



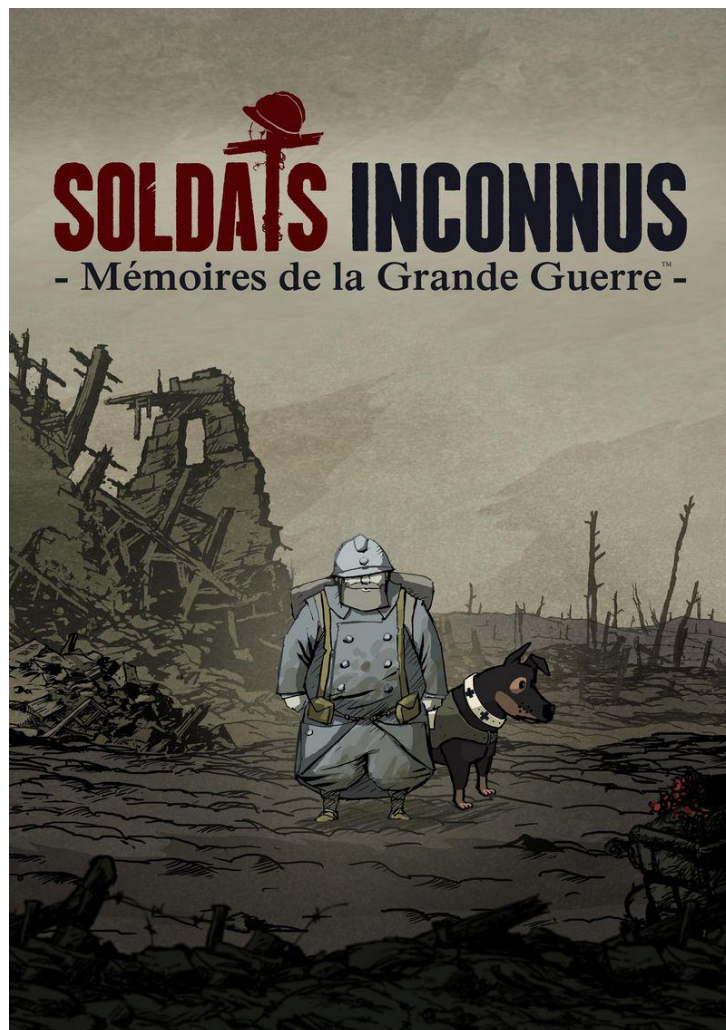
MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Histoire-Géographie	Parcours A

L'intérêt pédagogique d'un jeu vidéo pour consolider des connaissances: l'exemple de *Soldats Inconnus: Mémoires de la Première Guerre mondiale*

Anthony Segond

Directeur du mémoire :
Daniel BALOUP , maître de conférences, Université Toulouse Jean-Jaurès
Membres du jury de soutenance :
Soutenu le 29 mai 2018

L'intérêt pédagogique d'un jeu vidéo pour consolider des connaissances: l'exemple de *Soldats Inconnus: Mémoires de la Première Guerre mondiale*



par **Anthony Segond**

Discipline concernée : Histoire

Classes concernées : Première ES et Première S

Établissement : Lycée Pierre Paul Riquet, Saint-Orens-de-Gameville

Mots clés : Jeu Vidéo, Enseignement, Pédagogie, Didactique, Histoire

REMERCIEMENTS

Je remercie mon tuteur Education Nationale, Julien Ohayon, et toute l'équipe éducative du lycée Pierre-Paul Riquet de Saint-Orens-de-Gameville, qui n'aurait pas pu mieux m'accueillir et m'accompagner, dans cette très enrichissante découverte du métier d'enseignant.

Je dédie ce travail à chacun de mes élèves. Je les remercie tout particulièrement. Ils ont su m'accompagner, avec le sourire, tout au long de l'année. Ce travail est le fruit de leur travail et de leur coopération. Je garderais un excellent souvenir de ces deux classes. J'espère avoir été à la hauteur des attentes des élèves, et avoir fait mon devoir.

Je remercie l'encadrant de ce travail, Daniel Baloup, qui a su m'aiguiller tout au long de cette recherche, avec beaucoup de bienveillance.

Je remercie Valérie Llamas, pour ses visites, ses conseils, et sa bienveillance, ainsi que tous les formateurs qui m'ont conseillé, durant ces deux années de formation à l'ESPE. Je pense à Vincent Ortiz, qui m'a initié à la création de cartes virtuelles, comme celle que j'ai conçu pour ce mémoire.

Je tiens enfin à remercier chaleureusement toute ma famille et mes amis, qui m'ont toujours soutenu dans ma volonté de devenir enseignant.

Le 24 février 2018, *Télérama* offre sa une à *Assassin's Creed : Origins* (2018), un jeu vidéo se déroulant dans l'Égypte ancienne. *Télérama* titre alors « Auront-ils la peau des profs d'histoire ? »¹, questionnant la pertinence de l'utilisation des jeux vidéos en classe. Ce jeu vidéo propose une révolution dans le marché des *blockbusters* du jeu vidéo : l'intégration d'un mode à visée strictement éducative, le *Discovery Tour*. Dans ce jeu, qui se déroule dans un monde vaste et ouvert, où le joueur peut se déplacer librement, ce mode propose 75 visites de 5 à 25 minutes, agrémentées de commentaires et de documents historiques, pour retracer l'histoire de l'Égypte ancienne. Le fait que la saga *Assassin's Creed*, qui se vend à plusieurs millions d'exemplaires chaque année, s'intéresse à une adaptation pédagogique de ses jeux, marque un tournant dans les visées, non plus seulement purement commerciales, mais aussi éducatives des développeurs de jeux vidéo.

C'est le même studio, *Ubisoft*, qui a produit le jeu vidéo qui est au cœur de ma recherche : *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*. Cette œuvre vidéoludique essaie de rendre plus intelligible l'histoire de la Première Guerre mondiale, notamment pour les plus jeunes. Le divertissement vidéoludique n'aliènerait pas l'individu, mais pourrait bien être un des facteurs menant à l'apprentissage. Ce rapport entre divertissement et éducation n'est pas nouveau même si, successivement, le roman, le cinéma puis le jeu vidéo, ont d'abord été vus comme des loisirs peu « nobles ».

Néanmoins, en raison de considérations matérielles, je n'ai pas étudié l'utilisation du jeu vidéo en tant que tel : les élèves n'ont pas tenu de manettes entre leurs mains. Si les élèves ont travaillé sur les jeux vidéo en salle informatique, ils se sont focalisés sur l'analyse de séquences tirées du jeu vidéo *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*, tout en essayant de se construire une leçon sur la trajectoire d'un soldat durant la Première Guerre mondiale. L'objectif principal était alors, non d'introduire de nouvelles connaissances par le jeu vidéo, mais de consolider des connaissances déjà acquises préalablement. D'ailleurs, nous pourrions nous interroger sur la légitimité du jeu vidéo en classe face à des documents sources, qui sont la matière première de l'historien. De fait, mon étude se centre sur les représentations des élèves sur le jeu vidéo en classe et sur sa finalité pratique. Autrement dit, en tant qu'objet étudié comme une vidéo, permet-t-il à l'élève de consolider ses acquis ? Un questionnaire sera aussi posé sur la pertinence de l'utilisation des cartes virtuelles, comme Google Maps, car l'analyse du jeu vidéo est directement liée à la localisation des événements du jeu sur une carte Google Maps, créée par l'enseignant.

Enfin, ma démarche a été guidée par la volonté de comparer le jeu vidéo avec d'autres supports, comme le documentaire *Apocalypse*, dans le but de les comparer pour mesurer la réception qu'en ont les élèves, pour analyser les forces et les faiblesses de chaque support dans une utilisation pédagogique.

I) La place et le rôle du jeu vidéo dans l'éducation

1) Le jeu vidéo dans la formation de l'adolescent : un support aujourd'hui incontournable

- 1.1 Un support connu par un nombre important d'élèves
- 1.2 Des définitions multiples du jeu vidéo : des blockbusters au *serious game*
- 1.3 Des références historiques façonnées par les jeux vidéo

2) Des effets multiples sur la formation de l'adolescent

- 2.1 Des idées reçues difficiles à affirmer
- 2.2 Le développement de compétences spécifiques par le jeu vidéo

3) Le jeu vidéo à l'école : des usages pluriels

- 3.1 L'essor de l'utilisation des jeux vidéo à l'école
- 3.2 Les *jeux sérieux* utilisés aujourd'hui
- 3.3 Les problèmes liés à l'utilisation du jeu vidéo en classe

II) L'expérimentation en classe

1) Le contexte des expérimentations

2) Le choix du jeu vidéo : *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*

- 2.1 Les jeux vidéo et la Première Guerre mondiale
- 2.2 Le jeu vidéo *Soldats Inconnus*

3) Le « jeu sans jouer » : le jeu vidéo comme support pour consolider ses connaissances

- 3.1 Un objectif : consolider les connaissances et non les introduire
- 3.2 Quelles connaissances les capsules vidéo choisies remobilisent-elles ?
- 3.3 Quelles sont les capacités et méthodes travaillées lors de cette activité ?
- 3.4 Explication de cette démarche : pourquoi utiliser le jeu vidéo pour *consolider* des connaissances plutôt que pour *introduire* des connaissances
- 3.5 Les activités sur le « jeu sans jouer »
- 3.6 Le format de l'activité
- 3.7 Le choix du « jeu vidéo sans jouer »
- 3.8 Les limites de cette approche

III) L'analyse critique des résultats

- 1) L'ambiance de classe
- 2) L'objectif principal de l'activité: consolider les connaissances des élèves
- 3) Un support attractif
- 4) Un support légitime en classe
- 5) L'utilité de la carte
- 6) La narration et l'identification aux personnages
- 7) La question du support pour la trace écrite
- 8) L'importance du débrief

I) La place et le rôle du jeu vidéo dans l'éducation

1) Le jeu vidéo dans la formation de l'adolescent : un support aujourd'hui incontournable

1.1 Un support connu par un nombre important d'élèves

Travailler sur le jeu vidéo comme support d'apprentissage, c'est étudier un support qui est familier pour un grand nombre d'élèves. Même s'il ne faut pas réduire la pratique du jeu vidéo à l'adolescent : selon le Syndicat des Editeurs de Logiciels de Loisirs, en 2017, le joueur de jeu vidéo moyen aurait 34 ans.² Preuve que la pratique du jeu vidéo est diffuse au sein de la société, et qu'elle concerne aussi les parents d'élèves. En effet, chaque année, l'Institut GfK publie le classement des biens culturels les plus vendus en France. Depuis quelques années, ce ne sont plus des livres, des disques ou des films qui trônent au sommet de ce classement, mais des jeux vidéo. En 2017, en France, le jeu vidéo de simulation de football *FIFA 18* prend la tête de ce classement.³ Depuis 2002, le jeu vidéo est la première industrie culturelle dans le monde, devant le cinéma, en chiffres d'affaire global.⁴ Pour les *Millennials*, génération née entre 1980 et 2000, les jeux vidéo font partie intégrante de leur vie. Cette *génération Y* a grandi avec la présence des jeux vidéo, en commençant par les pixels des salles d'arcades, puis avec les consoles aujourd'hui considérés *vintage* comme la *Super Nintendo* ou la *NES*, en passant par les jeux vidéos des *smartphones* comme *Angry Birds*, jusqu'aux jeux vidéos haute définition sur PC ou sur les consoles *Playstation 4* et *Xbox One* d'aujourd'hui.

Le jeu vidéo prend une place importante dans les habitudes culturelles des Français. Comme le montre la Figure 1, le jeu vidéo occupe aujourd'hui plus les Français que la lecture et le cinéma. Plus généralement, la pratique des écrans monopolise le temps libre des Français, que ce soit pour surfer sur internet, regarder la télévision, ou bien pour jouer. Certains élèves peuvent suivre sur internet l'essor de l'*e-sport*, la pratique sportive et professionnelle du jeu vidéo, où s'affrontent des joueurs, qui vivent du jeu vidéo, et qui sont érigés en véritables stars mondiales.⁵ Le jeune joueur germano-iranien Kuro Salehi Takhasomi, 25 ans, a amassé plus de 3 million de dollars dans sa jeune carrière, en participant

² L'essentiel du jeu vidéo : marché-consommation-usages, Syndicat des Editeurs de Logiciels de Loisirs, octobre 2017

³ Jean Zeid, « Et à la fin, c'est FIFA 18 qui gagne », *francetvinfo.fr*, 1 octobre 2017
Disponible sur : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/jeux-vidéo/et-a-la-fin-c-est-fifa-18-qui-gagne_2396640.html

⁴ Rabino Thomas, « Jeux vidéo et Histoire », *Le Débat*, 2013/5 (n° 177), p. 110-116

⁵ Nick Wingfield, « In E-Sports, video gamers draw real crowds and big money », *New York Times*, 30 août 2014

à des compétitions autour du jeu vidéo *Dota 2*.⁶ S'il y a toujours des jeunes élèves qui rêvent de devenir joueurs de football professionnel, certains écrivent maintenant qu'ils désirent devenir *gamer* professionnel, métier qui n'existait pas encore il y a quinze ans.

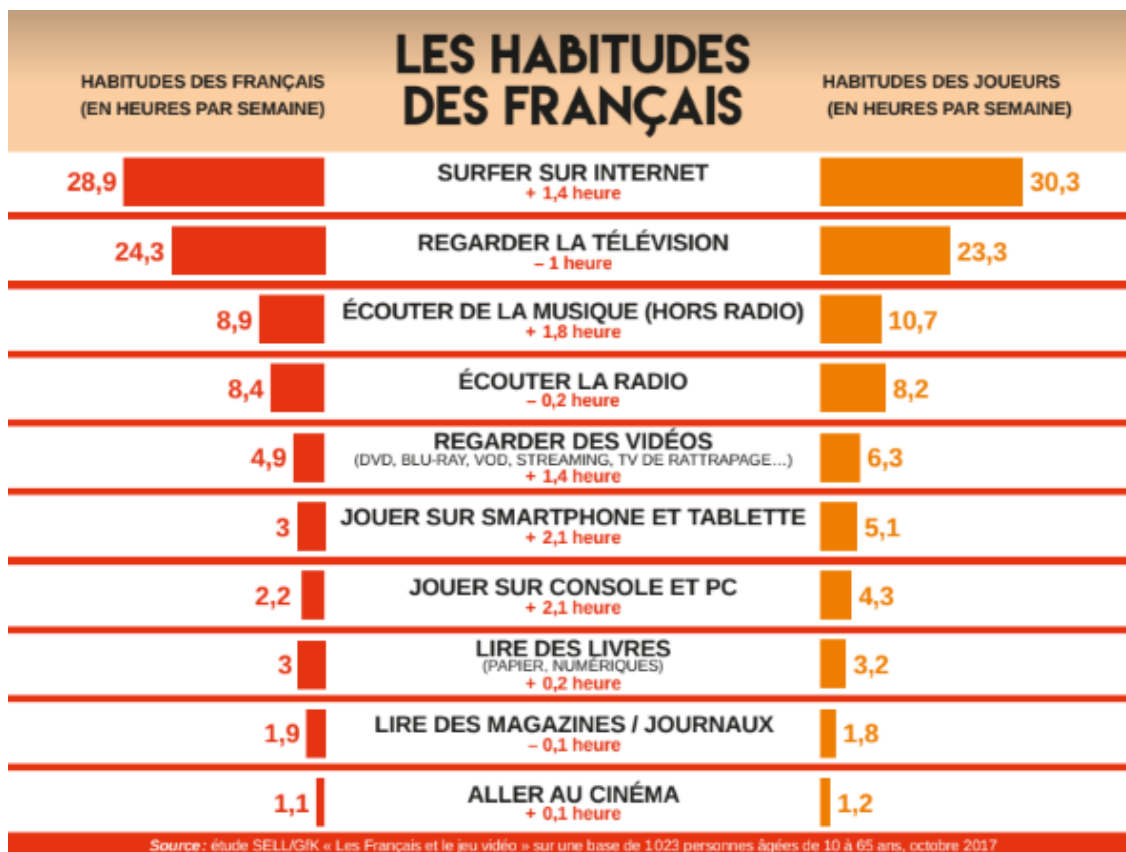


Figure 1. Les habitudes des Français (étude SELL/GfK « Les Français et le jeu vidéo »)

En raison de l'importance du jeu vidéo dans le monde d'aujourd'hui, il est légitime que des enseignants s'interrogent sur le jeu vidéo. Avant de devenir un support utilisable en classe, ou bien un complément aux cours, il faut mesurer si son utilisation est bénéfique aux élèves. Dans tous les cas, les enseignants ne peuvent ignorer le support vidéoludique pour mieux connaître leurs élèves-joueurs.

⁶ Mike Pattenden, « 'They see the potential': why J-Lo and Gillette want a piece of the eSports action », *The Guardian*, 25 décembre 2017
Disponible sur : <https://www.theguardian.com/games/2017/dec/25/esports-jennifer-lopez-gillette-audi-mercedes-benz-a-piece-of-the-action>

1.2 Des définitions multiples du jeu vidéo : des blockbusters au *serious game*

Le jeu vidéo recouvre aujourd'hui des réalités multiples. Les jeux vidéo les plus visibles médiatiquement, et les plus utilisés par les élèves, sont des blockbusters comme *Call Of Duty*, *Battlefield* ou *Fifa*, qui génèrent des millions de dollars chaque année. Selon l'Agence Française pour le Jeu Vidéo, *Call of Duty : WWII* (2017) a dépassé le milliard de dollars de ventes mondiales, en quelques mois.⁷ Ces jeux ne sont pas les plus adaptés à une utilisation pédagogique. Ils n'ont pas été pensés pour servir un but d'apprentissage, mais pour satisfaire une demande en quête de divertissement et de spectacle. Néanmoins, il serait dommage de les mettre de côté dans notre étude, tant ils véhiculent un imaginaire collectif chez les élèves joueurs.⁸ De plus, la sortie du *Discovery Tour* dans le jeu vidéo *Assassin's Creed Unity* (2018) marque une volonté claire des développeurs des *blockbusters* d'inscrire leur jeu dans une démarche éducative. Expurgé de violence et de combats, mais toujours dans un monde vaste et où le joueur peut se mouvoir librement, ce mode s'attache uniquement à l'exploration et à la découverte de la l'Egypte ancienne. Le joueur peut visiter 75 lieux, à la manière d'une visite guidée, avec des commentaires et des indications sur ce qu'il voit, pour mieux comprendre l'histoire de l'Egypte ancienne. Dans les colonnes de *Télérama*⁹, Maxime Durand, conseiller historique pour le jeu témoigne :

« Les visiteurs pourront explorer les pyramides, suivre les cérémonies d'embaumement, percer les intrigues politiques à la cour de Cléopâtre, explorer Cyrène, ses champs de silphium et les déserts alentours, arpenter les fortifications et la bibliothèque d'Alexandrie [...]. Nous tenions à ce que les enseignants puissent s'en servir s'ils le désirent »

Maxime Durand, conseiller historique d'*Assassin's Creed Origins*, dans *Télérama*, 21 fév. 2018

Cette démarche et cette volonté de jouer en apprenant marque un tournant. Elle est d'autant plus surprenante qu'elle vient d'un studio qui génère des millions de dollars chaque année grâce à la vente des jeux vidéo. En définitive, *blockbuster* du jeu vidéo et apprentissage ne sont pas si antinomiques que cela.

