

à paraître in Blanquet, E. & Picholle E. (eds), *Lectures d'images et estrangement visuel*  
éd. du Somnium, coll. Enseignement et science fiction, 2020  
<https://somniumeditons.fr/catalogue/enseignement-science-fiction/>

## Apports possibles des jeux vidéo pour l'éducation à la citoyenneté

Florence Quinche

[Florence.quinche@hepl.ch](mailto:Florence.quinche@hepl.ch)

Co.resp. Unité d'enseignement et de recherche  
Arts et technologies, haute école pédagogique HEP-Vaud, Lausanne

### 1. Jeux et apprentissages

Les jeux font intégralement partie du développement dans l'enfant (Piaget, 1966). Dès les premiers mois, les jeux sensorimoteurs favorisent la découverte de l'espace, du corps, des interactions avec la matière et avec les objets. Mais dans ces jeux, l'enfant a besoin de la présence physique d'un objet ou d'une personne pour interagir avec. Avec l'apparition du langage et des capacités de symbolisme, la présence physique d'un objet n'est plus nécessaire pour le jeu, en effet, l'enfant apprend à interagir avec des représentations, des images ou des signes. Signes langagiers ou objets utilisés pour représenter autre chose que les signes eux-mêmes. L'enfant devient capable à ce stade également de « faire comme si .. », faire semblant, tout en utilisant le symbolisme : langage, gestes, ou objets (costumes, marionnettes, décors, jouets). Faire parler une peluche, jouer à la dinette, à être une superhéroïne, s'occuper d'une poupée comme si c'était vraiment un enfant. Cette capacité à jouer avec des signes plutôt qu'avec les objets représentés eux-mêmes (les référents au sens de C.S. Peirce) permet à l'enfant d'entrer dans l'univers de la fiction, des mondes contrefactuels, d'accéder à l'imaginaire, mais aussi d'effectuer de nombreux apprentissages en lien avec son existence. En effet, Piaget dans son analyse des usages possibles des jeux symboliques par l'enfant, montre qu'ils sont une nécessité pour le développement psychologique de l'enfant. Il dénombre sept usages différents dont : l'imitation qui permet d'extérioriser des sentiments, des émotions au moyen d'un jouet, peluche, ou marionnette, dont on va faire comme si c'était l'objet qui parlait, s'exprimait. Le jeu de rôle, à travers un déguisement, des gestes, mimiques, permet d'imaginer qu'on est à la place d'un autre (adulte, personnage de fiction etc.). Dans les combinaisons symboliques compensatrices, l'enfant va tester dans l'univers du jeu ce qu'il n'a pas le droit de faire dans la réalité et imaginer les conséquences de ces transgressions.. D'autres jeux symboliques peuvent servir à revivre des situations pénibles ou effrayantes, d'autres jeux vont permettre d'anticiper des situations qui pourraient arriver..

Or le jeu vidéo est précisément un type de jeu symbolique, au sens où l'on ne joue pas avec des objets physiques, mais avec des images, des représentations d'objets/personnages/lieux qui peuvent exister ou non. Divers types de signes apparaissent dans le jeu vidéo : images, son, texte, dialogues. Leurs combinaisons produisent pour le joueur un sens global, qui peut

cependant varier, comme le sens de tous les signes selon Peirce, en fonction du background de celui qui les perçoit, du contexte, de ses connaissances. Les signes du jeu s'ils renvoient bien à des référents (ce que désigne le signe dans l'univers du jeu, ou dans le monde extérieur, si le jeu a une visée réaliste) peuvent être interprétés de façon différente (les interprétants selon Peirce) selon la culture du joueur-de la joueuse, sa connaissance des jeux vidéo etc. Par ailleurs moins les jeux sont réalistes graphiquement, plus ils peuvent référer à différents contextes, à la manière d'une abstraction.

Le jeu vidéo offre de nombreuses possibilités (certes partagées par d'autres activités) : Une marge de choix (comme pour tous les jeux) et de liberté aux joueuses/joueurs. En ce sens jouer consiste à faire des choix entre différentes possibilités. Rejouer, c'est avoir la possibilité de découvrir d'autres variantes possibles à partir de mêmes données. Choix ou actions engendrent en général des conséquences (il s'agit des formes algorithmiques des « si..alors ») qui surgissent à plus ou moins long terme dans le jeu.

