* [mémoire de master, Université Paris 13]. Dumas.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01895467>

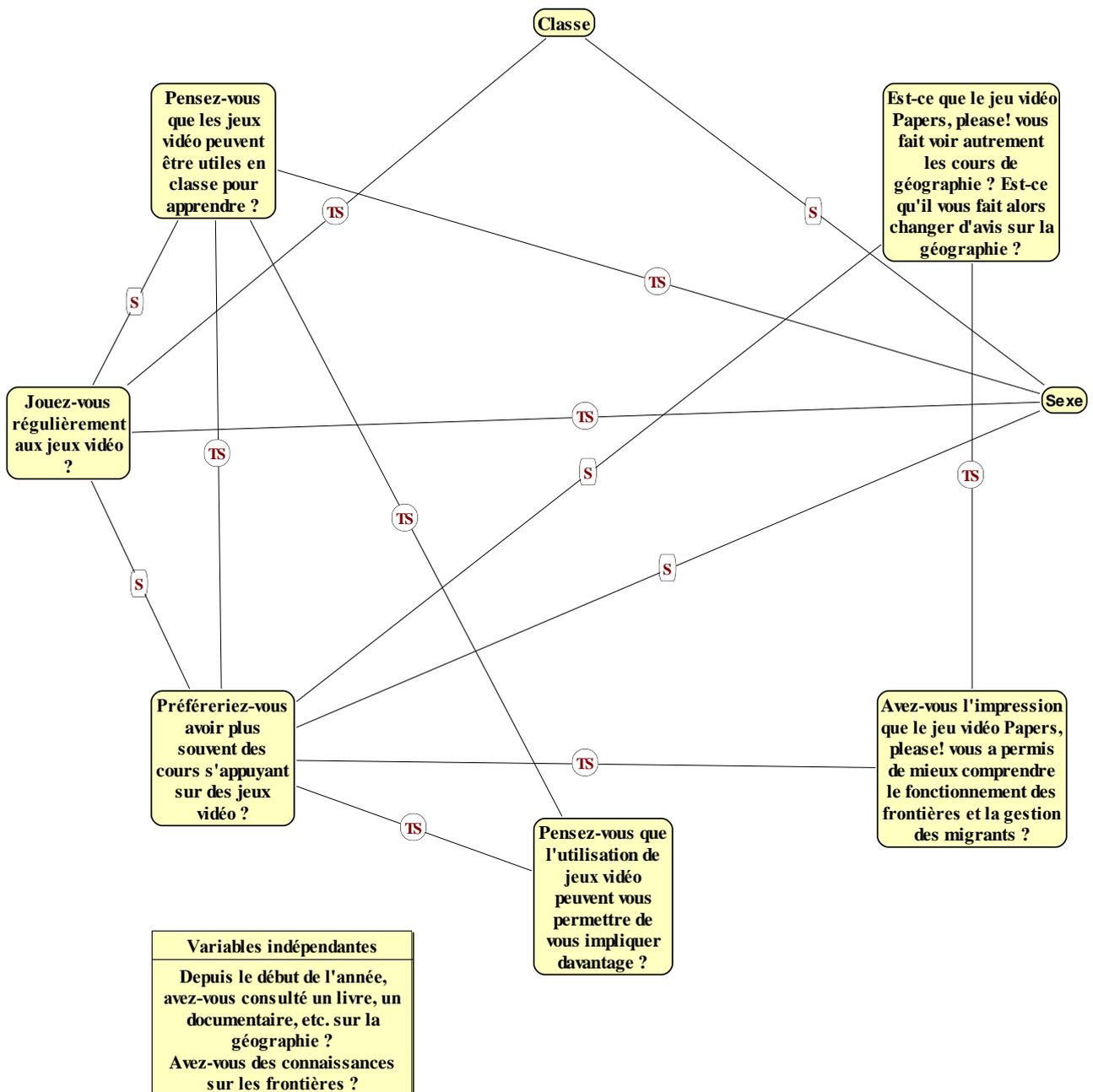
# Annexes



Annexe 1 : Support pédagogique tiré du *Tour* sur la démocratie athénienne, dans le *Discovery Tour Ancient Greece*



Annexe 2 : Support pédagogique tiré du jeu *Papers, please!*



Annexe 3 : Graphe des relations entre les réponses aux questions obtenus grâce à *Sphinx*©

TS = Très significatif  
 S = Significatif

*Lecture : Dans la mesure où le test du  $\chi^2$  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.*

## Introduction:

Le document utilisé est un jeu vidéo se nommant *Payto, Area!*  
Il est créé en 2017 par Lucas Pore (Orateur Indépendant).  
Le jeu utilise le sujet de migration / des frontières d'un pays  
société que fictif avec un régime fort (dictature).  
Le jeu cible le public jeune pour être sensibiliser et dénoncer l'Etat.

## PLAN:

- I / Expliquer en quoi consiste une frontière
- II / Explication du fonctionnement d'une frontière et les acteurs.
- III / quel est le rôle d'une frontière vis-à-vis de migrants,

I / une frontière est une limite entre différents territoires / Pays qui  
peut servir de passage pour les migrants, ou séparer de 2 territoires.  
Parfois les frontières peuvent stopper les migrants.

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

le gouvernement donne des directives, aux garde 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 les arrêter.

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