⁷ https://www.afjv.com/news/8359_call-of-duty-wwii-atteint-le-milliard-de-dollars-de-ventes.htm

⁸ D'Amato Marina, « L'imaginaire proposé par les jeux vidéo », *Le Télémaque*, 2007/2 (n° 32), p. 73-82

⁹ « Auront-ils la peau des profs d'histoire ? », *Télérama*, 21 février 2018

Les jeux vidéos pensés pour l'école sont moins connus, mais en plein essor. On parle souvent pour les qualifier de *serious game*. Est un *serious game* « tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement ». ¹⁰ Ce genre a été propulsé sur la scène médiatique, en 2006, avec la sortie du jeu *Programme d'entraînement cérébral du Dr Kawashima : Quel âge a votre cerveau ?*, qui permettait d'exercer son cerveau sur des activités comme le calcul, la lecture ou la mémoire. Le *serious game* a été impulsé par la recherche anglophone dans le courant des *game studies*, ou de la ludologie, qui consiste à étudier les jeux, les joueurs et la culture qui les entoure, à travers des disciplines variées comme la psychologie, l'anthropologie, et les sciences de l'éducation. ¹¹ Ce champ de recherche est récent : la première revue dédiée aux *game studies*, intitulée elle-même *Game Studies*, est parue en 2001. ¹² Plus que de faire jouer les élèves, les dernières recherches tendent à vouloir accompagner les élèves dans le processus de création de jeux vidéo. La place nouvelle donnée à l'école à la programmation informatique, dès l'école primaire, avec des logiciels comme *Scratch*, répond à cette évolution. ¹³

Les jeux vidéo utilisés en classe peuvent ainsi être aussi bien des *blockbusters* que des *serious game*, des jeux d'adresse ou d'aventure que des jeux de gestion. Par conséquent, il est difficile de généraliser les conclusions d'une activité précise à partir d'un jeu vidéo précis. ¹⁴ En revanche, tous les jeux véhiculent un contenu et un message, qui n'est pas sans conséquence sur les représentations de l'élève.

1.3 Des références historiques façonnées par les jeux vidéo

L'enseignant d'aujourd'hui ne peut donc pas ignorer les jeux vidéo, notamment les jeux vidéo historiques, qui peuvent servir de références premières à certains élèves. ¹⁵ Lorsque l'enseignant aborde un sujet, il se peut que chez certains élèves, le sujet réveille en eux non des références littéraires ou cinématographiques, mais bien des références vidéoludiques. Aujourd'hui, la saga de jeux vidéos, au succès commercial retentissant, *Assassins's Creed*,

¹⁰ David Michael et Sande Chen, *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*, Cengage Learning PTR, 2005

¹¹ Zabban Vinciane, « Retour sur les game studies. Comprendre et dépasser les approches formelles et culturelles du jeu vidéo », *Réseaux*, 2012/3 (n° 173-174), p. 137-176.

¹² Rueff Julien, « Où en sont les « game studies » ? », *Réseaux*, 2008/5 (n° 151), p. 139-166.

¹³ Jean-Jacques Valliet, « Scratch : Imagine, programme, partage ! », *L'Ecole numérique*, cndp.fr
Disponible sur : <http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/boite-a-outices/apprendre-par-le-jeu/article/article/scratchimagine-programme-partage.html>

¹⁴ Franck Amadiou et André Tricot, *Apprendre avec le numérique*, Savoirs pratiques éducation, 2014

¹⁵ Jean-Clément Martin et Laurent Turcot, « Histoire et jeu vidéo », *Écrire l'histoire*, 16 | 2016, 225-230.

traverse toutes les périodes historiques : il existe, à ce jour, des épisodes qui se déroulent dans l’Égypte ancienne, l’Islam médiéval, la Renaissance italienne, les Caraïbes au XVIIIe-XVIIIe siècle, l’Amérique de la Guerre de Sept Ans puis de la Révolution Américaine, le Paris de la Révolution Française et l’Angleterre victorienne. Dans chaque épisode, le joueur évolue dans un univers saisissant de détails. L’ambiance unique peut semer dans la mémoire du joueur le souvenir d’une période passée, façonnant alors les représentations et l’imaginaire du joueur. La forme très esthétique du jeu vidéo, la force de l’image et du son, pourrait pousser le joueur à penser que ce qu’il voit dans le jeu est forcément une réalité historique.¹⁶

Figure 2. Capture d’écran d’*Assassin’s Creed Unity* (2014) qui prend place dans le Paris révolutionnaire. La volonté des développeurs n’est pas de retranscrire fidèlement la réalité, mais plutôt de se servir de l’histoire comme un décor pour raconter une histoire.



Connaître ces jeux est donc nécessaire pour pouvoir les discuter avec les élèves. D’autant plus que ces représentations sont souvent manichéennes car les intentions des développeurs sont relativement peu claires. L’Histoire présentée dans les jeux vidéo sert-elle simplement de décor ? Est-elle un prétexte narratif ou bien une lecture idéologique du passé ?¹⁷ Les stéréotypes véhiculés par les jeux vidéo sont souvent les mêmes stéréotypes que l’on retrouve dans les films, comme celui d’un Moyen Age forcément obscur et sale. Mais le cinéma n’est pas à l’origine de ces clichés. L’origine de ces clichés remonte à une certaine historiographie, comme celle du XIXe siècle. Si les jeux vidéo véhiculent une imagerie caricaturale, il ne faut pas les présenter comme seuls responsable de cette transfiguration de l’Histoire. Ils ne sont que les héritiers d’une tradition historiographique, qui s’est répercutée

¹⁶ Entretien vidéo avec Jean-Clément Martin « Au cœur de la Révolution : les leçons d’histoire d’un jeu vidéo », chaîne Vendémiaire Editions, ajouté le 13 mars 2015

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=3G6kkha-1t8>

¹⁷ Pour Ubisoft, le studio qui développe *Assassin’s Creed*, l’utilisation de l’histoire dans le jeu vidéo relève du « tourisme historique » : il s’agit d’utiliser l’histoire comme décor, sans chercher à représenter l’histoire dans une recherche d’une possible vérité historique.

History’s Creed (3/10) Liberty, ARTE Creative, 2018

Disponible sur : <https://www.arte.tv/fr/videos/074699-003-A/history-s-creed-3-10/>

sur la littérature, le cinéma puis les jeux vidéo. À cela s'ajoute les attentes des joueurs, qui préféreraient jouer dans un Moyen-âge obscur que dans un Moyen-âge moins caricatural, puisque les joueurs baignent dans cet imaginaire depuis l'enfance. Les développeurs des jeux vidéo doivent donc répondre à une demande, qui ne veut pas forcément être désorientée, même au prix d'une représentation caricaturale de l'Histoire.

Représentant la période révolutionnaire en France, *Assassin's Creed Unity* (2014) a soulevé de nombreuses critiques, notamment en raison de sa représentation clichée, voire même orientée, de l'Histoire selon Jean Luc Mélenchon.¹⁸ Ce dernier regrettait la vision caricaturale d'un peuple présenté comme sanguinaire, et celle d'un Robespierre affiché comme un monstre. Les débats passionnés, qui ont suivi la sortie de ce jeu, ont montré que le public et les historiens pouvaient débattre d'un jeu vidéo, au même titre qu'un livre, ce qui a renforcé la présence et la crédibilité du support vidéoludique dans le paysage médiatique contemporain.¹⁹ Néanmoins, en 2018, le jeu vidéo *Kingdom Come : Deliverance* se présente comme un « anti-Assassin's Creed » dans le sens où l'intention de ses développeurs est de recréer le plus fidèlement possible la Bohême du Moyen Âge tardif, quitte à sacrifier le plaisir du joueur, avec des combats moins épiques, des dialogues moins caricaturaux, retranscrivant des scènes banales de la vie quotidienne de l'époque. Cette entreprise audacieuse risque aussi de désorienter le joueur en ne présentant pas un Moyen Age sombre et sale – ce qui est souvent attendu chez les joueurs.²⁰



Figure 3. Capture d'écran de *Kingdom Come : Deliverance* (2018), qui prend place dans la Bohême médiévale, qui répond à une volonté des développeurs de retranscrire fidèlement l'histoire, au risque de sacrifier le plaisir du joueur.

¹⁸ « Jean Luc Mélenchon s'emporte contre *Assassin's Creed Unity* », *Le Monde*, 14 novembre 2014

Disponible sur : http://www.lemonde.fr/pixels/breve/2014/11/14/jean-luc-melenchon-s-emporte-contre-assassin-s-creed-unity_4523542_4408996.html

¹⁹ *History's Creed (3/10) Liberty*, ARTE Creative, 2018

Disponible sur : <https://www.arte.tv/fr/videos/074699-003-A/history-s-creed-3-10/>

²⁰ Patxi Berhouet, « Kingdom Come Deliverance : jeu est-il fidèle à la Bohême du XV^e siècle ? », *La Croix*, 19 février 2018

Disponible sur : <https://www.la-croix.com/Culture/Kingdom-Come-Deliverance-jeu-est-fidele-Boheme-XVe-siecle-2018-02-19-1200914905>

Cette proximité entre les élèves et le support vidéoludique pourrait alors impliquer davantage l'élève dans la construction de ses connaissances. D'autant plus qu'en jouant, l'élève fait l'expérience de l'*interactivité*, c'est à dire un échange actif entre ses choix et la machine.²¹ Les choix du joueur, ses réussites et ses échecs ont une influence directe sur la trame narrative du jeu. Ainsi, le joueur est davantage engagé dans son activité que le lecteur ou que le spectateur, qui n'ont pas la capacité de modifier la trame narrative d'un livre ou d'un film, même si cela n'enlève pas au lecteur et au spectateur leur liberté d'interpréter librement cette narration. Dans la perspective d'une utilisation en classe d'histoire, cette caractéristique rend possible l'initiation à l'uchronie, pour montrer les « possibles »²² de l'Histoire, comme avec le jeu *Hearts of Iron IV* (2016) (voir Figure 5) qui prend place lors de la Seconde Guerre mondiale, ou *Wolfenstein : The New Order* (2014) qui imagine une Europe nazie après la victoire du IIIe Reich en 1945.

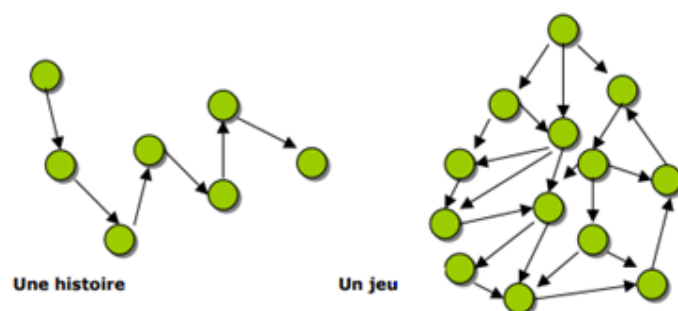


Figure 4. A l'inverse du lecteur ou du spectateur, le joueur peut créer sa propre trame narrative

De plus, comme pour un roman ou un film, l'implication du joueur est, le plus souvent, une implication *sensible*. Le joueur incarne un personnage, auquel il peut s'identifier et affronte, de plus en plus, des dilemmes moraux, qui peuvent changer le cours de la narration, ce qui renforce la concentration du joueur dans les tâches qu'il aura à accomplir. D'ailleurs, comme le remarque Serge Tisseron, si le joueur ne répond pas lorsque ses parents l'appellent, ce n'est pas parce qu'il n'entend pas mais parce qu'il est absorbé par le jeu, preuve qu'il est capable de se concentrer pleinement dans une activité.²³

Figure 5. Capture d'écran d'*Hearts of Iron IV* (2016), jeu de stratégie militaire. La seule présentation de cette capture d'écran à des élèves, où l'on voit un Reich étendu sur l'Amérique du Nord et la Russie, peut permettre d'aborder la question de l'uchronie.



²¹ Alice Mitchell and Carol Savill-Smith, « The use of computer and video games for learning : a review of the literature », *Information Society Technologies*, 2004

²² Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, *Pour une histoire des possibles*, Le Seuil, 2016

²³ Serge Tisseron, *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Albin Michel, Questions de parents, 2008

2) Des effets multiples sur la formation de l'adolescent

2.1 Des idées reçues difficiles à affirmer

S'il est aujourd'hui traité de plus en plus comme un bien culturel comme un autre – les quotidiens nationaux offrent maintenant des doubles pages lors de la sortie d'un jeu vidéo, comme ils le font pour des films ou des livres – il reste que la perception des effets des jeux vidéo sur la formation de l'adolescent a longtemps été négative. Même s'il faut relativiser cette idée communément répandue : 62 % des Français considèrent le jeu vidéo comme une activité positive.²⁴ Pour Pascal Flichy, le fait que le jeu vidéo ait eu mauvaise presse – comme le cinéma ou le rock'n'roll à leurs débuts – est le signe qu'il va s'installer durablement dans le paysage culturel.²⁵

Premièrement, le jeu serait addictif. L'image parfois invoqué, pour heurter la sensibilité du public sur cette problématique, est celle des *hikikomori*, ces personnes qui vivent recluses chez elles, passant leur temps sur Internet et sur des jeux vidéo.²⁶ Or, les jeux vidéo ne sont souvent pas la cause du renfermement, mais plutôt une expression d'un mal-être, une échappatoire à un problème familial, un sentiment de persécution, etc.²⁷ Un autre problème, souvent évoqué, est celui de la violence des jeux vidéo, qui pourrait se répercuter sur le comportement du joueur. Cette théorie a été largement partagée après la tuerie de la *Columbine High School*, en 1999, car un des tueurs jouait à un jeu de tir à la première personne intitulé *Doom*²⁸. Cette théorie a refait surface dans l'espace médiatique, en 2011, après les attentats d'Oslo et d'Utoya perpétrés par Anders Breivik, joueur de *Call Of Duty : Modern Warfare*, aussi un jeu de tir à la première personne. L'idée que le jeu vidéo pourrait entraîner une dépersonnalisation du joueur voit s'affronter deux écoles, celle de la *mimesis* et celle de la *catharsis*. Pour certains, le jeu vidéo peut servir de modèle, et relativise la violence

²⁴ L'essentiel du jeu vidéo : marché-consommation-usages, Syndicat des Editeurs de Logiciels de Loisirs, octobre 2017

Disponible sur :

http://www.sell.fr/sites/default/files/EJV_Bilan%20Mache%202016_SELL_Fev%2017%20BD.pdf

²⁵ Pascal Flichy, *L'imaginaire d'Internet*, La Découverte, 2001

²⁶ Andy Furlong, « The Japanese hikikomori phenomenon : acute social withdrawal among young people », *The Sociological Review*, Volume 56, Issue 2, May 2008, p.309-325

²⁷ Yann Leroux, *Les jeux vidéo, ça rend pas idiot !*, FYP Editions, Stimulo, 2012.

²⁸ Christopher J. Ferguson, « Evidence for publication bias in video game violence effects literature : A meta-analytic review », *Aggression and Violent Behavior*, Volume 12, Issue 4, 2007, p.470-482

chez les joueurs.²⁹ Pour les autres, le jeu vidéo agit comme une catharsis, c'est-à-dire un moyen de vider sa charge émotionnelle.³⁰ Aujourd'hui, ce débat est encore vif, notamment avec la saga *Grand Theft Auto*, où le joueur incarne un malfrat, motivé par l'appât du gain et du pouvoir, qui cherche à se faire un nom dans une ville fictive américaine.



Doom



Grand Theft Auto V



Call of Duty : Modern Warfare

2.2 Le développement de compétences spécifiques par le jeu vidéo

Néanmoins, la pratique du jeu vidéo a des vertus éducatives. Sans parler du jeu vidéo, le jeu est un moyen naturel d'apprentissage chez l'homme. Au XIXe siècle, le docteur Jean Itard mettaient en place des activités ludiques pour parfaire l'apprentissage de Victor de l'Aveyron.³¹ A cela peut s'ajouter l'aspect compétitif des jeux vidéo, qui s'inscrivent souvent dans une logique de classement et de progression pour le joueur. Il doit débloquent des médailles, relever des défis pour s'adjuger une meilleure place dans le classement. Cela pourrait stimuler la motivation des étudiants et leurs compétences, même si l'idée de compétition dans l'enseignement fait débat.³² Néanmoins, il ne faut pas idéaliser la motivation que pourrait générer le jeu vidéo chez l'élève. Pour Pierre Wouters, si le jeu vidéo peut être efficace s'il est associé à d'autres processus d'apprentissages, le support vidéoludique n'a pas

²⁹ Nicholas L. Carnagey, Craig A. Anderson, Brad J. Bushman, « The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence », *Journal of Experimental Social Psychology*, Volume 43, Issue 4, 2007, p.684

³⁰ Douglas A. Gentile, Catharsis and Media Violence: A Conceptual Analysis, *Societies*, 2013, 3, 491-510

³¹ Jean Itard, *Mémoires et Rapport sur Victor de l'Aveyron*, 1806.