Apprentissage empirique : par les sollicitation internes au jeu (missions, défis, problèmes soumis), on peut apprendre en jouant plusieurs fois, par essai-erreur, en expérimentant, sans nécessairement passer par la connaissance préalable d'une théorie ou de règles du jeu. Certains jeux présentent des tutoriels de départ sous forme d'images, de vidéos, ou de phases d'essai, qui montrent comment l'on peut débiter les actions dans le jeu, prendre en main son personnage, ses différentes compétences.

L'observation visuelle, sonore, etc. est aussi une source d'apprentissage dans les jeux, où il faut souvent analyser des éléments graphiques, visuels, pour résoudre certains problèmes, voire combiner l'analyse de différents types de données (surtout dans les jeux de gestion).

L'interaction avec l'univers du jeu et ses personnages va parfois très loin, car dans certains jeux (dits de bac à sable), le joueur peut contribuer à construire l'univers du jeu (Minecraft en est un exemple très populaire). Certains jeux proposent ainsi des espaces de création et d'expression aux joueurs.

## 2. Une éducation à la citoyenneté pour le XXIème siècle

L'enseignement de la citoyenneté se distingue de *l'instruction civique*, cette dernière se limitant à présenter et expliquer les différents fonctionnements étatiques :

« (...) l'instruction civique et les enseignements inscrits à son enseigne renvoie à *des savoirs* à un corpus de connaissance bien établies et touchant l'Etat, ses structures, ses rouages, ses institutions, ses lois, connaissances qui renvoient à leur tour à un ordre du monde ou à un « ordre des choses » indiscutable, en tout cas indiscuté ». (Tessier, Bourgeault, 1997, p. 110)

Cette instruction civique ne permettait pas de comprendre les phénomènes de participation citoyenne qui se développent en dehors de la sphère étatique (ONG, associations, mouvements citoyens) et qui sont initiés par les citoyens eux-mêmes, ni d'acquérir les compétences nécessaires à une participation active à la vie publique.

En ce sens, nous comprenons l'éducation à la citoyenneté davantage comme une formation du citoyen pour qu'il développe les compétences d'analyse critique des phénomènes et de participation citoyenne. En un certain sens, il s'agit de compétences éthiques plutôt que morales. Éthique comprise comme la capacité à examiner les normes, les règles et à les discuter, les évaluer dans un débat public, à faire des choix raisonnés et argumentés et à mettre en œuvre ces choix. Alors que comme le soulignent les canadiens Tessier et Bourgeault (1997), l'instruction civique véhiculait plutôt une morale, un ensemble de devoirs des citoyens (envers son État), que ces derniers n'avaient pas à analyser, ni à co-construire, mais seulement à mettre en pratique.

La citoyenneté, doit aujourd'hui s'élargir, dans ses modalités vers l'apprentissage de l'expression personnelle (comme le préconise Joëlle Zask, 2003, 2011), mais aussi se penser au-delà des frontières étatiques, les grandes questions actuelles ne se limitant plus aux frontières d'un État. Nos actes et nos choix (consommation, voyages, commerce) ayant des effets bien au-delà des frontières de notre pays.

Ces nouvelles compétences ont trait à la compréhension de situations complexes (en lien notamment avec la mondialisation du commerce, avec les impacts écologiques de notre consommation), et des moyens d'analyse des systèmes et des interactions entre leurs éléments (E. Morin, 2005).

Cette réflexion sur les différents possibles s'avère un élément central dans la réflexion éthique (Quinche, 2005). En effet, une pensée éthique, évalue entre les différents possibles et leurs conséquences supposées ceux qui correspondent à certaines valeurs, afin de faire des choix d'actions. Cette réflexion sur l'action anticipe de nombreux éléments : conséquences, conditions de l'actions, effets collatéraux. Mais elle doit aussi constamment se réajuster, en fonction de sa confrontation aux effets réels, parfois inattendus, des choix réalisés.

Mais la plupart des actions citoyennes, demandent le développement d'une certaine empathie, la capacité à se mettre à la place de l'autre (les autres hommes, la nature, les animaux) et à adopter une vision plus large, plus ouverte sur les réalités des autres.

Si bien sûr, l'idéal serait de travailler ces compétences dans des activités réellement citoyennes, comme cela se fait dans certaines écoles (actions sur le terrain, activités d'entraide, de solidarité), mais un travail préalable ou parallèle avec des jeux vidéo peut s'avérer très utile, car ils permettent de travailler différentes compétences utiles à la réflexion éthique, dont notamment la capacité à percevoir les situations problématiques dans son environnement proche.

### **3. Observation visuelle, analyse d'informations**

La capacité à identifier les problèmes, à percevoir qu'il y a des inégalités, des injustices, des violences, n'est parfois pas du tout développée, surtout si l'enfant vit dans un milieu où les justifications des inégalités font partie du discours ambiant. Cette capacité demande des compétences d'observation, d'analyse et de réflexion (mais aussi les compétences émotionnelles de s'émouvoir et de s'indigner, comme le fait remarquer M. Nussbaum dans *Les émotions démocratiques*, 2011). Il s'agit de comprendre des situations, et percevoir ce qu'elles ont d'inhumain et de violent, alors qu'elles sont malheureusement parfois considérées comme normales ou banales (comme c'était par exemple le cas des violences

envers les noirs durant les périodes d'esclavage aux Etats-Unis, ou comme c'est encore le cas dans certains contextes des violences et discriminations envers les femmes, les homosexuels, les étrangers.

Avant même de faire des choix ou d'agir, il est nécessaire de voir que ces situations sont violentes et choquantes. En ce sens l'éducation à la citoyenneté est fortement ancrée dans la compréhension des droits humains. Percevoir ces inégalités ou ces violences, même si les médias se font souvent de précieux relais, demande de s'intéresser à la situation de l'autre. Et cette compétence n'est pas enseignée dans l'éducation civique, essentiellement centrée sur le respect des lois, sur le fonctionnement des instances étatiques et des systèmes politiques. Mais comment faire pour intéresser à des situations qui sont difficiles et chargées d'éléments négatifs ? Les jeux vidéo par leur capacité à procurer de l'immersion et de l'attachement pour son avatar, mais aussi à procurer de l'intérêt et du plaisir à jouer, permet, mais sans doute avec encore plus de force que le livre ou le film, de se mettre à la place de l'autre, de vivre à travers son regard et ses émotions. L'apport du multimédia : images et sons, associés à la narration et au dialogue, procurent une richesse sémiotique et une immersion extrêmement utile pour générer de l'empathie, particulièrement envers des personnes éloignées, dans l'espace ou le temps ou dans nos représentations. Mais le jeu vidéo permet également de ne pas simplement recevoir de l'information de manière passive (Quinche, 2013, 2018). Le joueur/la joueuse fait des choix, prend des décisions, réfléchit, communique avec d'autres joueurs, anticipe, analyse les résultats de ses choix.. Recommence lorsqu'il-elle échoue. La relation au jeu est donc très différente de celle que l'on aurait avec un livre ou un film. De manière simulée, le jeu nous met déjà en action, nous pose des problèmes, que l'on a à résoudre. En quelque sorte le joueur est déjà en position d'acteur. En ce sens, il peut exercer cette réflexion sur l'action, à travers une pratique, une *praxis* au sens d'Aristote, qui recouvre autant les choix éthiques que l'action politique.

### **3.1. « Stop la violence » Un jeu pour identifier les situations de violences**

Ce jeu en ligne (<https://www.stoplaviolence.net/>) cofinancé par l'Union européenne vise à sensibiliser aux phénomènes des violences scolaires (racket, harcèlement, rumeurs etc.) au collège. Sa forme extrêmement simple (un point and click, recherche d'objets cachés) le rend accessible autant aux enseignants qu'aux jeunes peu habitués aux jeux vidéo. Plusieurs scènes (sous formes de photos, de la cour d'école, de la salle informatique, du terrain de sport..etc.) sont à observer et investiguer, à la recherche de traces des violences (graffitis, objets, messages dans un portable) et des témoignages des élèves. Lorsque l'on a rassemblé tous les éléments pertinents, et récolté les témoignages utiles, on accède à un quizz qui vérifie si l'on a bien reconstitué la situation et démêlé le vrai du faux. Puis l'on accède dans un troisième temps au témoignage des victimes qui donnent leur vision de la situation (sous forme de vidéo.). L'univers du jeu est très réaliste, les images sont prises dans un vrai collège, les vidéos sont très plausibles également, même si elles sont interprétées par des comédiens.