« il faut qu'on se souviennne de l'influence puissante qu'ont sur les premiers développements de la pensée, les jeux de l'enfance, autant que les petites voluptés de l'organe du goût. »

³² Burguillo, J.C, « Using Game-Theory and Competition-based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance », *Computers & Education*, 2010

une incidence majeure sur la motivation des élèves.³³ Néanmoins, le jeu vidéo encourage l'inventivité et l'action du joueur. En effet, pour avancer dans un jeu vidéo, il faut élaborer des stratégies et mettre en œuvre des compétences particulières, comme travailler en équipe, notamment lorsque l'on joue en réseau, lorsqu'il s'agit de prendre le meilleur sur l'équipe adverse. En effet, le chercheur John Leddo a montré qu'un groupe d'élèves qui avait joué en équipe au jeu vidéo *Call of Duty Modern Warfare III* réussissait plus rapidement un *escape game*, qu'un autre groupe d'élèves, qui n'avait préalablement pas joué en coopération au jeu vidéo.³⁴ Mais nous sommes en droit de nous demander si c'est le jeu qui permet une meilleure coopération, ou bien le fait d'avoir fait une activité à plusieurs, quelle qu'elle soit. Des travaux de psychologues ont aussi montré que la pratique du *jeu sérieux Space Fortress* permettait d'augmenter la capacité à mener plusieurs tâches en parallèles, ce qui peut être bénéfique pour la réalisation d'une tâche complexe en classe.³⁵ Pour Serge Tisseron, le jeu en réseau est « un apprentissage de la démocratie participative » : en prenant l'exemple du jeu *World of Warcraft*, il observe que l'attaque d'un ennemi en commun provoque, dans une équipe de joueurs, un échange d'arguments et de discussions nourries qui fondent un apprentissage de la coopération.³⁶

Si les bienfaits du jeu vidéo dans le développement de certaines compétences sont aujourd'hui démontrés, la difficulté première réside dans la méthodologie mise en place pour s'assurer que c'est bien le jeu vidéo, et non pas un autre élément, qui a permis de faire progresser l'élève.³⁷ Ainsi, dans l'expérience idéale, pour prouver l'efficacité pédagogique du jeu vidéo, il faudrait faire une évaluation diagnostique avant l'activité vidéoludique, suivi d'une autre évaluation pour mettre en évidence les connaissances et les compétences apportées par le jeu vidéo ; voire même faire faire une activité similaire non vidéoludique à un groupe témoin, dans une perspective comparative. Or, dans le cadre de l'activité que j'ai réalisé avec les élèves, le jeu vidéo n'est pas le seul support qui permet la connaissance, mais il s'accompagne de l'utilisation de moteurs de recherches pour nourrir la réponse au questionnaire, ce qui fausse une étude sur la seule valeur pédagogique du jeu vidéo.

³³ Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D., « A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games », *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249-265, 2013

³⁴ John Leddo, « The effects of playing cooperative and competitive video games on teamwork and team performance », *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2016

³⁵ Maclin, E. L., Mathewson, K. E., Low, K. A., Boot, W. R., Kramer, A. F., Fabiani, M., & Gratton, « Learning to multitask: effects of video game practice on electrophysiological indices of attention and resource allocation », *Psychophysiology*, 48(9), 1173-1183, 2011

³⁶ Serge Tisseron, *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Albin Michel, Questions de parents, 2008

³⁷ Franck Amadiou et André Tricot, *Apprendre avec le numérique*, Retz, Savoir pratique enseignants, 2014

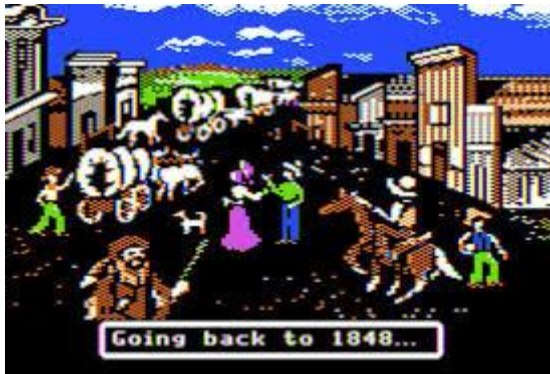
3) Le jeu vidéo à l'école : des usages pluriels

3.1 L'essor de l'utilisation des jeux vidéo à l'école

Il est intéressant de noter que les innovations techniques du XXe siècle, que ce soit la télévision pour visionner des extraits vidéos, l'ordinateur ou les tablettes pour effectuer des recherches et utiliser des logiciels à visée éducative, se sont progressivement installées dans les salles de classes, sans soulever de débats passionnés. L'utilité pédagogique de ces supports a fait consensus. Or, les jeux vidéos, pourtant plus anciens que les tablettes, pénètrent plus timidement dans les salles de classe. Leur introduction est souvent sujette à discorde. Ils sont souvent considérés comme trop violents et associés à un divertissement abrutissant, addictif et chronophage. Autrement dit, les jeux vidéo seraient déconnectés de l'apprentissage.

Or, des expériences multiples prouvent le contraire : le jeu vidéo peut être une porte d'entrée pour l'apprentissage pour les élèves. L'utilisation de jeux vidéo dans les salles de classe commence, à partir des années 1980, aux Etats-Unis, avec deux principaux jeux : *Lemonade Stand* (1979) et *The Oregon Trail* (1985). Le premier jeu, *Lemonade Stand*, place le joueur dans la peau d'un gérant d'un stand de limonade qui doit faire des choix pour ne pas plier boutique, comme gérer l'achat de ses ingrédients, élaborer une publicité et fixer le prix de sa limonade, tout en tenant compte d'événements aléatoires comme une mauvaise météo, ou bien la fermeture d'une rue. David H. Ahl, fondateur de *Creative Computing*, l'un des plus anciens magazines de la révolution digitale, considéra ce jeu vidéo comme un support pratique pour apprendre les bases du commerce à de jeunes élèves.³⁸ Le deuxième jeu *The Oregon Trail*, est un jeu vidéo historique qui se déroule durant la conquête de l'Ouest américain, au XIXe siècle. Il a été développé par trois professeurs qui souhaitaient rendre l'apprentissage davantage actif pour leurs élèves. Le joueur incarne un pionnier qui doit gérer sa nourriture, ses munitions et s'occuper de sa famille pour arriver à Oregon City. Il ne faut pas penser que l'utilisation de ces jeux vidéo était réservée à un cercle extrêmement restreint d'écoles américaines : si l'on regarde des extraits de ces jeux vidéo sur YouTube, de nombreux internautes partagent leurs souvenirs passés de jeu dans le temps de l'école, dans les années 1980 et 1990.

³⁸ David H. Ahl, *Creative Computing Magazine*, April 1982, Volume 08, Numéro 04



The Oregon Trail



The Lemonade Stand

3.2 Les jeux sérieux utilisés aujourd'hui

En France, l'utilisation des jeux vidéo a suivi la dynamique amorcée par les développeurs américains. Aujourd'hui, des jeux comme *Stop Disaster*³⁹ (2007) et *Stop la violence !*⁴⁰ (2014) sont entrés dans les salles de classe françaises. Le premier est un jeu de gestion dans lequel le joueur doit aménager un village en proie à une catastrophe naturelle, comme un tsunami ou un séisme. Ce jeu gratuit, financé par l'Organisation des Nations Unies, permet de faire travailler les élèves du secondaire sur la notion de risque en géographie. Dans *Stop la violence !*, le joueur incarne un collégien qui mène une enquête dans son collège, qui le sensibilise sur la question de la violence au collège.

Preuve de la préoccupation accordée au jeu vidéo dans l'Education Nationale, un site internet institutionnel référençant les jeux vidéo *sérieux* utilisables en classe a été mis en place par le ministère.⁴¹



Stop Disaster



Stop la violence !

³⁹ <http://www.stopdisastersgame.org/fr/noflash.html>

⁴⁰ <https://www.stoplaviolence.net/>

⁴¹ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxserieux>

3.3 Les problèmes liés à l'utilisation du jeu vidéo en classe

S'il représente la première industrie culturelle mondiale, le jeu vidéo n'a pas une place incontestée au sein des salles de classe. Dans *Apprendre avec les serious games ?*, Julien Alvarez, Olivier Rampnoux et Damien Djaouti liste l'ensemble des problèmes qui se posent à l'enseignant lorsqu'il veut utiliser un jeu vidéo en classe.⁴²

Premièrement, l'enseignant pourrait être freiné dans sa démarche, craignant le regard de ses collègues et des parents d'élèves sur les activités qu'il mène en classe. Une étude, menée par le ministère de la Culture, montre que seulement 7 % des Français considèrent les jeux vidéo comme des biens culturels à part entière.⁴³ Les jeux vidéo sont encore vus comme une distraction pure, plus ou moins respectable, trop triviale, pour être utilisée en classe. À cela s'ajouterait un programme scolaire trop chargé pour permettre d'utiliser le jeu vidéo comme une ressource complémentaire au cours.

Deuxièmement, les valeurs idéologiques des jeux vidéo sont peu compatibles avec l'enseignement. Néanmoins, on peut penser que l'étude de ces jeux vidéo est essentielle dans le cadre d'une éducation aux médias. Cela est d'autant plus légitime que certains élèves jouent souvent à des jeux vidéo, sans déceler les inclinations idéologiques, voire propagandistes, de leurs jeux.

Pour certains élèves, divertissement et leçon d'histoire ou de géographie sont deux activités bien séparées. Lors de l'activité mise en place par l'enseignant pour ce travail de recherche, un groupe d'élèves a écrit « étant donné que ce n'est pas nous qui jouons, on travaille tout de même », preuve qu'il existe, même chez certains élèves d'aujourd'hui, une certaine étanchéité entre le jeu et la connaissance.

Un autre problème serait celui du système vidéoludique, qui associe souvent le progrès du joueur dans le jeu à des récompenses. Intégré dans une classe, ce système encouragerait davantage la motivation extrinsèque (associé à une punition ou une récompense) que la motivation intrinsèque (conduite uniquement par l'intérêt de l'élève).⁴⁴ Cela ne réveillerait donc la meilleure créativité de l'élève, qui est mobilisée lorsqu'une activité est intrinsèquement motivée.

⁴² Julian Alvarez, Olivier Rampnoux et Damien Djaouti, *Apprendre avec les serious games ?*, Canopé – CNDP, 2016

⁴³ Les représentations de la culture dans la population française [CE-2016-1]
Disponible sur : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/L-actualite-du-DEPS/Les-representations-de-la-culture-dans-la-population-francaise-CE-2016-1>

⁴⁴ Edward L. Deci, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Richard M. Ryan, « Motivation and Education : The Self-Determination Perspective », *Educational Psychologist*, 1991, p.325-346

II) L'expérimentation en classe

1) Le contexte des expérimentations

Avant de rentrer dans le détail des expérimentations, il me semble nécessaire d'éclairer le cadre dans lequel elles se sont déroulées. Les expérimentations ont pris place dans le lycée Pierre Paul Riquet de Saint-Orens-de-Gameville. C'est un lycée situé dans le périurbain toulousain, au Sud-Est de la ville de Toulouse. Il regroupe principalement des élèves provenant de communes du Sud-Est toulousain. Les résultats au baccalauréat sont très bons, oscillants de 97 % à 98 % en 2016, suivant les filières de l'établissement (L, ES, S, STI2D). Le cadre est propice aux expérimentations : les élèves sont, dans l'ensemble, sérieux, motivés et appliqués dans leur travail.

Les classes sous ma responsabilité sont deux classes de Première, une classe de Première S et une classe de Première ES. Elles sont sympathiques et ne posent pas de problèmes particuliers à l'équipe pédagogique, en partageant une même volonté de bien faire. Je n'ai donc pas rencontré de problèmes particuliers, aussi bien de discipline ou de motivation, de la part des élèves, lors de ces expérimentations.

Le lycée est labellisé « Lycée numérique » pour l'année 2017-2018, comme 115 autres lycées de la région Occitanie.⁴⁵ L'équipement en numérique est très bon : un ordinateur, un vidéoprojecteur et des enceintes sont installés dans chaque salle et plusieurs salles informatiques peuvent accueillir des classes entières. Je n'ai donc rencontré aucun problème d'ordre technique lors de mes expérimentations.

Alors que j'avais prévu d'effectuer l'activité seulement avec ma classe de Première ES, dont les élèves disposent de davantage d'heures d'Histoire-Géographie que leurs camarades de Première S, j'ai finalement décidé de faire l'activité dans mes deux classes, dans le but de mieux mesurer les réactions qu'elle susciterait, me donnant ainsi un échantillon d'étude plus large. D'autant plus que l'activité avec ma Première ES s'étant bien déroulée, il me semblait intéressant de la partager avec ma Première S.

L'activité s'est déroulée juste après un devoir sur table, pour lequel les élèves avaient révisé le chapitre sur la Première Guerre mondiale. Au moment de débiter l'activité, les élèves avaient donc fraîchement en mémoire les connaissances de la Première Guerre mondiale en tête, puisqu'ils l'avaient révisé pour le devoir.

2) Le choix du jeu vidéo : *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre*

2.1 Les jeux vidéo et la Première Guerre mondiale

Comme au cinéma, la Grande Guerre est relativement peu représentée dans le monde du jeu vidéo, si on la compare à la représentation de la Seconde Guerre mondiale.⁴⁶

Premièrement, la forme même de la Première Guerre mondiale ne se prêterait guère à une adaptation vidéoludique.⁴⁷ La guerre de position ne serait pas adaptée au support vidéoludique, lequel recherche le mouvement pour faire avancer et agir le joueur sur son environnement. De plus, l'armement de la Grande Guerre, moins fiable, plus lent à recharger, limiterait également une transposition vidéoludique, où l'objectif premier est de divertir le joueur. La peur, l'attente et l'ennui, autant de sentiments partagés par les soldats de la Première Guerre mondiale, ne peuvent pas répondre à l'aspect dynamique d'un jeu vidéo.

Deuxièmement, contrairement à la Seconde Guerre mondiale, la Grande Guerre ne permet pas aux Américains – qui produisent la majorité des jeux vidéo – de se présenter en force démocratique du Bien face à la dictature nazie du Mal.⁴⁸ La Première Guerre mondiale est donc moins adaptée pour alimenter l'imaginaire héroïque américain, car ce sont moins des idéologies qui s'affrontent que des armées nationales. Suivant ce même schéma manichéen, la Guerre Froide est également représentée dans le jeu vidéo, dans une opposition entre la démocratie américaine et le communisme soviétique. Par exemple, dans *Call of Duty : Modern Warfare 2* (2009) et dans *Call of Duty : Modern Warfare 3* (2011), la Russie tente d'envahir les Etats-Unis puis l'Europe. Là aussi, dans un jeu joué par des millions de joueurs à travers le monde, l'objectif est de présenter une armée américaine championne et protectrice de la liberté, face à une Russie impérialiste.

En raison de cette utilisation peu aisée de l'idéologie, pour les Américains, lors de la Première Guerre mondiale, les quelques jeux vidéos sur la Première Guerre mondiale sont souvent des productions européennes, comme *Soldats Inconnus*.

⁴⁶ Laurent Veray, *La Grande Guerre au cinéma : De la gloire à la mémoire*, Ramsay cinéma, 2008

⁴⁷ Julien Lahu, « Représenter la Première Guerre mondiale dans les jeux vidéo : entre absence et uchronie », *centenaire.org*

Disponible sur : <http://centenaire.org/fr/espace-scientifique/societe/representer-la-premiere-guerre-mondiale-dans-les-jeux-video-entre>

⁴⁸ *Ibid*

2.2 Le jeu vidéo *Soldats Inconnus*

Le jeu vidéo *Soldats Inconnus : Mémoires de la Grande Guerre* est un jeu d'aventure, développé par Ubisoft Montpellier, qui raconte l'histoire de cinq destins croisés dans la Première Guerre mondiale : Emile, un paysan lorrain ; Freddie, un américain de la Légion Etrangère ; Anna, une étudiante en médecine devenue infirmière pendant la guerre et Karl, un jeune soldat allemand, qui a eu un enfant avec la fille d'Emile avant la guerre ; et enfin Walt, un chien d'origine allemande, séparé de ses maîtres. Cette perspective narrative, s'intéressant à des personnages, permet de respecter l'intitulé du Bulletin Officiel qui s'intéresse à « l'expérience combattante des soldats », plus qu'à une histoire événementielle de la guerre.⁴⁹

Dans un article du *Monde*, les développeurs du jeu estiment que « *Soldats Inconnus* est un jeu sur la Première Guerre mondiale, mais ce n'est pas un jeu de guerre ».⁵⁰ En effet, il est impossible de tuer ou bien de tenir une arme à feu dans le jeu. Cet état de fait permet d'évacuer la violence qui peut se retrouver dans d'autres jeux de la Première Guerre mondiale, comme *Battlefield 1* (2016). De plus, la bande dessinée permet de toucher un public large, et de parler facilement aux plus jeunes. Le jeu est classé PEGI 12, c'est-à-dire qu'il est déconseillé aux moins de 12 ans.⁵¹ A contrario, *Battlefield 1* est classé PEGI 18, c'est-à-dire qu'il est déconseillé aux moins de 18 ans, en raison de « l'extrême violence », et du « langage inapproprié ».⁵² Dans la réalité, ces indications sont relativement peu regardées par les joueurs ou par les parents des joueurs, peu renseignés sur cette signalétique.⁵³ Néanmoins, l'aspect non-violent du jeu vidéo rend le jeu utilisable par des élèves de Première, mais également de Troisième.