Ce jeu travaille l'observation visuelle, mais aussi la compréhension d'une situation complexe, où sont impliquées plusieurs personnes (avec différents intérêts et points de vue). On découvre à la fois le point de vue des harceleurs et celui des victimes, ce qui permet aussi de comprendre les motivations des agresseurs. Cette vision multiple permet d'élargir la compréhension d'un phénomène, de le complexifier. Mais il rend également attentif à

l'importance des témoins, de ceux qui assistent passivement à ces violences, et de ceux qui y contribuent de manière indirecte (soutien aux agresseurs, micro-violences).

#### 4. Développement de l'empathie. De l'autre côté du miroir.

De nombreux jeux, souvent réalisés par des organisations internationales ou des ONG proposent de s'immerger dans le contexte de différentes personnes souvent discriminées : réfugié.e.s, étrangers, immigrants. Ces jeux visent à générer un intérêt pour des situations difficiles, approfondir la compréhension de ces situations, le point de vue de ces personnes, comprendre leurs motivations : pourquoi quittent-elles leur pays ? Dans quelles conditions ? Avec quelles difficultés ? Quels espoirs ?

##### 4.1. Des civils dans la guerre

En 2016 Amnesty international (UK) produit avec un groupe d'activistes syriens une application en réalité virtuelle au moyen d'images 360 ° « Fear of the sky », ([360syria.com](http://360syria.com)) sous-titrée : « A 360 ° of body evidence showing the devastation caused by barrel bombs in Syria and the human lives that remain ». L'objectif de cette application en ligne était de sensibiliser au sort des populations bombardées en Syrie. Elle permettait de visiter en quelques minutes une ville syrienne détruite par les bombes (Alep) pendant la guerre, de découvrir en 3D les ruines d'une école, d'un quartier et d'un marché, d'un immeuble. Dans les derniers chapitres de l'application on rencontre les habitants (familles, enfants, sauveteurs) qui témoignent de leur vécu.

Cette application peut être utilisée sur un ordinateur ou avec casque 3D, pour une immersion plus complète. L'expérience peut être assez choquante, elle est accentuée par le réalisme du son et des images, notamment pendant un épisode de bombardement, où l'on se trouve avec une famille, lorsque les bombes tombent aux alentours. Mais on n'est pas à proprement parler dans un « jeu », car il y a très peu de possibilités d'interactions, ou de choix. Il s'agit simplement de suivre un parcours de découverte de la ville en ruines. Même si les perspectives sont un peu faussées, du fait de la caméra 360, l'effet de réalisme est très fort. Cette application peut avoir un fort impact émotionnel, car on a vraiment l'impression de vivre un bombardement. La *voix off* qui explique la situation, ainsi que les interviews avec les personnages permet de mieux comprendre leur perception des choses, leurs émotions et leur vie quotidienne dans une ville en ruine.

Peu de jeux vidéo se sont intéressés au sort des civils dans la guerre, à l'exception de *This war of mine*.

(2014). Un jeu pour ordinateur inspiré du siège de Sarajevo, réalisé par 11bitstudio, et dans lequel un groupe de civils doit trouver les moyens de survivre dans une ville en guerre. Le joueur partage un immeuble avec d'autres personnes et doit trouver de quoi se nourrir, se chauffer, se soigner dans une ville dévastée. Ce jeu fait partie de la catégorie « jeux de survie », il permet de découvrir les difficultés au quotidien pour ces civils, qui ont perdu une partie de leurs proches, subissent des privations de nourriture, de médicaments, de moyens de communication et ont vu leurs lieux de vie et de travail détruits. Les troubles psychologiques que peuvent provoquer une guerre sont aussi abordés. Les images en 2D du jeu sont stylisées, le jeu ne joue pas sur le réalisme des images, mais sur l'attachement que l'on crée avec son personnage, que l'on souhaite faire survivre malgré les conditions difficiles. La ville

en question est d'ailleurs une ville fictive, ceci permet de généraliser le propos du jeu, qui pourrait concerner tout type de ville assiégée. Dans ce jeu, le joueur ne peut pas prendre le rôle d'un soldat, il est contraint de vivre la vie des civils, ce qui donne une image de la guerre très différente de celle des autres jeux de guerre. Les personnages avec lesquels on joue sont essentiellement des victimes, qui n'ont pas choisi de vivre cette guerre et la subissent contre leur gré. Les choix du joueur concernent les éléments à aller chercher pour survivre dans leur cachette (matériel, nourriture, eau..) sachant que toute sortie est dangereuse, il doit évaluer le degré de risques pris, choisir les types de contacts avec les autres personnages du jeu (entraide, concurrence..), réagir lors de problèmes ou d'attaques. La version de 2016 (<http://tlo.thiswarofmine.com/fr/>) permet d'inclure des personnages enfants dans le jeu, ce qui augmente encore l'impact des décisions prises par le joueur. Les choix éthiques dans ce jeu sont constants, est-ce que l'on partage ses ressources, accueille un inconnu dans son abri ? Avec la difficulté qu'ils sont effectués dans un contexte de forte incertitude, on ignore en effet ce qui peut arriver dans la suite du jeu.

#### **4.2. Le sort des réfugiés**

En avril 2017 le HCR en Malaisie produit un jeu pour smartphone sur le thème des réfugiés Rohingas fuyant la Birmanie : « Finding home ». Une fiction dans laquelle on incarne une jeune rohinga fuyant les persécutions de son pays. Ce jeu vise à faire vivre l'expérience de la fuite de son pays dans une situation de crise et de danger. L'idée sous-jacente est qu'en faisant vivre cette expérience du parcours des réfugiés, en se mettant à leur place, en découvrant les situations très violentes auxquelles ils sont confrontés, ceci permettrait de favoriser l'empathie pour elles, une meilleure acceptation et prise en compte de leur vécu dans les pays d'accueil. Le fait de diffuser le jeu exclusivement sur smartphone le rend plus accessible qu'un jeu sur ordinateur, mais donne également une plus grande proximité avec les événements vécus en simulation. En effet, on reçoit durant le jeu, des messages et images sur son téléphone, comme si la personne en question communiquait directement avec nous, ceci augmente encore le réalisme de la situation de jeu. Mais le principe ludique est le même que celui d'un livre dont on est le héros, à savoir, qu'il s'agit de faire des choix dans des situations difficiles, et de ces choix dépendront la suite de notre parcours. Il est enrichi des possibilités du smartphone : de visionner des vidéos, chercher des éléments dans les messages reçus, dans la mémoire du téléphone ou les listes de contacts. Les images utilisées (photos, vidéos) sont très réalistes et parfois choquantes, elles visent à créer une illusion de réalité.

Sur le même principe, le jeu « Enterre-moi Mon amour » (2017)<sup>1</sup> raconte la fuite de Syrie d'une réfugiée. Dans cette fiction interactive, on suit, à travers les messages What's app qu'elle envoie, le parcours d'une jeune femme fuyant la Syrie en guerre. Dans ses échanges à distance, son mari la conseille dans sa fuite. Le joueur devra ainsi prendre des décisions face aux différentes situations rencontrées. Le jeu, en temps réel, permet une immersion dans le parcours d'un réfugié, avec les choix difficiles auxquels il se trouve confronté. Il associe le texte (message What's app) à des images telles que celle qu'on peut envoyer sur un smartphone. L'effet d'immersion est assez fort, malgré le style bande dessinée des personnages, du fait des échanges pas messagerie instantanée. Le jeu possède une assez grande marge de liberté, au sens où 19 fins différentes sont possibles, selon les choix que l'on a réalisés.

---

<sup>1</sup> Coproduit par Arte France, Pixel Hunt et Figs, contenu écrit par Florent Morin, <http://enterremoimonamour.arte.tv/>

## 5. Lutter contre le racisme et ses préjugés

Le jeu Buzanglo ([www.buzanglo.org](http://www.buzanglo.org)), destiné à lutter contre le racisme envers les roms a été réalisé en Suisse en 2019. Ce jeu se base sur une enquête réalisée auprès de Roms en Suisse, durant laquelle des interviews et films ont été réalisés. En effet, les préjugés contre les Roms sont très présents en Suisse, comme dans d'autres pays d'Europe, notamment dans les médias. A travers son avatar dans le jeu, on découvre le parcours de vie d'un.e des 13 roms interviewé.es. Leurs histoires de vie sont très diverses et font éclater les stéréotypes, car la plupart ne sont ni mendiant.es ni musicien.s, et encore moins nomades. Dans la seconde partie du jeu, une phase de discussion est organisée au moyen des infos trouvées dans le jeu, il s'agit de répondre aux stéréotypes les plus courants sur les Roms, de vérifier s'ils correspondent à tous les parcours des personnages du jeu. Les joueurs doivent alors répondre à un quizz, en argumentant, non à partir d'opinions préconçues, mais en se référant à des informations découvertes dans le jeu (statistiques, textes de lois, infos biographiques, historiques, géographiques etc.).