Les développeurs se sont entourés de l'historien Alexandre Lafon et de la mission du centenaire pour respecter au mieux la réalité historique.⁵⁴ Ce respect de l'Histoire est important car le jeu a une portée bien plus large que l'écrit de l'universitaire : un jeu a vocation à être pratiqué par des millions de joueurs, alors que l'article de l'universitaire n'est

⁴⁹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/58/2/LyceegT_RESSOURCE_Hist1_04a_GuerresPaix_205582.pdf

⁵⁰ Antoine Flandrin, « *Soldats inconnus* est un jeu vidéo sur la Grande Guerre, mais ce n'est pas un jeu de guerre », *Le Monde*, 2014

Disponible sur : http://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/05/19/soldats-inconnus-est-un-jeu-video-sur-la-grande-guerre-mais-ce-n-est-pas-un-jeu-de-guerre_4421313_4408996.html#ExrjOBZTqY8rWmw.99

⁵¹ <http://www.pegi.info/fr/index/>

⁵² *Ibid*

⁵³ HC Paper 353-II House of Commons Culture, Media and Sport Committee: Harmful, p.302

⁵⁴ Antoine Flandrin, « *Soldats inconnus* est un jeu vidéo sur la Grande Guerre, mais ce n'est pas un jeu de guerre », *Le Monde*, 2014

lu que par quelques dizaines de pairs, étudiants et curieux. Néanmoins, il ne faut pas oublier que le but d'un jeu vidéo est avant tout de divertir, mais aussi d'enrichir une firme et ses actionnaires, ce qui peut expliquer pourquoi certains jeux historiques peuvent prendre quelques distances avec l'Histoire, dans le but de distraire le joueur.⁵⁵ La question du respect de l'histoire par un jeu vidéo a été mise sur le devant de la scène en novembre 2014 lorsque Jean Luc Mélenchon déclara que le jeu *Assassin's Creed*, développé aussi par Ubisoft, donnait une image désastreuse de la Révolution française, en présentant le peuple et Robespierre comme des barbares sanguinaires.⁵⁶ Répondant à cette polémique, dans les colonnes du Monde, Antoine Vimal du Monteil, porte parole d'Ubisoft rappela qu'*Assassin's Creed* était un « jeu et pas une leçon d'histoire ». ⁵⁷

A la différence d'*Assassins Creed*, *Soldats Inconnus* ne souleva pas de débats passionnés à sa sortie, ni de la part d'hommes politiques, ni de la part de spécialistes de la Première Guerre mondiale. Néanmoins, en 2016, la sortie d'un autre jeu sur la Première Guerre mondiale, *Battlefield 1*, à la portée bien plus large que *Soldats Inconnus*, a suscité de vives réactions, notamment en France. Cela s'expliquait principalement par le fait que les Français et les Russes n'étaient pas jouables dans le jeu.⁵⁸ Pourtant, ces deux armées sont loin d'être des armées mineures de la Grande Guerre. Le jeu permettait au joueur d'incarner principalement des soldats Américains, sur les champs de bataille de la Première Guerre mondiale, aussi bien en France que dans les Dardanelles. Certains y voyaient alors une volonté des Etats-Unis de se réapproprier le combat mené face à la Triple Alliance et la victoire finale, alors qu'ils n'interviennent en réalité que tardivement dans la guerre. D'autant plus que la série *Battlefield* est un *blockbuster* se vendant à des millions d'exemplaires à travers le monde. L'influence et cette relecture historique, donnant le beau rôle aux Etats-Unis, a alors eu un impact considérable chez des millions de joueurs, ayant des connaissances plus ou moins précises sur la Première Guerre mondiale. Le *soft power*, ce pouvoir de persuader sans la force, se mène donc aujourd'hui sur le front des jeux vidéo.

⁵⁵ Jean-Clément Martin et Laurent Turcot, *Au cœur de la révolution : Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*, Vendémiaire, 2015

⁵⁶ « Jean Luc Mélenchon s'empore contre *Assassin's Creed Unity* », *Le Monde*, 14 novembre 2014

⁵⁷ William Audureau, « *Assassin's Creed Unity* est un jeu vidéo grand public, pas une leçon d'histoire », *Le Monde*, 2014

Disponible sur : http://www.lemonde.fr/jeux-video/article/2014/11/13/assassin-s-creed-unity-est-un-jeu-video-grand-public-pas-une-lecon-d-histoire_4523111_1616924.html

⁵⁸ William Audureau, « Jeux vidéo : *Battlefield 1*, 1914-1918 comme si vous n'y étiez pas », *Le Monde*, 2016
Disponible sur : http://www.lemonde.fr/pixels/article/2016/10/26/jeux-video-battlefield-1-1914-1918-comme-si-vous-n-etiez-pas_5020812_4408996.html



Figure 6. Capture d'écran du jeu *Battlefield 1*, sorti en 2016, qui a suscité une vive polémique à sa sortie en évacuant du jeu les soldats français et russes de la Première Guerre mondiale, au profit d'une guerre presque exclusivement menée par des soldats américains, contre les empires centraux.

3) Le jeu sans jouer : le jeu vidéo comme support pour consolider ses connaissances

3.1 Un objectif : consolider les connaissances des élèves, et non les introduire

L'expérimentation réalisée par mes soins se fait à partir d'un jeu vidéo, mais sans jouer. Il s'agit de se servir du support vidéoludique, pour remobiliser des notions vues en amont en cours, avec des documents plus « traditionnels ». Le jeu vidéo est alors vu, dans cette séquence, comme un support pour *renforcer* les connaissances plutôt qu'un support qui *introduit* les connaissances aux élèves.

Toutes les connaissances apportées *a priori* aux élèves sont accessibles, dans la présentation de la séquence complète en Annexe 2 (pp.58-66).

3.2 Quelles connaissances les capsules vidéo choisies remobilisent-elles ?

Tout d'abord, il se trouve que ce jeu vidéo, dans son scénario même est en accord avec la problématique de « l'expérience combattante ». A la différence d'un jeu de stratégie comme Age of Empires II, dans lequel joueur manipule et déplace de grandes armées sur un champ de bataille vaste, sans rentrer dans l'expérience sensible vécue par les soldats, le jeu vidéo *Soldats Inconnus* propose au joueur, non pas d'incarner une armée, mais plusieurs personnages fictifs. Ainsi, le joueur a accès, en avançant au fil du jeu, à leurs expériences de guerre, dans leurs singularités propres. Les personnages variés du jeu, du paysan mobilisé à l'infirmière de guerre, permettent d'aborder aussi la notion de « guerre totale » que l'on retrouve dans la fiche ressource Eduscol. En effet, s'il n'est représenté que par un seul personnage – l'infirmière Anna – le front de l'arrière n'est pas oublié. En définitive, l'expérience combattante des personnages du jeu vidéo se fait, dans l'activité, selon six temps bien délimités par l'enseignant : la mobilisation à partir de Saint-Mihel, une commune de Lorraine ; le départ au front à partir de la Gare de l'Est ; une bataille lors de la guerre de mouvement à Crusnes ; une bataille charnière dans la technologie de la guerre autour de la Somme en 1916 ; une bataille meurtrière sur le Chemin des Dames en 1917 ; et un jugement par une cour martiale et sa conséquence.

La première capsule vidéo se situe dans la caserne de Saint-Mihel, une commune de Lorraine. Il s'agit donc premièrement de comprendre que la mobilisation s'étend sur tout le territoire français, et appelle théoriquement tous les Français aptes au service militaire. Au début de la vidéo, nous pouvons différencier, grâce à leurs tenues, trois personnages qui appartiennent à des classes sociales distinctes : le personnage principal du jeu Emile Chaillon qui est un paysan, un ouvrier et un notable. Tous se rendent à la caserne. Il s'agit ici de comprendre que la mobilisation concerne théoriquement tous les Français, quel que soit leur statut social. Une fois que le joueur a passé la caserne, il se retrouve dans un camp d'entraînement militaire, habillé dans la tenue militaire française d'août 1914. Le képi modèle 1884 et le pantalon rouge garance rappelle à l'élève, que lors de la mobilisation, la tenue paraît dépassée et ne camoufle pas assez le poilu. Dans cette capsule aussi, et cela sera une constante dans le jeu, l'officier paraît excité et invective les poilus dans leur entraînement. Le personnage de l'officier stéréotypé est utilisé à de plusieurs reprises pour montrer l'inconscience de certains officiers pendant la Grande Guerre, se servant des soldats comme de la chair à canon. La capsule se termine par une levée du drapeau tricolore, par des appels qui entonnent la *Marseillaise*. Cela permet de souligner l'aspect patriotique de cette guerre, qui a pu être nourrie par l'école de la IIIe République, dans le désir d'une revanche face à l'Allemagne.



Figure 7. Les appelés proviennent de toutes les classes sociales. Cette capture montre une gradation ascendante vers la droite : du paysan vers le notable.



Figure 8. L'entraînement militaire reçu par les soldats, équipés de leur tenue d'août 1914.



Figure 9. La levée du drapeau, sous le chant de la *Marseillaise* : l'image d'une mobilisation patriotique.

La deuxième capsule vidéo prend place dans la Gare de l'Est. Au début de la vidéo, Emile correspond avec sa fille en utilisant une lettre. Cela permet de rappeler à l'élève l'importance des lettres et des cartes postales, pour les soldats mais aussi pour l'état major, qui, à aucun moment ne lésine sur les moyens alloués pour l'acheminement du courrier, car le moral des troupes est à ce prix. De plus, dans la lettre qu'il rédige, Emile parle de « l'enthousiasme communicatif et de la fraternité [qu'il aurait] aimé voir plus souvent en temps de paix ». Le jeu vidéo reprend là ici le mythe du départ au front « la fleur au fusil ». D'ailleurs, lorsqu'il se promène sur les quais de la gare de l'Est, Emile croise un orchestre, composé de soldats qui joue un air joyeux. Il est intéressant lors du débriefing avec les élèves de revenir sur la phrase prononcée par Emile pour la modérer.⁵⁹ Enfin, cette vidéo montre la rencontre entre Emile et Freddie, un soldat américain de la Légion Etrangère. Le rôle de la Légion Etrangère dans la Première Guerre mondiale n'a pas été spécifiquement abordé dans le cours. Mais les élèves peuvent ainsi retenir qu'il n'y a pas eu que des citoyens Français qui se sont battus pour la France, lors de la Première Guerre mondiale.



Figure 10. Emile écrit une lettre à sa fille Marie pour lui informer qu'il quitte la caserne pour rejoindre la gare de l'Est, depuis laquelle il sera envoyé sur le front.



Figure 11. Le mythe de la « fleur au fusil » est repris par le jeu vidéo. Ici, un orchestre entonne un air joyeux alors que les soldats se préparent à partir pour le front.



Figure 12. La rencontre entre Emile et Freddie, un soldat américain qui a rejoint la Légion Etrangère.

⁵⁹ Becker Jean-Jacques, « 7. « La fleur au fusil » : retour sur un mythe », dans *Vrai et faux dans la Grande Guerre*. Paris, La Découverte, *Espace de l'histoire*, 2004, p. 152-165. Disponible sur : <https://www.cairn.info/vrai-et-faux-dans-la-grande-guerre--9782707142115-page-152.htm>

La troisième capsule vidéo se centre sur la bataille de Crusnes, le 22 et 23 août 1914. Dans cette zone géographique, la Grande Guerre en est encore à sa phase dite de guerre de mouvement. C'est ce que le jeu cherche à montrer : les soldats français foncent sur l'ennemi dans un décor qui est loin d'être celui des tranchées. A la fin de l'assaut, Emile est blessé et il est fait prisonnier par l'armée allemande. La séquence se termine avec Marie Chaillon, la fille d'Emile, recevant le courrier qui lui explique la situation dans laquelle se trouve son mari. Puisque le chapitre sur la Grande Guerre s'intéresse à « l'expérience combattante », cela permet de rappeler aux élèves l'importance de l'attente, aussi bien chez les soldats entre deux assauts au front, que chez les familles, restées à l'arrière. Envoyée depuis le front de Salonique, l'étude d'une lettre de Marius Grailhe faite en classe, l'arrière grand père de l'auteur de ces lignes, a permis aux élèves de saisir cette notion d'attente chez les protagonistes de la guerre, aussi bien au front qu'à l'arrière (cf. page 59).



Figure 13. La bataille de Crusnes représente la phase de la guerre dite de mouvement. Les soldats chargent l'ennemi, tout en étant la cible de bombardements.



Figure 14. Emile tombe au combat. Il est blessé et il est fait prisonnier de guerre par les Allemands.



Figure 15. Marie, la fille d'Emile, reçoit la nouvelle. Elle est ici représentée seule pour insister sur la solitude et l'attente des personnes restées à l'arrière.

La quatrième capsule vidéo s'intéresse à la bataille de la Somme. Les élèves y trouvent les éléments majeurs – avions de combat et chars d'assaut – qui font de cette guerre un conflit moderne dans le sens technologique du terme. De plus, les élèves retrouvent la technique de la sape, étudiée en cours. Cet extrait est aussi intéressant car il s'intéresse à l'armée britannique : on retrouve le char Mark I et les tenues des *tommies* anglais. Faute de temps, ces détails n'ont pas pu être abordés en classe. C'est pour cela que je demande aux élèves de dessiner le char anglais Mark I sur leur feuille pour voir s'il le différencie bien du char allemand Sturmpanzerwagen A7V, aussi présent à la fin de la vidéo. L'armement militaire allemand est aussi représenté avec deux répliques de l'avion rouge de Manfred Von Rihchtofen. Si la représentation de l'aviation allemande est caricaturale, elle mobilise des symboles qui peuvent parler à certains joueurs, amateurs de l'histoire de la Première Guerre mondiale.



Figure 16. L'assaut du Mark I britannique et des *tommies* face à l'aviation allemande, représentée ici par des avions rouges comme celui du « Baron Rouge » Manfred Von Richtofen.



Figure 17. Une bataille entre le Mark I britannique et le Sturmpanzerwagen A7V allemand.

La cinquième capsule vidéo met en scène Emile et sa compagnie lors de la bataille du Chemin des Dames. Dans cette séquence, c'est l'horreur qui frappe en premier le joueur. En effet, les cadavres jonchent le sol et freinent l'avancée d'Emile. La musique stridente et les couleurs froides donnent une allure apocalyptique à cette scène, qui pour le narrateur, se résume à une « boucherie ». Grâce à l'aire des combats de l'Offensive que j'ai préalablement tracé sur une carte Google Maps, et si l'on considère qu'il y a eu 350 000 morts lors de cette offensive, les élèves peuvent calculer le nombre de morts au kilomètre carré, soit 45 632. Ce nombre, calculé par les élèves, est plus efficace que toute autre trace écrite pour comprendre le désastre humain de cette offensive. Ensuite, dans la jeu, poussé sans relâche au combat par un officier, Emile frappe ce dernier à la tête et le tue sur le coup, sans avoir eu l'intention de lui donner la mort. Par cet acte de désobéissance, Emile devient un mutin et devra répondre de son acte. Les élèves ont vu la notion de mutinerie en classe, grâce à l'analyse d'un extrait du film *Les sentiers de la gloire* de Stanley Kubrick, sortie en 1957, mais projeté en France à partir de 1975, en raison d'une autocensure des producteurs du films sous la pression des associations d'anciens combattants français. A la fin de la séquence, Emile est donc emprisonné avec d'autres mutins, attendant son passage devant la cour martiale.



Figure 18. L'Offensive autour du chemin des Dames est représentée par un amoncellement de cadavres, et par les rafales permanentes des soldats allemands.



Figure 19. Emile s'apprête à donner un coup de pelle dans la tête de l'officier, qui n'arrête pas d'invectiver ses soldats pour avancer, même si la compagnie s'amenuise de mètres en mètres.

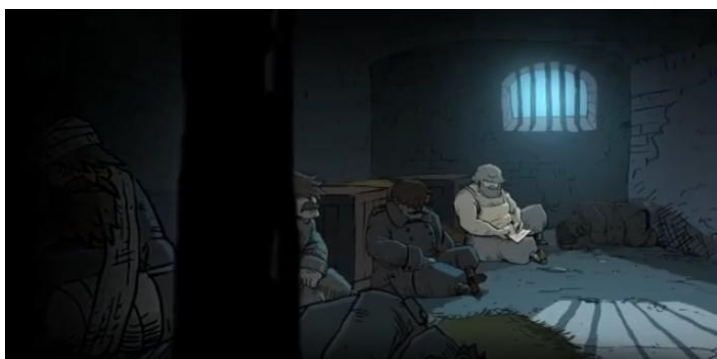


Figure 20. Emile a tué l'officier, sans avoir l'intention de lui donner la mort. Il attend son passage devant la cour martiale avec d'autres mutins.

La sixième et dernière capsule vidéo présente l'épilogue du jeu. Emile sort enchaîné de sa cellule et il est condamné à mort pour avoir tué un de ses officiers. Il est emmené vers le poteau d'exécution, et l'on entend la dernière lettre qu'il a écrit à sa fille. Cette séquence est plus émouvante que les autres. Elle se conclue par la question de la commémoration, en affirmant, que « nous n'avons pas le droit d'oublier ». Puisque j'ai demandé aux élèves de réaliser un travail sur le monument au mort de leur commune, je me suis permis de faire un lien entre cette activité et le travail sur le monument aux morts, en posant une question aux élèves : « Pourquoi vous ai-je demandé de faire le travail sur le monument aux morts ? ». Les consignes précises de ce travail et une production d'élève sont accessible en Annexe 3 (pp.67-70).




Figure 21. Emile est conduit vers le poteau d'exécution. L'élève entend, à ce moment là, la dernière lettre qu'Emile écrit à sa fille.



Figure 22. La fille d'Emile se recueille sur la tombe de son père, accompagnée de son fiancée Karl, un soldat allemand. Ce détail montre que le jeu vidéo cherche à réconcilier les mémoires et non à les opposer.

J'ai cité des universitaires tout au long de ce mémoire, mais je suis tombé par hasard sur un commentaire YouTube d'un inconnu, qui a retenu mon attention. En effet, sous une vidéo qui diffuse l'épilogue du jeu, on peut trouver un « top commentaire » intéressant. Ce commentaire montre bien que ce jeu se place, conformément au Bulletin Officiel, dans « l'expérience combattante des soldats » et non dans une lecture événementielle de la guerre. Si le propos est assez émotionnel, ce commentaire est également intéressant car il compare le jeu vidéo avec « l'école », dans un sens assez large. Voici ce commentaire :



Jerem99 il y a 1 an

Ou comment un jeu vidéo peut être beaucoup plus efficace que l'école.. Depuis que je suis à l'école, en étudiant les Guerres mondiales, on parle de NOMBRE de morts, de dates, de géopolitique... On oublie ce qu'il y a derrière ces nombres; des hommes qui se sont battus pour leur pays, qu'ils le veulent ou non, des vies brisées... L'histoire ce n'est pas que des nombres. En 3h, ce jeu vidéo m'a fait bien plus prendre conscience de ce qu'est la guerre (enfin, tant que l'on ne la vit pas, je ne pense pas que l'on puisse la comprendre, mais ce jeu est un bon témoignage), et m'a bien plus marqué que l'école en 13 ans d'études. Alors oui, les nombres, les dates et la géopolitique sont importants, mais je pense qu'il faudrait plus étudier les témoignages, les lettres des soldats, bref la REALITE de la guerre. Ce jeu est juste un bijoux.

Moins

👍 65 🗨️ RÉPONDRE

Ce que dit Jerem99 n'est pas contradictoire avec les recommandations officielles qui donnent plus d'importance à l'étude d'un personnage dans la guerre, aux lettres de poilus, qu'à l'étude chronologique et événementielle du conflit. D'ailleurs ce jeu s'intitule *Soldats Inconnus : Mémoires de la Première Guerre mondiale*. Ce jeu vidéo ne prétend donc pas faire l'histoire de la Grande Guerre, mais plutôt livrer des *mémoires* plurielles de cette guerre : celle d'Emile, de Marie, de Karl, le soldat allemand, etc. Or, conformément aux recommandations officielles, ce chapitre n'a pas pour vocation de faire l'histoire des mémoires de la Première Guerre mondiale – à la différence d'un des chapitres de Terminale qui s'intéresse aux « mémoires de la Seconde Guerre mondiale ». C'est pour cela que l'histoire en classe ne peut se passer du « nombre de morts, de dates et de géopolitique », contrairement à ce que dit Jerem99, car ce sont autant d'éléments essentiels pour comprendre la Première Guerre mondiale, car selon Krzysztof Pomian : « l'histoire n'a pas pour but de célébrer telle ou telle mémoire particulière ni de ressusciter ce qui s'est passé, mais de faire comprendre ». ⁶⁰ Il ne faut pas se limiter à une lecture émotionnelle de la Première Guerre mondiale.