De nombreux autres jeux visent à lutter contre les stéréotypes, envers divers types de populations souvent discriminées : par exemple « Tsara », un jeu pour mieux comprendre les autistes asperger. « Extreme Wheelchairing » (<http://extremewheelchairing.com/>), permet d'expérimenter des parcours en chaise roulante, « A blind Legend » (<http://www.ablindlegend.com/>), un jeu purement sonore, met le joueur en situation de non-voyants, « To the Moon » ([https://freebirdgames.com/fr/to\\_the\\_moon/](https://freebirdgames.com/fr/to_the_moon/)), fait découvrir la richesse de la vie d'une personne en fin de vie, à travers un voyage dans son passé.

## 6. Aspects systémiques, interactions et complexité

De nombreux jeux de gestion (comme le très célèbre « Sim city »), qui ne sont pas nécessairement des *serious games* ou des jeux éducatifs permettent de mieux comprendre les interactions dans un système. Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, en 2005, les Nations unies avaient déjà créé un jeu vidéo en ligne (« Food force »), destiné à faire comprendre le fonctionnement d'un camp de réfugiés et à sensibiliser les jeunes au travail humanitaire (lutte contre la faim) dans les zones de conflits. Il s'agissait d'organiser le camps au mieux pour remplir diverses missions humanitaires.

Ce type de jeux, où il est possible d'intégrer de nombreux paramètres à gérer, s'avère particulièrement intéressant pour traitant des questions d'écologie. Ecoville (<http://www.ecovillelejeu.com/>) par exemple permet d'organiser une ville en fonction choix en liens avec l'énergie (types de maisons, d'isolation, de chauffage etc.). En effet, les jeux systémiques permettent de mettre en scène de très nombreux facteurs, de les faire interagir, afin de simuler le fonctionnement d'un système complexe tel une ville, une région. Même si le jeu est un système simplifié par rapport à la réalité d'une vraie ville, le transfert des éléments découverts lors d'une partie est facilité par des exercices qui permettent de s'approprier de manière plus théorique des éléments expérimentés (isolation d'une maison, sources possibles d'énergie, calculs des dépenses d'énergie, performances énergétiques, etc.).

Le jeu « Sim city » montre également la complexité d'un système en incluant diverses dimensions en montrant l'entrelacement des différents domaines : emploi, économie, urbanisme, politique, phénomènes climatiques. En ce sens, on découvre en jouant les interactions entre des domaines différents, et on s'approche ainsi de la compréhension de ce qu'est une pensée complexe telle que définie par Edgar Morin (2005). Le jeu simule bien également la notion d'incertitude, en effet, dans les systèmes complexes, il est difficile d'anticiper de manière certaine les résultats d'une action, car de très nombreux éléments entrent en jeu, ce qui génère une incertitude quant aux conséquences. Dans cette idée de complexité, comme « tissage » entre différents domaines, « Tabula rasa », un jeu de stratégie politique réalisé en Suisse, (<https://tabularasa.ch/#!/>) sensibilise à la compréhension des liens entre les différents choix politiques (investissements dans la culture, l'économie, l'éducation..) et de leurs conséquences sur l'ensemble d'une nation à court et long terme.

## 7. Collaboration et coopération

D'autres compétences sont également importantes dans l'éducation à la citoyenneté, notamment

la coopération et la collaboration. Elles sont aussi expérimentées dans divers jeux, comme par exemple « Portal 2 », un jeu se situant dans un univers de science-fiction, où deux robots essaient de passer d'une pièce à l'autre d'un laboratoire de tests. Dans cette version à deux joueurs, on découvre la nécessité de l'action conjointe et de la collaboration pour résoudre certains problèmes. La collaboration est également très présente dans la plupart des MMORPG (jeux de rôles en ligne massivement multijoueurs), du fait même des possibilités de jeu par équipes et de la création de communautés virtuelles de joueurs.

D'autres jeux abordent également la compréhension des mécanismes du changement et de l'organisation entre citoyens, comme « J'aime Les patates » (<http://jaimespates.onf.ca/>), qui fait découvrir les éléments nécessaires pour mettre en place un mouvement citoyen (persévérance, persuasion, organisation, communication, invention de solutions nouvelles..).

## 8. Les risques de ces jeux

Le risque peut être celui de la manipulation, comme pour tout message qui utilise le divertissement et l'immersion. En effet, pris dans le jeu, on s'identifie aux personnages, notre vigilance critique peut s'amointrer, notamment par rapport à des contenus que l'on connaît mal. D'ailleurs comment vérifier le contenu d'un jeu si celui-ci se présente comme une fiction, mais en lien avec la réalité ? L'objectif du *serious game* étant la plupart du temps un transfert, soit de connaissances, soit de compétences acquises dans le jeu, vers la vie réelle. D'où l'importance d'un appareil critique proposé en complément au *serious game*, afin d'explicitier les sources et références utilisées pour créer le jeu. Comme c'est le cas pour Mission US (<https://www.mission-us.org/>) un jeu dans lequel on incarne une jeune esclave au XIXème siècle dans une plantation du Sud des Etats-Unis, ou encore une immigrée arrivant à New-York au début du 20ème siècle. Le site du jeu propose de nombreux documents historiques et de sources d'époque (photographies, articles de journaux, affiches, lettres, mémoires) qui ont permis de créer les graphismes et de rédiger la trame narrative du jeu. Il est donc possible de savoir ce qui est inspiré d'événements historiques dans le jeu (personnages, événements, lieux ayant réellement existé ou pas).



Un des autres risques serait de véhiculer des stéréotypes à travers les jeux (sur les personnages féminins ou sur les personnes étrangères notamment), d'où la nécessité d'être particulièrement attentifs à la façon dont ces personnes sont représentées dans les jeux. Se limiter à l'aspect émotionnel véhiculé par certains jeux serait problématique également, d'où la nécessité d'une institutionnalisation des savoirs acquis après le jeu et d'une verbalisation à propos des contenus du jeu (questionnements, analyse critique) s'avère nécessaire en contexte pédagogique.

### 9. Le rapport fiction-réalité -estranement visuel ou réalisme ?

En matière d'enseignement de la citoyenneté, on peut s'interroger sur le type de jeux les plus appropriés : des jeux hyper réalistes, incluant des photographies, vidéo, voir le de la réalité virtuelle, et des outils identiques à ceux utilisés par les personnages (smartphone), ou privilégier plutôt des jeux plus proches de la fiction, tant par les images utilisées (dessins, style BD, comme c'est le cas pour *Enterre-moi mon amour*, *Buzanglo*, *Papers please*, *To the Moon*) ?

Certains jeux combinent les deux aspects : des graphismes très fictionnels (tant des personnages que des paysages), mais montrent à la fin du jeu les personnes réelles qui l'ont inspiré (photos et récits de vie pour les innovateurs sociaux qui ont inspiré « J'aime les patates », vidéos et éléments de récit de vie de Roms pour *Buzanglo*).

Plus un jeu sera proche d'une fiction, plus il pourra facilement être rattaché à différents types de situations (possibilités de généralisations). La fiction permet en effet davantage de transpositions dans d'autres contextes. Mais cela demande un effort au joueur, qui doit imaginer lui-même le lien entre le contenu du jeu et différents contextes. Cela demande aussi des compétences liées à l'imagination : faire les liens entre des personnages fictifs et des situations réelles. Même si ceci est facilité du fait que l'univers ou les personnages de fiction sont inclus dans une trame narrative.

Ces jeux ayant un aspect de fiction se prêtent d'ailleurs mieux à l'expérience de jeu, car on peut durant le temps de jeu sortir de la référence au réel pour se plonger pleinement dans l'expérience ludique, ce qui est plus difficile avec des images très réalistes qui nous ramènent constamment à une réalité dramatique et entacher le plaisir de jouer. Car en effet, un jeu qui ne procure pas de plaisir pourra être difficilement considéré comme un jeu. Or certaines thématiques peuvent rendre impossible ce détachement et ce plaisir propre au jeu. L'idéal d'un *serious game*, n'est pas de supprimer totalement l'aspect ludique pour en faire un pur produit pédagogique. Car un tel jeu n'aurait rien de motivant. Comment préserver l'intérêt du jeu, et le plaisir de jouer qui garantit le fait que l'on n'abandonne pas en cours de partie ? Plusieurs ressorts issus de la création de fictions sont utiles pour construire un tel jeu : notamment, une difficulté croissante des problèmes à résoudre, une adaptation du niveau de difficulté aux capacités du joueur (des aides possibles en cas de blocage), des rétroactions et *feed-backs* motivants, un apprentissage progressif des contenus, un lien entre les apprentissages et les défis dans le jeu (Quinche, Tabin, 2019).