⁶⁰ Krzysztof Pomian, *Sur l'histoire*, Folio Histoire, Gallimard, Paris, 1999.

3.3. Quelles sont les capacités et méthodes travaillées lors de cette activité ?

La première des compétences mobilisée est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Premièrement, grâce à l'appui de la carte Google Maps, qui localise tous les événements présents dans le jeu, les élèves travaillent à l'identification de repères géographiques. En manipulant et en se déplaçant sur la carte, les élèves visualisent mieux le front de l'Ouest de la Grande Guerre. Deuxièmement, les élèves ont la possibilité d'utiliser un moteur de recherche pour avoir accès à des ressources supplémentaires, pour enrichir leurs réponses.

La deuxième compétence travaillée est le prélèvement, la hiérarchisation, et la confrontation critique des informations d'un corpus documentaire. Puisque si le support est relativement peu utilisé en classe, le jeu vidéo reste un support d'étude, similaire à la bande dessinée dans ce cas précis. Il faut appliquer les mêmes règles et les mêmes précautions critiques pour analyser au mieux ce support, et pour en retirer des informations.

Enfin, les élèves doivent participer à la progression du cours de manière autonome. Ce sont bien eux qui créent leur savoir à partir de ce questionnaire. Cette construction autonome du cours se fait de manière collective, en groupe de deux à trois personnes, ce qui permet aussi de développer chez les élèves la coopération.

3.4 Explication de cette démarche : pourquoi utiliser le jeu vidéo pour *consolider* des connaissances plutôt que pour *introduire* des connaissances

Dans le cadre contraint horaire d'une programmation, utiliser le jeu vidéo comme support d'un cours pour *introduire* des notions, c'est faire le choix de privilégier le support vidéoludique face à des supports jugés plus conventionnels, comme l'étude de documents textuels, iconographiques ou vidéos. Or, si les élèves travaillent sur un jeu vidéo plutôt que sur des documents textuels, lesquels restent la base d'évaluation lors des examens du Diplôme National du Brevet et du Baccalauréat, vont-ils mobiliser des mécanismes d'apprentissages utiles pour leur réussite scolaire ? De plus, si les élèves construisent leur cours en classe à partir un jeu vidéo, vont-ils spontanément compléter leur cours en s'appuyant sur des documents sources, qui restent le matériau principal de l'historien ? Si l'objectif d'une séance d'Histoire est de mobiliser les pratiques de l'historien, le travail à partir d'un jeu vidéo ne présente pas un grand intérêt. Néanmoins, s'il s'agit de consolider des notions, pour transmettre un socle de référence commun à des citoyens éclairés en devenir, l'utilisation du

jeu vidéo peut présenter un intérêt pédagogique. On peut également préciser que le jeu vidéo peut être une porte d'entrée pour intéresser les élèves à un sujet historique ou géographique. C'était la position de Jean-Clément Martin, après la sortie du jeu vidéo *Assassin's Creed Unity*, qui se déroule à Paris dans la période révolutionnaire. Selon lui, les jeux vidéo historiques, même s'ils s'écartent parfois de la réalité historique, peuvent être un pont vers la connaissance et vers la recherche historique. Pour lui, si un joueur se demande seulement si le jeu vidéo auquel il vient de jouer respecte la réalité historique, le pari et l'utilité du jeu vidéo est déjà assurée, puisque la prochaine étape pour le joueur pourra être la consultation d'articles ou de livres de références sur le sujet. Jean-Clément Martin écrivait dans un article mis en ligne par *Médiapart* : « D'ici là, laissons les adolescents, jeunes et vieux, jouer ; ils auront peut être l'idée d'aller lire un manuel, voire un livre d'histoire ; tout le monde y aura gagné ». ⁶¹ Autrement dit, le jeu vidéo qui parvient à piquer la curiosité du joueur a toute sa place dans l'éducation des élèves, et donc à l'école.

3.5 Les activités sur « le jeu sans jouer »

La littérature sur l'utilisation pédagogique des jeux vidéo traite principalement de la manipulation du jeu directement par les élèves. Peu de recherches portent sur l'analyse d'extraits de jeux vidéo. Une proposition pédagogique ⁶² de ce type a cependant été menée par Romain Vincent, enseignant en Histoire-Géographie et producteur de la chaîne Jeux Vidéo et Histoire (JVH) sur YouTube, sur le chapitre « De la naissance de l'islam à la prise de Bagdad : pouvoirs, sociétés et cultures » en classe de cinquième. L'enseignant étudie la ville de Damas à partir du jeu vidéo. Il se sert de la liberté des mouvements du personnage principal du jeu pour flâner dans les rues de Damas, et mobiliser des notions multiples comme celles de souk, mosquée, minaret et madrasa. Après cette séance, il consacre un temps pour faire une analyse critique du jeu, révélant ses failles historiques. Par exemple, les développeurs du jeu ont épuré la ville de ses églises et de ses synagogues, pour présenter une Damas seulement musulmane. Une activité similaire a été menée par l'enseignant William

⁶¹ Jean Clément Martin, « L'assassin volant et les leçons de l'Histoire », *Médiapart*, 14 novembre 2014
Disponible sur : <https://blogs.mediapart.fr/jean-clement-martin/blog/141114/l-assassin-volant-et-les-lecons-de-l-histoire>

⁶² Romain Vincent, JVH en classe : Assassin's Creed en 5^{ème},
Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=XGtGdb00QQI>

Brou et producteur de la chaîne Histoire en Jeux sur YouTube, autour du jeu vidéo Battlefield 1.⁶³

3.6 Le format de l'activité

L'activité se déroule, pendant deux heures de classe, à partir d'une carte interactive Google Maps. Sur la carte, chaque point renvoie à une vidéo issue du jeu vidéo, et à une série de questions relatives à la vidéo. Les élèves doivent répondre, par groupe de deux ou trois, à ce questionnaire.

Exemple avec la présentation du premier questionnaire « 1. 1914 La mobilisation »

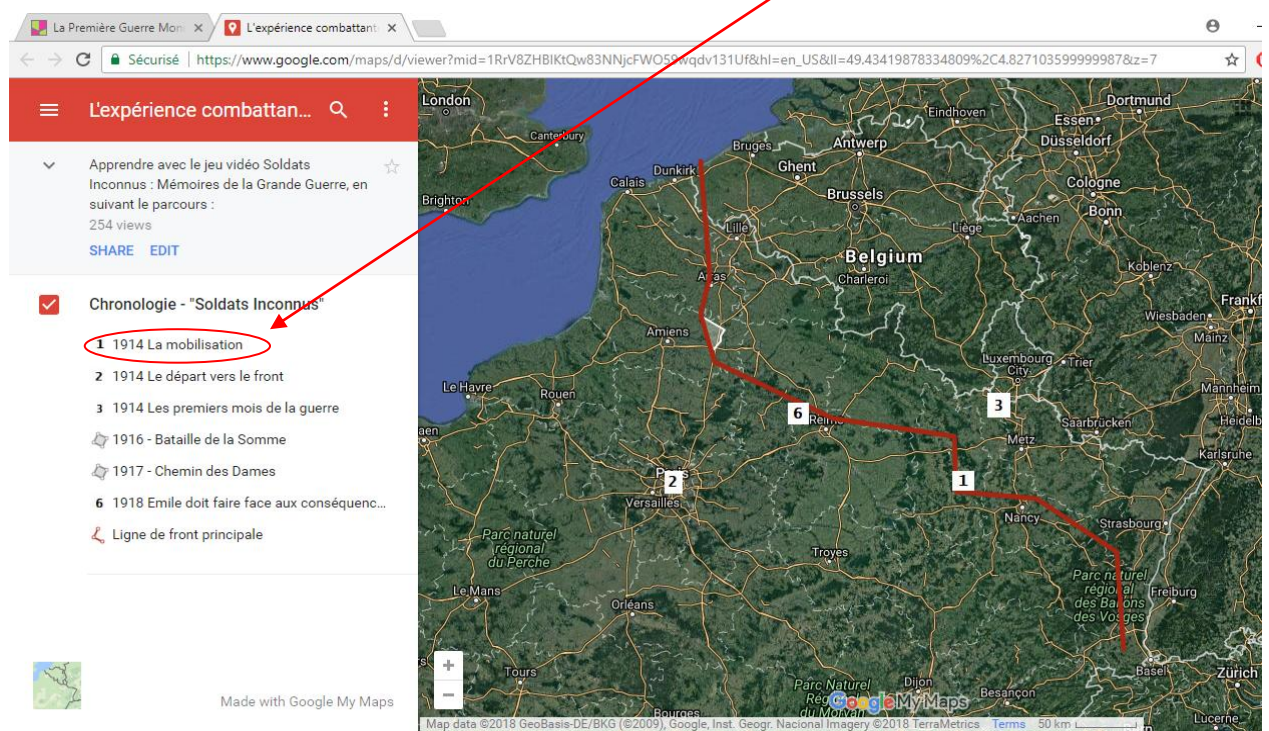


Figure 23. Vue générale de l'activité

⁶³ William Brou, JEUX EN COURS – Utiliser BATTLEFIELD 1 en classe de 3^e/1^{ère}
Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=fZ0KoAtR14U>

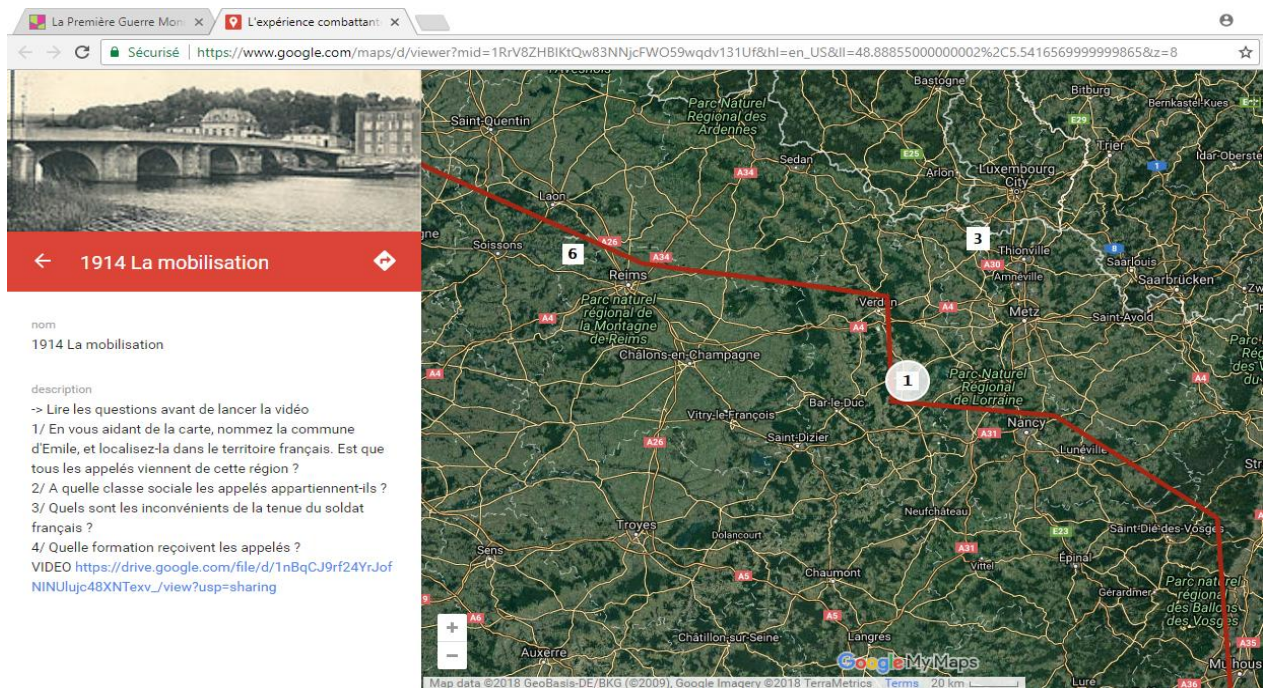


Figure 24. Après avoir cliqué sur « 1914 La mobilisation », voici l'écran qui apparaît avec le questionnaire et le lien vers la vidéo, ainsi qu'une vue aérienne centrée sur le lieu où se déroule la scène dans le jeu vidéo (ici, dans la commune de Saint-Mihel en Lorraine)



Figure 25. Voici une capture d'écran de cette première vidéo. Il s'agit ici, pour les élèves, d'être attentif à la tenue des trois personnages qui entrent dans la caserne, pour comprendre que toutes les classes sociales ont été appelées.

Pour les élèves, les objectifs de cette séance, qui dure deux heures, sont :

- de remobiliser les connaissances étudiées en cours, dans le but de consolider leurs connaissances.
- d'encourager le travail collaboratif
- de favoriser la recherche documentaire des élèves

Pour l'enseignant, les objectifs de cette séance sont :

- d'évaluer les connaissances des élèves à partir du support vidéo-ludique
- de mesurer l'utilité pédagogique de l'activité et l'intérêt porté à l'activité par les élèves, par rapport à l'utilisation d'autres supports animés, comme les images vidéos d'archive et les documentaires

3.7 Le choix du jeu vidéo sans jouer

Utiliser un jeu vidéo en classe peut se faire de plusieurs manières : faire jouer les élèves, le professeur peut jouer devant les élèves qui le guident dans l'aventure, ou bien le jeu vidéo peut servir de support d'étude comme le ferait un extrait de film ou de documentaire. Cette dernière option est celle que j'ai choisie. Premièrement, il est difficilement acceptable de demander aux élèves d'acheter un jeu vidéo, alors que nous allons nous en servir seulement pendant deux heures. D'autant plus, d'un point de vue juridique, il faudrait que les versions soient achetées par le C.D.I, pour se procurer des licences spécifiques, pour que le jeu soit utilisable en classe. Deuxièmement, les ordinateurs du lycée ne semblaient pas assez puissants pour faire tourner le jeu vidéo. Enfin, admettons que les élèves aient joué au jeu vidéo au lieu de seulement s'en servir comme support d'étude, auraient-ils porté autant d'attention aux détails et à l'analyse que je demandais dans le questionnaire ? Sûrement que oui, mais cela aurait pris davantage de temps : jouer, c'est avancer, échouer, recommencer, et c'est d'ailleurs ce qui rend ce procédé riche pédagogiquement. Jouer, c'est affronter une multitude de stimuli, ce qui peut rendre l'apprentissage plus lent.⁶⁴ La classe n'aurait donc pas pu traiter l'intégralité de l'activité en deux heures et porter autant d'attention à l'analyse et à la construction de ses savoirs. Puisque j'ai choisi des extraits relativement courts pour éviter toute surcharge cognitive, conformément à des travaux qui témoignent de la nécessité de

⁶⁴ Marc-André Ethier dans « Entretien – Assassin's Creed Origins à l'école », JVH – Jeux Vidéo et Histoire
Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=v-76LXmTBY0>

segmenter ses vidéos pour optimiser l'apprentissage des élèves.⁶⁵ D'après une étude menée par Karen Wilson et James H. Korn, il est difficile de mobiliser la concentration optimale des élèves si l'enseignant excède dix minutes de parole en continu.⁶⁶ On peut supposer que le même temps de concentration s'observe chez l'élève lorsqu'il regarde une vidéo – d'où le format souvent inférieur à quinze minutes chez les vidéastes les plus populaires de YouTube, même chez les vidéastes d'histoire, comme *Nota Bene* par exemple, pour citer le plus connu. En parallèle, les questions du questionnaire doivent être lues avant le visionnage et doivent expressément orienter l'élève dans la recherche des informations avec des indications concrètes (« au début de la vidéo », « à la minute 2 :00 », etc.), pour qu'il ne se perde pas dans le flux de la vidéo.

3.8 Les limites de cette approche

Cet travail a montré que les élèves avaient plutôt répondu favorablement à l'analyse d'un jeu vidéo, mais l'étude ne peut se prononcer sur l'efficacité du jeu vidéo joué en classe. Certains élèves ont d'ailleurs regretté cet état de fait. En effet, pour Marie-Lou et Natasha, « ça aurait été plus intéressant de nous faire jouer pour que ça nous investisse plus dans l'activité et nos apprentissages ». L'interactivité entre l'élève et le médium vidéoludique était limitée à une analyse passive, et non active. Un élève qui joue, c'est un élève qui avance dans le jeu, par tâtonnements, en faisant des erreurs, ce qui le rend d'autant plus actif et réceptif de l'activité.⁶⁷ D'autant plus que, pour l'élève, l'erreur dans jeu vidéo n'a pas le même statut que l'erreur en salle de classe. L'erreur dans le jeu vidéo est constitutive de l'expérience du jeu. Lorsque le joueur échoue, il n'y a rien de dramatique. Le jeu lui accorde autant de chances de réussites que d'erreurs. Le joueur répète donc son action, en essayant de comprendre pourquoi il a échoué, et au bout du compte, après plusieurs essais, il trouve une solution et réussit sa mission. Le joueur apprend donc pleinement de ses erreurs, tout en travaillant sa mémorisation (pour ne pas reproduire ses erreurs) et sa logique (pour trouver la solution). En définitive, l'erreur n'est pas une crainte qui va bloquer l'élève. Elle est une nécessité pour

⁶⁵ Spanjers, Gog et Merriënboer, A Theoretical Analysis of How Segmentation of Dynamic Visualizations Optimizes Students' Learning, *Educational Psychology Review*, Vol. 22, Issue 4, 2010, p.411-423

⁶⁶ Wilson, K et Korn, J. H., « Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes », *Teaching of Psychology*, 34(2), 85-89, 2007

⁶⁷ Jean-Pierre Astolfi, *L'Erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014.

réussir. Ce « statut dédramatisé »⁶⁸ de la faute peut être un atout pédagogique du jeu vidéo pour des élèves qui ne croient pas en leurs capacités.

⁶⁸ Mélanie Vayre, « L’usage des Serious Games dans la pratique pédagogique en histoire géographie au collège », Mémoire MEEF H-G, Université Jean-Jaurès, 2016

III) L'analyse critique des résultats

La dernière partie du questionnaire, intitulée « Ligne de front principale » sur la carte, m'a permis de relever le ressenti des élèves par rapport au support vidéoludique, tout en le comparant à trois supports utilisés précédemment dans le chapitre (la photographie, l'image vidéo d'archive, et le documentaire *Apocalypse*). En effet, à la fin du questionnaire, les élèves devaient compléter un tableau, où ils relevaient les points positifs et négatifs de chaque support, sans que je ne les oriente préalablement. L'éclairage par l'enseignant sur chaque support s'est fait dans la séance qui a suivie pour ne pas influencer les résultats.

	Point Fort	Point négatif
Image	-	
Vidéo archives		
Documentaire		
JV		

On peut représenter sous forme graphique les différentes occurrences qui me sont parvenues, sur un échantillon de 65 élèves, travaillant par groupe de 2 ou 3.

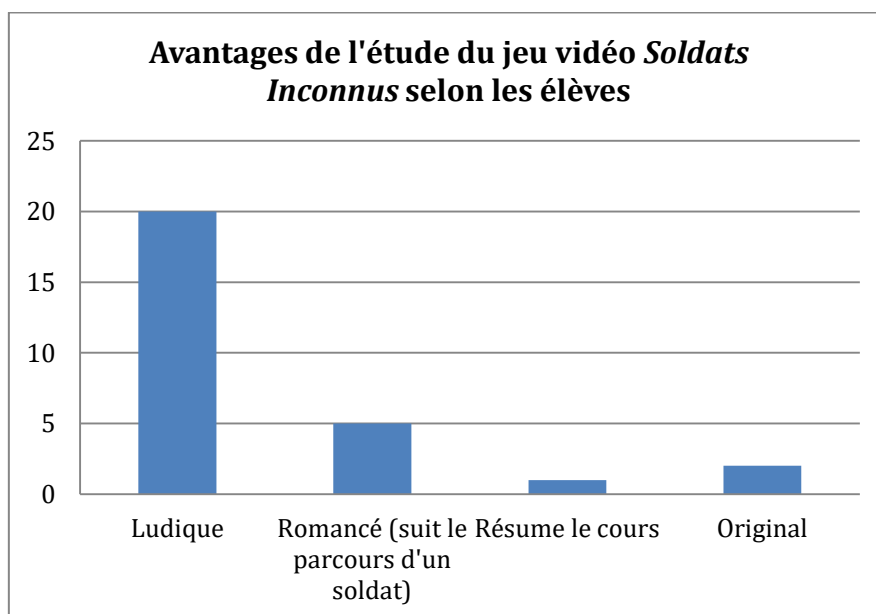


Figure 26

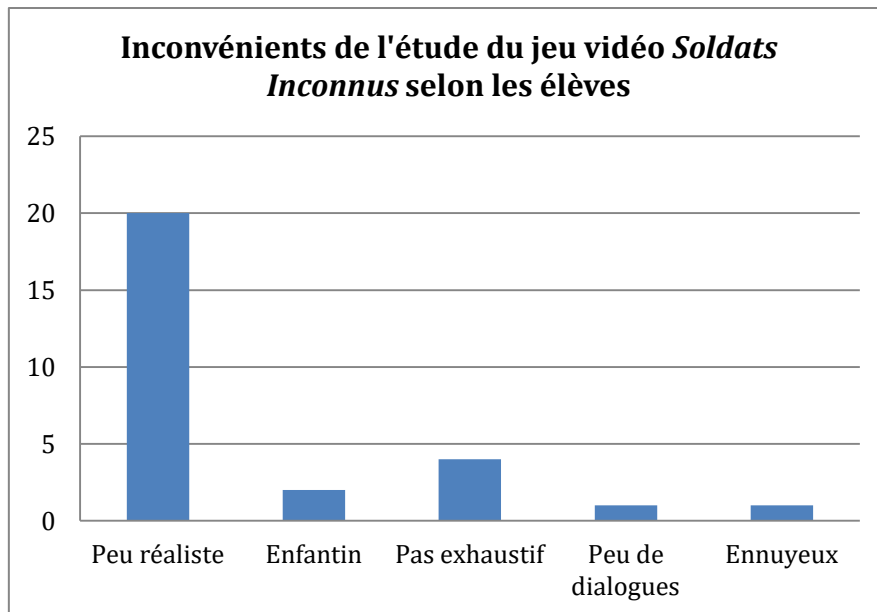


Figure 27

La dernière partie du questionnaire a également permis de relever des écrits développés sur le ressenti des élèves par rapport à la séance. Nous pouvons les présenter et les discuter thématiquement ci-dessous.

← Ligne de front principale

nom
Ligne de front principale

description

- 1/ Qu'avez-vous pensé de cette activité ? Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans l'activité ?
- 2/ Est-ce que l'étude d'un jeu vidéo vous semble approprié en classe ? Justifiez votre réponse.
- 3/ Préférez-vous travailler à partir d'images, de vidéos d'archives, de documentaire ou de jeu vidéo. Pourquoi ? Faites un tableau pour montrer les points forts et les faiblesses de chaque support.
- 3/ Est-ce que ce jeu vidéo respecte l'Histoire selon vous ? (justifiez votre réponse en donnant des exemples précis provenant des vidéos). Est-ce important pour vous ?
- 4/ Le choix du dessinateur du jeu est de dessiner d'une manière colorée la guerre, la rendant presque "joyeuse". Qu'en pensez-vous ?
- 4/ Est-ce que cette activité vous a permis d'apprendre de nouvelles choses ou de consolider vos connaissances ?
- 5/ Quel a été l'apport de la carte Google Maps selon vous ?

Figure 28. Liste des questions posées aux élèves pour mesurer l'intérêt de l'activité

1) L'ambiance de classe

Equipés de leurs écouteurs personnels, les élèves sont concentrés et échangent. L'ambiance de classe est moins formelle que dans un cours classique. Les élèves communiquent librement. De plus, l'utilisation d'un jeu vidéo par l'enseignant permet de casser l'image du professeur déconnecté des pratiques des élèves. Le support vidéoludique permet de créer une proximité avec les élèves, en utilisant un support qu'ils connaissent mais qu'ils n'ont, pour la plupart, jamais utilisé en classe.

Il n'en reste pas moins que comme dans toute classe, certains élèves sont plus attentistes que d'autres, souvent par timidité. Mais il a été intéressant de remarquer ma « redécouverte » de certains élèves lors de ces expérimentations. En effet, certains élèves, renfermés sur eux-mêmes et timides lors de séances « classiques », se sont métamorphosés lors des deux séances d'expérimentations sur le jeu vidéo *Soldats Inconnus*. Qu'elle a été ma satisfaction, lorsque je voyais ces élèves évoluer en groupe, bavarder, et même sourire à pleines dents tout en travaillant ! Cela m'a encouragé à multiplier le travail par groupe et les séances de travail autonome en salle informatique. En ce sens, ce travail réflexif, qui sonnait au début de l'année comme un passage obligé, m'a enrichi dans ma façon d'enseigner, aussi bien pour les élèves que pour moi-même. Ce travail de mémoire m'a encouragé à prendre des initiatives pour essayer de nouvelles pratiques.

De plus, je n'ai pas caché le terme « expérimentation » avec mes élèves. Je leur ai annoncé, à l'avance, que les travaux que nous menions ensemble servaient un projet académique. Cette invocation de l'université, à la fois si proche et si lointaine pour des élèves de Première, à l'heure où ils s'interrogent sur leur orientation future, n'a fait que décupler leur intérêt pour l'activité. D'autant plus que j'ai senti que les élèves étaient investis d'un sentiment particulier, que je ne ressentais pas lors des séances plus classiques, celui de servir à une recherche et de se sentir davantage utile, non pas seulement pour eux, dans leur apprentissage, mais pour une cause plus large : le travail universitaire. Le travail que je mène ici découle principalement des réflexions pensées et écrites par mes élèves, que j'assemble, compare et analyse ensuite. La source du travail part donc des élèves, et je les remercie encore.

2) L'objectif principal de l'activité: consolider les connaissances des élèves

Si un seul groupe a complété dans le tableau qu'un des avantages de l'activité était qu'elle permettait de « résumer le cours », l'objectif principal de l'activité conçue par l'enseignant – consolider les connaissances des élèves en travaillant des notions déjà étudiées en classe – semble avoir été atteint. En effet, à la question « Est ce que cette activité vous a permis d'apprendre de nouvelles choses ou de consolider vos connaissances ? », la quasi totalité des deux classes a répondu que le jeu vidéo avait permis de consolider ses connaissances, déjà acquises en cours. Par exemple, selon Eliette et Emy, l'activité a permis « de se rendre compte de précisions sur la guerre qu'on ne peut voir durant le cours ». Ainsi, on peut affirmer que le jeu vidéo peut permettre d'acquérir, grâce au divertissement, des connaissances sur la Première Guerre mondiale. Comme le disait Serge Tisseron, il n'y a pas une ligne infranchissable entre le jeu vidéo et le travail livresque : si un jeu se déroule au Moyen-âge, le joueur apprend des choses sur le Moyen-âge.⁶⁹ Néanmoins, pour Audrey, Léo et Stephan, « ce jeu vidéo nous a permis de consolider nos bases car le jeu vidéo passe quand même en surface, il n'approfondit pas beaucoup ». D'ailleurs, 4 groupes sur 33 ont trouvé que l'activité ne reprenait pas exhaustivement le cours. En effet, l'objectif de la séance n'était pas forcément de rentrer dans le détail, mais d'essayer de reprendre une grande partie du cours et de la retravailler autrement, pour fixer les connaissances dans la mémoire des élèves. Pour résumer, on peut reprendre les propos d'Agathe et d'Eden qui considèrent que « ce jeu vidéo reprend bien les points importants vus dans la leçon sans les atténuer ou les exagérer ». Il reste que la quasi-unanimité de la classe apporte une importance non négligeable au respect de l'Histoire par le jeu vidéo. En effet, selon Baptiste et Lisa, le jeu vidéo « doit devenir un nouveau moyen d'éducation, et il se doit d'être très complet et précis ».

Enfin, pour Elise et Abir, « cette activité nous a permis de réviser notre cours et de comprendre plus facilement les vidéos grâce au cours ». Cette remarque permet de supposer que l'activité aurait été plus difficilement réalisable, sans le cours préalablement étudié.

⁶⁹ Serge Tisseron, *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Albin Michel, Questions de parents, 2008

3) Un support attractif

Sur 33 groupes de travail, 20 ont écrit qu'un des avantages de l'étude de *Soldats Inconnus* était son aspect ludique. Une bonne partie de l'échantillon semble ainsi avoir été en accord avec Agathe et Eden, qui estiment que « [l'activité] change des enseignements classiques ». Pour d'autres, comme Arno et Louis, « ce genre d'activité attire plus les élèves que la lecture d'un texte ou des recherches... ». S'il est vrai que cette activité était le premier projet monté par l'enseignant, on est en mesure de se demander si c'est le jeu vidéo ou bien la nouveauté qui a attiré les élèves. Il est difficile d'imaginer que les élèves tiennent les mêmes propos élogieux sur ce support s'il est invoqué trop régulièrement. L'utilisation continue d'une palette variée de supports doit animer l'enseignant.

Un autre argument invoqué, et qui rejoint les recherches menées sur le sujet et le sens le plus commun, réside dans le fait que, selon Cécilia, « le format [est] approprié en classe car [il est] plus parlant pour notre génération assez en accord avec les technologies ». Cet aspect, s'il semble évident, ne doit pas être minoré. Dès le début de l'activité, les élèves ont pris facilement en main l'activité : l'utilisation de la carte interactive n'a posé aucun problème. Bien sûr, s'il avait été question de jouer, l'observation aurait sans doute été différente puisqu'il ne faut pas oublier que, si les élèves connaissent tous ce support, une bonne partie d'entre eux ne joue pas aux jeux vidéo.

Enfin, selon Coraly, Mélissa et Théo, « [l'activité] nous permet de travailler en autonomie ». Cette idée était la base de l'activité. L'autonomie était totale : les élèves pouvaient librement se servir du cours, ou bien faire effectuer des recherches. Comme un enseignant qui prépare son cours, ou remobilise ses connaissances avant de le présenter à ses élèves, ces derniers ont eux aussi le droit de consulter librement des sources extérieures que leur seule mémoire. L'objectif n'est pas de bloquer les élèves dans leur travail, mais au contraire, de les investir pour qu'ils puissent consolider des connaissances, voire les approfondir, et ainsi se faire davantage confiance. Certains élèves ont écrit des détails intéressants sur les armes utilisées ou sur le nom des chars. Le problème pour l'enseignant, était de passer assez rapidement dans chaque groupe, pour aiguiller les élèves dans leur recherche, et éviter qu'ils utilisent des sources inexactes. Un autre point, soulevé par Pierre, est « qu'on a plus de facilités à suivre une vidéo de jeu vidéo qu'un professeur qui présente le cours ». Ce constat est le résultat de l'autonomie laissée aux élèves, pendant deux heures, qui peuvent avancer librement à leur rythme. Cette remarque est partagée, par Arnaud et Julie :

« ce qui nous a plu aussi est le fait qu'on puisse avancer à notre rythme et comprendre à notre façon ».

4) Un support légitime en classe

Les élèves ont considéré que le support vidéoludique était légitime en classe. Pour Maxime, « l'étude d'un jeu vidéo semble approprié en classe, car c'est comme une étude de document en version cinématographique ». En effet, et c'est sûrement la limite de l'originalité de l'activité, les élèves ne jouent pas. On peut imaginer que, si les élèves avaient joué au jeu vidéo, les réactions auraient été bien plus vives, car l'activité et l'implication de l'élève aurait été bien différente. D'autant plus que pour Lola et Lucas, « étant donné que ce n'est pas nous qui jouons, on travaille tout de même ». Il est intéressant de voir que le jeu peut sembler comme une activité séparée du travail, ce qui révèle bien que le jeu est peu utilisé en classe. Plus encore, le jeu vidéo peut sembler utile mais il peut difficilement se substituer à un cours traditionnel. En effet, selon Diane et Marine, « cette activité nous a permis d'apprendre de nouvelles choses même si celles-ci sont minimes. L'utilité d'un cours reste importante ».

Quant au rapport entre *Soldat Inconnu* et sa représentation de l'Histoire, dans leurs écrits, la plupart des élèves ont considéré que ce jeu vidéo respectait l'histoire, comme Maëlys et Agathe, qui considèrent que « ce jeu vidéo est intéressant par la reprise d'évènements précis de l'époque : les mutineries, la souffrance des familles avec le recueillement des proches au cimetière, les échanges épistolaires des soldats. Il est important de retrouver des périodes précises évoquées en cours et non pas seulement des combats sur les champs de batailles ». Ce constat a également été partagé par Pierre : « ce jeu vidéo respecte l'histoire car les éléments historiques sont respectés : tenue des soldats, mutineries, chars identiques à la réalité, les lettres des soldats, l'ennui d'aller à la guerre puis le désespoir d'y être. Pour moi, cela est important car si c'est trop fictif on a dû mal à s'identifier au jeu ». Néanmoins, les élèves ont pu critiquer ce point de vue, comme Célia et Mathilde, qui ont bien perçu que le jeu prenait des libertés avec l'histoire comme « dans la ligne de sape (à taille humaine normalement, plus basse) ».

5) L'utilité de la carte

J'ai décidé d'intégrer l'activité à une carte interactive Google Maps pour travailler précisément sur un des fronts de la guerre, et donner aux élèves des repères concrets. En répondant à la question « Quel a été l'apport de la carte selon vous ? », les élèves ont donné des réponses diverses, même si une élève a pointé « qu'on n'a pas l'habitude de travailler avec ce type de carte ». Selon Elise et Abir, l'utilisation de la carte « nous permet de voir où sont les emplacements aujourd'hui et de voir les changements ». Si cela permet de voir la dimension diachronique de l'histoire, cela peut aussi poser le problème de l'anachronisme : les métropoles étaient moins étendues qu'aujourd'hui, certaines communes rurales étaient plus peuplées qu'aujourd'hui, etc. D'autant plus, que selon Pierre, « la carte apporte une dimension réelle au jeu qui semble fictif ». Peu d'élèves ont soulevé ce problème, car aucune question n'orientait la réflexion des élèves en ce sens. Néanmoins, il a été nécessaire d'apporter un éclairage lors de la séance de débriefing sur la question de l'anachronisme, en insistant sur l'objectif de la séance : donner des repères géographiques concrets aux élèves. En effet, pour Diane et Marine, « la carte permet, dans un premier temps, de nous repérer, de voir où se situent les événements, et dans un second temps, de voir la distance, comme par exemple l'ampleur du front. Ce moyen est plutôt intéressant et certainement très important. ». Le fait de travailler sur la carte et de la pratiquer – certains élèves se laissaient emporter et se promenaient sur différents lieux du front – permet aux élèves de mieux réaliser l'ampleur du front, et de mémoriser sa localisation.

Enfin, selon Clément et Paul, « la carte nous a permis de se rendre compte du nombre de morts sur un espace restreint ». En effet, c'est là où les fonctionnalités de la carte Google Maps ont été aussi intéressantes. Elle permet d'effectuer des mesures. Après avoir préalablement entouré les lieux de combat autour du Chemin des Dames, les élèves ont pu calculer combien il y avait eu de morts au mètre carré, lors de cette bataille. Le nombre impressionnant parla efficacement aux élèves pour qu'ils réalisent bien le désastre humain de cette offensive.

6) La narration et l'identification aux personnages

Un autre point qui semble partagé par quelques élèves est l'utilité de la narration dans le jeu vidéo. Les élèves peuvent s'identifier au personnage du jeu vidéo, en suivant son parcours : de la mobilisation dans la caserne de son village, en passant par le Chemin des Dames, jusqu'à son exécution après avoir assommé un officier qui poussait coûte que coûte ses soldats au combat. En effet, pour Arno et Louis, c'est « le fait de participer à la première guerre mondiale en incarnant un soldat français » qui est intéressant. D'ailleurs, le dernier extrait, dans lequel Emile fait face au peloton d'exécution est relativement triste, et pose la question de l'émotion dans le cours d'histoire-géographie. En effet, pour Cécilia, c'est le « côté touchant » des vidéos qui lui a particulièrement plu, car « cela permet de mieux imaginer l'horreur qu'ont vécu les soldats ».