Un jeu fictionnel, et c'est là le propre des jeux symboliques, peut tout-à-fait atteindre les mêmes objectifs qu'un jeu graphiquement ou narrativement réaliste, voire en atteindre de supplémentaires (en laissant notamment davantage libre au cours à l'interprétation des

joueurs, au questionnement personnel). On peut faire ici un parallèle avec les textes de science-fiction, qui n'ont pas besoin d'être hyper-réalistes pour engendrer une réflexion ou un questionnement. L'attachement et l'intérêt pour son avatar ne dépend pas du réalisme des images, mais de la qualité de la narration et de la construction de ce personnage. L'impact émotionnel n'est pas non plus nécessairement en lien avec le réalisme des images utilisées, car tout joueur sait bien qu'il est dans un jeu (sauf cas pathologiques), même si les images sont très réalistes comme dans la plupart des jeux de guerre contemporains.

## Conclusion

Si de nombreux jeux visent à développer des compétences en lien avec l'éducation à la citoyenneté : empathie, sensibilisation aux injustices, compréhension des phénomènes complexes, des interactions, sensibilisations aux discriminations et à leurs effets, collaboration, il est important de rappeler l'importance du contexte dans lequel les jeux sont joués, et notamment de la façon dont des scénarios pédagogiques sont associés à ces jeux (Quinche, 2017), en effet, sans verbalisation et vérification des acquis, savoirs et compétences, il est difficile de percevoir ce qui a été travaillé dans un jeu. Cette verbalisation et analyse des apprentissages diffère du simple apprentissage à jouer au jeu, à trouver des solutions, il demande une réflexion méta à propos du jeu, où l'on ne se limite pas à la résolution des problèmes internes au jeu (comment passer d'un niveau à un autre, trouver telle ou telle solution..) (Quinche, 2019). D'où l'importance d'un dialogue à propos du jeu, où les éléments en lien avec la citoyenneté sont discutés et débattus. Des exemples très intéressants d'activités de discussion et de réflexion collective autour de jeux ont été proposés par Julien Annart (2019), notamment à travers des séances d'ateliers philosophiques prenant comme base certains jeux vidéo.

## Bibliographie :

Annart, J. (2019). *Jeux vidéo et éducation, manuel de pédagogie vidéo ludique*. online. <https://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/fevrier-2019/jeux-video-et-education>

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Le Seuil.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle ?*, trad. S. Chavel, Paris : Payot.

Peirce, C.S. (1885-). *Écrits sur le signe*, trad. G. Deledalle. Paris : Le Seuil, 1978.

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

Quinche, F. & Tabin, J.-P. et al. (2019). Création d'un serious game pour lutter contre les stéréotypes envers les roms, Etapes d'une recherche-développement, In Sanchez, E. (eds), Des ressources numériques pour ressourcer les pratiques, Actes du 2<sup>ème</sup> colloque scientifique Ludovia, Yverdon, [https://ludovia.ch/2019/wp-content/uploads/2019/04/Actes-2019\\_V4.pdf](https://ludovia.ch/2019/wp-content/uploads/2019/04/Actes-2019_V4.pdf), 43-46

Quinche, F. (2018). A game to prevent racism against Roma people. *3<sup>rd</sup> gamification and serious game symposium's proceedings*, Neuchâtel : HES-Arc, 70-71, online : <https://gsgs.ch/gsgs18/>

Quinche, F. (2017). Educational scenarios, how to produce motivation to learn with a serious game ? *Swiss gamification and Serious games symposium Proceedings*, Neuchâtel, HES-Arc, 45-46, <https://gsgs.ch/gsgs17/>

Quinche, F. (2015). Introduction et coordination du dossier thématique "Jeux vidéo et apprentissages" in *Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, Lille : Publibook, n° 7.

Quinche, F. (2013). *Game based learning, Serious game et éducation*, Berne, educaGuide, 48 p., online, fr. / trad. all, 48 p., <https://www.educa.ch/fr/guides/game-based-learning>

Tessier, C., & Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté dans une société pluraliste. *Canadian Ethnic Studies*, 29(2), 108.

Zask, J. (2011). *Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormon, Le bord de l'eau.

Zask, J. (2003). *Art et démocratie, les peuples de l'art*, Paris, Puf.