7) La question du support pour la trace écrite

L'activité se déroulant sur poste informatique, il aurait été aisé pour les élèves d'écrire leurs réponses, directement dans un logiciel de traitement de texte. Or, le risque est que les élèves, lors de leurs recherches, fassent du « copier-coller », ce qui nuit à l'apprentissage. Ecrire sur papier entraîne davantage les élèves à la réflexion ou à la sélection d'information, puisque cela ne permet pas de coller machinalement du « prêt à penser » trouvé sur internet.

8) L'importance du débrief

Après avoir observé et aidé les élèves lors de l'activité, j'ai prélevé et analysé leurs écrits. Puis, en classe, je suis revenu sur l'activité pour en discuter avec les élèves. Dans le cadre de cette étude, centrée sur le jeu vidéo, mais aussi comparative par rapports à d'autres supports (archives vidéos, documentaire, iconographies, etc.), il est intéressant de voir que, si les élèves prennent des précautions avec le support vidéoludique, ils en prennent moins avec des images d'archives. Par exemple, pour Coraly, Mélissa et Théo, « le seul vrai moyen d'être proche de la réalité est de visionner des vidéos sources / d'archives ». Or, comme l'a montré Laurent Veray, c'est oublier que les vidéos d'archives étaient rarement prises au hasard et

étaient souvent le fait d'archives de propagande, pour galvaniser le moral des troupes et de la population à l'arrière.⁷⁰

Dans le cadre d'une éducation aux médias, partie intégrante du programme de Première,⁷¹ l'enseignant doit également expliquer aux élèves, au même titre qu'un roman ou qu'un film, que chaque jeu vidéo a une vision particulière de la Première Guerre mondiale. Il est alors possible de faire un parallèle avec les enjeux idéologiques de jeux populaires comme *Battlefield* ou *Call of Duty*, pour montrer qu'ils ne sont pas neutres. Comme développé précédemment, ces jeux s'intègrent parfaitement dans la logique du *soft power* américain. Ils essaient subtilement une idéologie préfabriquée dans les représentations des joueurs et des élèves.

⁷⁰ Laurent Véray, *Les films d'actualités de la Grande Guerre*, Paris, SIRPA/AFRHC, 1995

⁷¹ « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » est le deuxième thème du programme de Première

CONCLUSION

Cette activité montre que le jeu vidéo peut être un outil pédagogique adapté pour permettre aux élèves de consolider des connaissances acquises *a priori*. D'après les réponses des élèves, l'ouverture par le jeu vidéo est attractive : la nouveauté que représente ce support dans une salle de classe et la narration autour de personnages aux destins croisés permettent de retenir l'attention des élèves. Il reste que chaque jeu vidéo transmet un message, qu'il convient de décrypter avec les élèves, soit en introduction de l'activité, soit lors de sa conclusion.

Si l'expérimentation du « jeu sans jouer », avec *Soldats Inconnus*, a intéressé les élèves, cette étude ne peut pas vraiment mettre en lumière l'hypothèse selon laquelle le jeu en lui-même serait un vecteur efficace pour l'apprentissage. Cette activité a davantage permis de voir que l'analyse de séquences tirées de jeux vidéo plaît aux élèves, et sert leur apprentissage. Néanmoins, il faut se garder de faire le raccourci qui rend tout « jeune » forcément joueur. Tous les élèves ne sont pas des joueurs. Certains sont même plutôt indifférents face à ce support. La pertinence du support vidéoludique, s'il peut être un outil pédagogique efficace, dépend du public qui accompagne l'enseignant. Il serait intéressant de tester cette activité sur un public plus large, pour voir si les résultats et les réactions sont similaires.

ANNEXES

Annexe 1 : Bulletin Officiel	pp.54-57
Annexe 2 : Séquence complète réalisée (documents utilisés et trace écrite d'un élève) avant l'activité sur le jeu vidéo	pp.58-66
Annexe 3 : Fiche-consigne sur la réalisation du travail autour du monument au mort, et copie d'un élève	pp.67-70
Annexe 4 : Questionnaire complet de l'activité autour du jeu vidéo	pp.71-73
Annexe 5 : Activité autour du jeu vidéo réalisée par un groupe d'élève	pp.74-78



Questions pour comprendre le vingtième

siècle Thème 2 – La guerre au XXème siècle (16h – 17h)

Question :

Guerres mondiales et espoirs de paix

Articulation de la question avec le thème

Question	Mise en œuvre
Guerres mondiales et espoirs de paix	<ul style="list-style-type: none"> - La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale. - La Seconde Guerre mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes - Les espoirs d'un ordre mondial au lendemain des conflits : la SDN et l'ONU
De la guerre froide à de nouvelles conflictualités	<ul style="list-style-type: none"> - La guerre froide, conflit idéologique, conflit de puissance : un lieu (Berlin (1945-1989), une crise (Cuba 1962), un conflit armé (la guerre du Vietnam) - De nouvelles conflictualités depuis la fin de la guerre froide : un conflit armé (la guerre du Golfe 1990-1991), un lieu (Sarajevo 1992-1995), un acte terroriste (le 11 septembre 2001)

(BOEN n°9 du 30 septembre 2010, JO du 15 novembre 2012 pour les aménagements)

La guerre apparaît au XXe siècle comme un l'un des phénomènes structurant dans l'histoire des sociétés humaines et des relations entre les Etats. A ce titre, les principaux conflits sont étudiés dans une perspective dynamique, à la fois comme accélérateurs et comme révélateurs des transformations du XXe siècle.

Problématique générale du thème

Comment la guerre marque-t-elle le XXe siècle ?

La question dans le thème

La question « Guerres mondiales et espoirs de paix » interroge les **caractéristiques de guerres vite perçues comme totales et les moyens mis en œuvre, à l'issue des conflits, pour enraciner la paix**. Dans une dynamique de radicalisation pouvant aller jusqu'à la volonté d'anéantir l'adversaire, qu'il soit combattant ou non, toutes les ressources des États sont en effet mobilisées durant une longue période et à un degré jamais atteint ; l'affrontement s'étend à pratiquement toutes les régions du globe. **La place des hommes doit être ici privilégiée** afin de montrer comment l'expérience extrême de la « violence de guerre » **porte en elle les germes de la transformation des sociétés et des rapports qu'elles entretiennent à l'État**. La question permet d'aborder avec les élèves la problématique d'un monde qui aspire à l'éradication de la guerre, mais y a recours dans une dimension jusque-là inédite.

Propositions pour la mise en œuvre de la question

Le programme préconise de consacrer 16 à 17 heures à l'ensemble du thème. Afin de traiter la question « Guerres mondiales et espoirs de paix », le professeur peut donc construire son projet sur la base de 8 à 9 heures (évaluation comprise).

Problématiques de la question

- **quelles sont les caractéristiques des conflits à l'ère de la « guerre totale » ?**
- **comment les guerres mondiales aboutissent-elles à une régulation mondiale en vue de préserver la paix ?**

Orientations pour la mise en œuvre

La Première Guerre mondiale : l'expérience combattante dans une guerre totale

La Première Guerre mondiale représente une étape essentielle dans la mutation de la guerre au XXe siècle. L'expérience combattante, sur laquelle doit être centrée la réflexion, montre le changement de degré et de nature dans la violence au cours de cette première guerre qualifiée de « totale ». Les combattants comme les civils perçoivent rapidement cette évolution, tant du fait des pertes humaines très élevées que des situations de violence extrême consécutives au développement d'innovations techniques et à la nouvelle dimension industrielle de la guerre. Les populations civiles sont elles aussi profondément atteintes. Sans s'attarder sur le détail des événements, le programme invite à s'appuyer sur quelques cas significatifs (une bataille, un personnage, une année particulière) pour faire percevoir le basculement dans la guerre totale et les effets de la violence de guerre sur les sociétés.

La Seconde Guerre mondiale : guerre d'anéantissement et génocide des Juifs et des Tziganes

La Seconde Guerre mondiale témoigne d'un degré supplémentaire, d'un paroxysme, dans la guerre totale ; l'accès est ici mis sur sa dimension de guerre d'anéantissement. Le jusqu'aboutisme des belligérants amène à faire disparaître la distinction entre combattants et non-combattants. La politique raciste des nazis à l'encontre, notamment, des populations juives et tziganes des territoires qu'ils contrôlent vise à leur extermination indépendamment de leur nationalité. Il ne s'agit donc pas de présenter dans le détail les événements, mais d'aborder la question de manière problématisée en insistant sur les caractéristiques nouvelles du conflit : place des idéologies, guerre de mouvement, extension géographique, guerre technique et industrielle, ampleur des destructions (humaines et matérielles), en privilégiant la présentation du massacre des Juifs et des Tziganes comme un phénomène particulièrement révélateur de la dimension d'anéantissement de la guerre au XXe siècle.

Espoirs de paix

Des deux guerres mondiales naît l'**espoir d'un nouvel ordre mondial**. Les tentatives pour préserver la paix sont d'autant plus étroitement liées à la nature des conflits qu'elles sont tributaires des choix des États qui, pendant les guerres, sont devenus des puissances dominantes disposant seules des moyens de mener une nouvelle guerre totale. La présentation de la **SDN** et de son échec demande à être effectuée de manière synthétique, en lien avec le **manque de volonté et de moyens des États membres** après le retrait des États-Unis du projet qui avait été initié par un président américain. La **création de l'ONU** aboutit du fait de la volonté affirmée du président Roosevelt de voir se mettre en place un nouveau système garantissant la paix. L'association des deux superpuissances avec un nombre conséquent d'États permet de faire naître sous les meilleurs auspices **une organisation internationale destinée à agir aussi bien dans les domaines diplomatique, militaire, économique et financier que culturel**. En même temps, le fonctionnement de son exécutif, reflet de la situation issue de la Seconde Guerre mondiale, rend nécessaire une collaboration difficile à mettre en œuvre dès qu'émerge la guerre froide.

Capacités et méthodes : exemples

Maîtriser des outils et des méthodes spécifiques	
Organiser et synthétiser des informations	<ul style="list-style-type: none">- décrire ou mettre en récit une situation historique- Rédiger un texte ou présenter à l'oral un exposé construit et argumenté en utilisant un vocabulaire adapté

Les élèves peuvent travailler sur des correspondances, sur des récits de guerre ou sur des mémoires de combattants ou de civils. L'exercice consiste à analyser l'écrit choisi, à présenter son auteur, à le situer dans un contexte historique, à en extraire les informations les plus significatives. Il peut être prolongé par la production d'une synthèse permettant de mettre en perspective un parcours particulier et ce tout en mobilisant le vocabulaire clef de la question.

Pièges à éviter dans la mise en œuvre

- Réduire le thème à une histoire politique ou militaire du XXe siècle
- Adopter un traitement trop conceptuel
- Traiter les deux conflits mondiaux pour eux-mêmes, sans établir entre eux de lien dans le cadre de la problématique de la guerre totale
- Faire une présentation détaillée de l'histoire de la SDN puis de l'ONU, et de l'évolution de celle-ci depuis 1945

Histoire des arts

De par l'importance de la période couverte et la densité des questions abordées, le choix des œuvres susceptibles d'être étudiées dans le cadre de l'histoire des arts pour chacune des questions est très ouvert. À titre d'exemples, on peut ainsi proposer :

- Pour l'expérience combattante dans la Première Guerre mondiale : un dessin ou un tableau (Otto Dix), un roman (Ceux de 14 ; Les Croix de Bois ; Le Feu ; A l'Ouest, Rien de Nouveau ; L'initiation d'un homme, 1917), une œuvre cinématographique (Les Croix de Bois ; Les Sentiers de la Gloire), une chanson (La chanson de Craonne), une bande dessinée (Putain de Guerre I) ;
- Pour la Seconde Guerre mondiale comme une guerre d'anéantissement : un roman (La Mort est mon Métier ; Les Disparus ; La Douleur), une œuvre cinématographique (Le Pianiste, La Liste de Schindler), un tableau ou une gravure (de David Olère, Isaac Celnikier), une bande dessinée (Maus d'Art Spiegelman) ;
- Pour la SDN et l'ONU : une affiche traduisant les espoirs placés dans la nouvelle organisation, une caricature en soulignant les faiblesses.

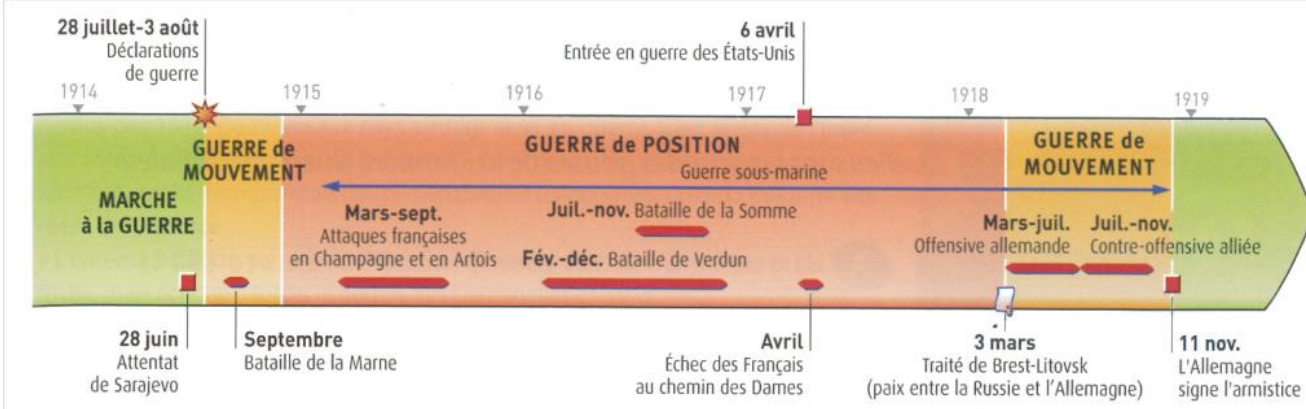
Pour aller plus loin

- Stéphane Audoin-Rouzeau, La guerre au XXe siècle, tome 1 : L'expérience combattante, La Documentation photographique n° 8041, 2004
- Anne Duménil, La guerre au XXe siècle, tome 2 : L'expérience des civils, La Documentation photographique n° 8043, 2005
- Saül Friedländer, L'Allemagne nazie et les Juifs, tome 2 : Les années d'extermination, 1939-1945, Le Seuil, 2008
- Henriette Asseo, De la « science raciale » aux camps. Les Tsiganes dans la Deuxième Guerre mondiale, Centre de Recherches tsiganes, CRDP Midi-Pyrénées, 1997
- Philippe Moreau Defarge, « De la SDN à l'ONU », Pouvoirs, n° 109, avril 2004
- www.histoire-image.org/site/lettre_info/hors-serie-premiere-guerre-mondiale.php : hors série
- Première Guerre mondiale
- www.memorialdelashoah.org : site du Mémorial de la Shoah
- www.crdp-reims.fr/memoire : Histoire et mémoire des deux guerres mondiale

- Ina jalons (www.ina.fr) également accessible par le portail [Edutheque \(www.edutheque.fr\)](http://www.edutheque.fr) parcours pédagogiques « Combattre. Les conditions de vie du combattant dans la Première Guerre mondiale » ou les thèmes « Première Guerre mondiale » et « Deuxième guerre mondiale »

Annexe 2 : Séquence complète réalisée (documents utilisés et trace écrite d'un élève) avant l'activité sur le jeu vidéo

Documents utilisés lors de la séance I : Une mobilisation totale sur tous les fronts



- 1/ Quelles sont les trois étapes de la guerre ?
- 2/ Quelle phase de la guerre du le plus longtemps ? En quoi consiste-t-elle ? (remobiliser les connaissances vus en troisième)



Les alliances en 1914 et les États en guerre

EMPIRE ALLEMAND	La Triple-Alliance en 1914	FRANCE	La Triple-Entente
Orange	Empires centraux	Vert	Pays de l'Entente
Orange clair	Alliés des Empires centraux	Vert clair	Alliés de l'Entente
Jaune	Pays neutres	Flèche verte	Entrée en guerre des États-Unis (1917)
		Étoile	Attentat de Sarajevo (28 juin 1914)

Civils et militaires dans la guerre

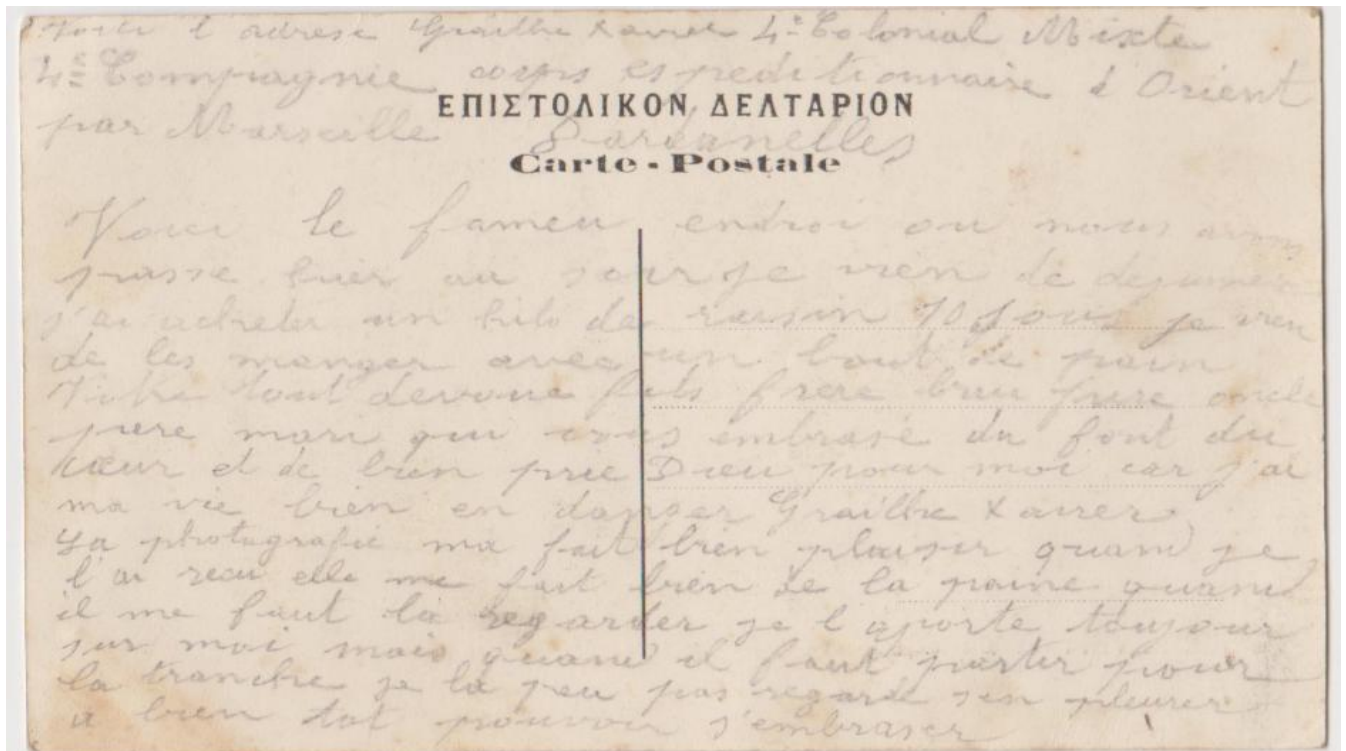
1916	Offensives de la Triple-Entente
1917	Offensives de la Triple-Alliance
Pointillés	Le front fin 1917
Étoile	Principales batailles
Étoile marine	Principales batailles navales
Diagonales	Génocide des Arméniens

- 1/ Quelles sont les deux alliances qui s'affrontent lors de la Première Guerre Mondiale ?
- 2/ Est-ce seulement une guerre franco-allemande ? Européenne ?

Carte postale rédigée par mon arrière grand père, Marius (Xavier) Grailhe, paysan Aveyronnais originaire de La Couvertoirade, et habitant la ferme du Sarret (Canet-de-Salars), mobilisé dans le corps expéditionnaire d'Orient. La lettre est destinée à sa femme Astérie et à sa famille restée à la ferme du Sarret.

Lu aux élèves, cela amorce une discussion autour de plusieurs questionnements :

- 1/ Qui était mobilisé ? J'explique la trajectoire de mon arrière grand père, paysan, qui n'était pas un « lettré » comme le montre les fautes d'orthographe, tout en élargissant aux autres classes sociales appelés. Cela permet d'engager une discussion sur la hiérarchie sociale au front.
- 2/ Cela permet d'insister sur le fait que la guerre ne se fige pas seulement dans un front entre le Nord-Ouest de la France et l'Allemagne.
- 3/ Comment les soldats communiquaient avec l'arrière ? Cela permet d'introduire l'importance des lettres et des cartes postales, pour les soldats mais aussi pour l'état major, qui, à aucun moment ne lésine sur les moyens alloués pour l'acheminement du courrier, car le moral des troupes est à ce prix.
- 4/ Cette lettre, par son contenu sensible – le soldat raconte ce qu'il mange, le manque éprouvé pour sa famille, le rapport à la religion, et la peur – permet d'introduire les difficultés éprouvés par les soldats au front.



Transcription de la carte postale :

Voici le fameux endroit où nous avons passé hier au soir. Je viens de déjeuner. J'ai acheté un kilo de raisin avec un bout de pain. Votre tant dévoué fils, frère, beau-frère, oncle, père, mari qui vous embrasse du fond du cœur et de bien prier Dieu pour moi car j'ai ma vie bien en danger.
Grailhe Xavier

La photographie m'a fait bien plaisir quand je l'ai reçue, elle me fait bien de la peine quand il me faut la regarder. Je la porte toujours sur moi mais quand il faut partir pour la tranchée, je ne peux pas la regarder sans pleurer.

A bientôt pout pouvoir s'embrasser.

Grailhe Xavier, 4^e Colonial Mixte, 4^e Compagnie, Corps Expeditionnaire d'Orient, par Marseille-Dardanelles



Femmes dans les champs dans l'Oise en 1917.

Document utilisé pour étudier le front de l'arrière

Thème 2 : Guerres Mondiales et espoirs de paix.

de la 1^{ère} GM l'expérience combattante dans une guerre totale

Le concept de Guerre Totale est défini par 3 critères essentiels :

- une extension du conflit à un espace important (ici mondial)
- un engagement de la totalité des moyens des Etats (aussi bien les militaires que les civils)
- une volonté de l'anéantissement de l'ennemi

La Guerre de Position dans les tranchées est la caractéristique première de l'expérience combattante de la 1^{ère} GM, surtout dans le front ouest.

Comment dans un contexte de Guerre Totale l'expérience combattante a-t-elle pris une intensité inédite ?

I. Une mobilisation totale sur tous les fronts

A. Une mobilisation de millions de soldats.

Il y a un affrontement entre deux systèmes d'alliance :

- la Triple Entente (France, Royaume Uni, Russie)
- la Triple Alliance (Allemagne, Autriche-Hongrie, Italie qui change de camp en 1915)

Les alliances ne se limitent pas à l'Europe, par exemple l'Empire Ottoman rejoint l'Alliance en 1914 et les Etats Unis l'Entente en 1917. Il n'y a pas seulement un front entre l'Allemagne et la France mais des fronts dans le monde entier comme dans le détroit de Dardanelles. En tout, 60 millions de soldats sont mobilisés.

Des millions d'hommes sont mobilisés. Si les soldats ne sont pas partis "la fleur au fusil" (avec enthousiasme), comme le disait la propagande, ils sont souvent animés de sentiments patriotiques. La majeure partie des Etats pratiquent la conscription, c'est à dire la réquisition par un

État d'une partie de la population afin de servir les forces armées. La propagande justifie la "grande cause nationale" et appelle à la vengeance : la guerre devient une nécessité. Dès leur départ au front, les soldats commencent à envoyer des lettres et des cartes postales à leurs proches pour leur donner des nouvelles.

3- "Le front de l'arrière" : les civils dans la guerre totale.

La guerre totale suppose la mobilisation de l'ensemble de la société. Le "front de l'arrière" doit armer des millions de combattants et peupler les usines et les exploitations laissées vides par la mobilisation.

✓ L'appel aux femmes se généralise, pour occuper des postes divers tels qu'infirmières, conductrices de tramway, factrices, agricultrices, etc. Certaines prennent indirectement part au combat en travaillant dans les usines d'armement, en étant infirmières de guerre (les anges blancs), ou en entretenant une relation épistolaire avec un soldat (les manières de guerre).

Références vidéo et documents utilisés lors de la séance II) La violence de l'expérience combattante dans les tranchées



Apocalypse : la Première guerre mondiale

L'enfer des tranchées

francetélévisions

CYCLE 4 > ÉPOQUE CONTEMPORAINE

PREMIÈRE GUERRE MONDIALE GUERRE DE TRANCHÉE



Apocalypse : la Première guerre mondiale

"L'enfer, c'est l'artillerie..."

francetélévisions

LYCÉE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE >

ÉPOQUE CONTEMPORAINE

PREMIÈRE GUERRE MONDIALE GUERRE DE TRANCHÉE



Scène de l'assaut :

- Quel sentiment règne chez les soldats avant l'assaut ?
- Qui donne l'assaut ? Comment ?
- Quel est le nom de l'espace entre deux tranchées ennemies ?
- De quoi est composé cet espace ?



Apocalypse : la première guerre...

La guerre chimique

QUATRIÈME

GRANDE GUERRE

- Quelle arme est utilisée malgré un traité de 1899 interdisant son usage ?
- Quel sont les conséquences de cette arme sur les soldats ?
- Quels sont les protections contre cette arme mises en place par les armées ?

iii) la violence de l'expérience combattante dans les tranchées

A) Vieure dans les tranchées

remarque: c'est une ligne ouverte sur toute la longueur du front par les soldats pour tenir leur position.

Comment est organisé le réseau de tranchées ?

des tranchées sont composées de plusieurs lignes, reliées par des boyaux.
la première ligne est la ligne de défense lors des assauts.
les 2^{ème} & 3^{ème} lignes : lignes de repli ou de stockage (phares, réserves)

Quelles sont les armes les plus utilisées ?

- **mitrailleuse** (lance-eyrodes, lance-pierre, obus) : exemples des armes qui servent à envoyer à distance des projectiles. 16% des victimes de la 1^{ère} GM sont mortes sous le feu de l'artillerie.

Que font les soldats entre deux pilonnages d'artillerie ?

- ils excitent de l'attitude
- ils jouent à la manille
- ils dorment
- ils font des "convées" ; à partir des boîtes, compères les sacs de sable, etc.

En quoi les conditions de vie des soldats sont-elles difficiles dans les tranchées ?

- odeur : pas d'hygiène (il n'y a pas de toilettes)
* la putréfaction des cadavres
- maladies (rats, poux) ex : pied de tranchée (pied pourri à cause de l'humidité)
- manque de nourriture

C'est ce que les **tranchées**

dont il y a le remplacement d'une unité par une autre dans les tranchées.

B) Combattre

Quel sentiment éprouvent les soldats avant l'assaut ?

anxiété, anxiété, peur
Qui donne l'assaut ? Comment ?
le commandement donne l'assaut ou coup de sifflet

Quel est le nom de l'espace entre deux tranchées ennemies ?

le "no man's land"

De quoi est composé cet espace ?

- barbelés
- tranchées
- trous d'obus

Quelle arme est utilisée malgré un traité de 1864 interdisant son usage ? **trouée de la Hague**

Quel sont les conséquences de cette arme sur les soldats ?

barbelés, aveuglement, mort, dévirement, etc.

Quels sont les problèmes contre cette arme mise en place par les armées ?

- coton + tissu et corde sur laquelle ils doivent marcher } français
- lunettes

- saignées qui gênent la respiration } anglais

- guimpeurak } allemands

Enfin la 1^{ère} GM a connu des innovations aussi bien sur :

- sur terre : - chars d'assaut (Mark I Tank, chez Renault FT-17)
- tanks américains (dubout à l'est en Russie)

- sur et sous la mer : - sous-marins
- sous-marins

- dans les airs : avions de chasse (Chasseur français Spad XII et

Bellevue 3, Bellet B-14)

- bombardiers (bombardement, reconnaissance)
Les bombardiers ont contenu l'hydrogène pour voler.

C. des mutineries de 1917

Les soldats sont jugés pour l'échec au combat (refus d'avancer).
des règles les plus élémentaires du droit ne sont pas respectées.
le but du jugement est de donner des exemples (les accusés sont tirés au sort).

les instructions ne sont pas respectées (il n'y a pas la lecture de l'acte d'accusation)

Les conditions de vie et les ordres d'attaque poussent certains soldats à la désobéissance collective. Par exemple, en 1917, l'échec de l'offensive française du Chemin des Dames entraîne des mutineries, c'est à dire des révoltes de soldats contre l'autorité militaire. Les soldats qui désobéissent aux ordres donnés par leurs supérieurs subissent une justice expéditive et peuvent être punis de mort pour l'exemple. Il ne s'agit pas de tirer tous les soldats qui ont désobéi - mais d'en tirer quelques uns pour que les soldats sachent qu'ils risquent la mort s'ils désobéissent.

Documents utilisés lors de la séance III) Un lourd bilan et des espoirs de paix



LE TRAITÉ DE VERSAILLES, 1919 (Extraits)

- Art. 42. Il est interdit à l'Allemagne de maintenir ou de construire des fortifications, soit sur la rive gauche du Rhin, soit sur la rive droite, à l'ouest d'une ligne tracée à 50 kilomètres de ce fleuve.
- Art. 43. Sont également interdits dans la zone définie à l'article 42, l'entretien ou le rassemblement de forces armées [...]
- Art. 51. Les territoires cédés à l'Allemagne [...] par le traité de Francfort du 10 mai 1871 (Alsace-Lorraine) sont réintégré dans la souveraineté française à dater de l'armistice du 11 novembre 1918.
- Art. 119. L'Allemagne renonce, en faveur des principales puissances alliées et associées, à tous ses droits et titres sur ses possessions d'outre-mer.
- Art. 160. [...] la totalité des effectifs des États qui constituent l'Allemagne ne devra pas dépasser 100 000 hommes [...]
- Art. 171. [...] Sont également prohibés la fabrication et l'importation en Allemagne des chars blindés, tanks...
- Art. 198. Les forces militaires de l'Allemagne ne devront comporter aucune aviation militaire.
- Art. 231, 232. L'Allemagne reconnaît qu'elle et ses alliés sont responsables de toutes les pertes et dommages subis par les Alliés. Les gouvernements alliés exigent que soient réparés tous les dommages causés à la population civile et à leurs biens.

2 Les principes de la SDN

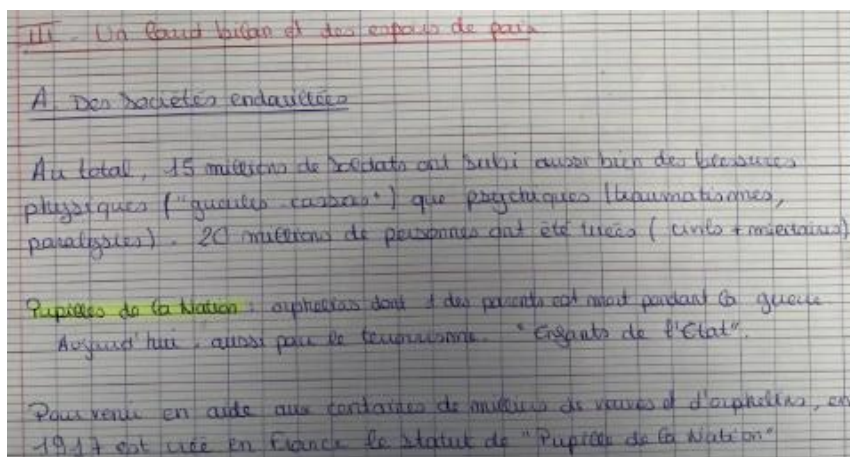
Si un membre de la Société recourt à la guerre [...] il est *ipso facto* considéré comme ayant commis un acte de guerre contre tous les autres membres de la Société. Ceux-ci s'engagent à rompre immédiatement avec lui toutes relations commerciales ou financières, à interdire tous rapports entre leurs nationaux et ceux de l'État en rupture de pacte et à faire cesser toute communication financière, commerciale ou personnelle entre les nationaux de cet État et ceux de tout autre État, membre ou non de la Société.

En ce cas, le Conseil a le devoir de recommander aux divers gouvernements intéressés les effectifs militaires, navals ou aériens par lesquels les membres de la Société contribueront respectivement aux forces armées destinées à faire respecter les engagements de la Société.

Les membres de la Société conviennent, en outre, de se prêter l'un à l'autre un mutuel appui dans l'application des mesures économiques et financières à prendre en vertu du présent article pour réduire au minimum les pertes et les inconvénients qui peuvent en résulter. Ils se prêtent également un mutuel appui pour résister à toute mesure spéciale dirigée contre l'un d'eux par l'État en rupture de pacte. [...]

Peut être exclu de la Société tout membre qui s'est rendu coupable de la violation d'un des engagements résultant du pacte. L'exclusion est prononcée par le vote de tous les autres membres de la Société représentés au Conseil.

Extraits de l'article 16 du pacte de la Société des Nations, 1919.



B. Sortie de la guerre: les traités de paix

À la fin de la guerre, le président américain Wilson veut créer la Société des Nations. Son but est d'éviter une nouvelle guerre. La SDN peut prendre des sanctions militaires et économiques contre un Etat qui risquerait de commencer une guerre, mais les Etats Unis, l'Allemagne et la Russie n'en font pas partie, ce qui explique les difficultés futures de l'organisation incapable de prévenir la Seconde Guerre Mondiale.

La SDN est créée en même temps que la signature des traités de Versailles, le 28 juin 1919. Ce traité punit l'Allemagne avec :

- des sanctions territoriales : • l'Allemagne perd le contrôle de l'Alsace et la Lorraine au profit de la France.
 - l'Allemagne doit renoncer à ses colonies.
- des sanctions économiques : • l'Allemagne est condamnée à payer les pertes et les dommages subis par les alliés.
(les réparations de la guerre)
- des sanctions militaires : • l'Allemagne n'a plus le droit d'entretenir des forces armées.
 - l'Allemagne ne peut pas fabriquer ni importer des chars, des tanks, ni d'avoir une aviation militaire, ni de maintenir des fortifications.
- des sanctions politiques : • l'Allemagne doit reconnaître qu'elle est responsable de la guerre.
 - Son armée ne doit pas dépasser 100 000 hommes.

Pour l'économiste de l'époque John Maynard Keynes ce traité porte en lui les germes de la vengeance allemande.

Conclusion : L'expérience combattante de la première guerre mondiale a connu une intense médiatisation. Les soldats des deux camps ont malgré tout tenu leurs serments sans la contrainte (grâce aux punitions exemplaires) mais aussi avec d'autres motivations (patriotisme, jalousie et haine de l'ennemi).

LE MONUMENT AUX MORTS DE VOTRE COMMUNE

À rendre le lundi 18 décembre.

Police : Times New Roman

Taille police : 12

Interligne : 1

Marges : gauche-haut-droite-bas : 2.5 cm

Page(s) de garde avec votre nom, prénom, votre commune et des photos du monument sous plusieurs angles (une photo prise de loin pour voir dans quel environnement s'insère le monument, des photos prises en « gros plan » sur chaque élément du monument au mort.

⇒ *Il faut que ce que vous décrivez dans le corps de votre dossier soit visible sur ces photos.*

Nombre de pages maximum : 2 (1 page recto-verso), sans compter la page de garde et la/les pages dédiées aux photos.

⇒ *Si vous ne respectez pas ces conventions, vous serez pénalisé.*

Une attention particulière sera accordée à l'**orthographe**, la **syntaxe** et le choix d'un **vocabulaire** précis.

Consigne : En suivant les questions posées ci-dessous, présentez et analysez le monument aux morts de la commune dans laquelle vous vivez.

Quel est l'emplacement du monument aux morts ?

Localisez le monument dans la commune (centre ou marge de la commune) par rapport à d'autres lieux importants de votre commune (mairie, église, etc.). A votre avis, pourquoi se trouve-t-il à cet endroit et pas à un autre endroit dans la commune ?

Quel type d'espace occupe-t-il ? Un lieu public (jardin, place), un espace fermé, une zone de passage (boulevard, rue), est-il positionné en hauteur/contrebas ? Pourquoi ?

Comment se structure le monument aux morts ?

De quelle manière est délimité « l'espace sacré » du monument ?

Décrivez l'ensemble du monument en précisant les matériaux utilisés, et en décrivant l'ensemble des parties du monument.

Décrivez le soldat en cas de représentations figurées (position, attitude ou expression, équipement), autres personnages (femme, enfants ; positions, expression), animaux et objets.

Expliquez alors la signification des différents symboles du monument.

Qu'observez-vous au pied du monument ?

Que nous apprennent les inscriptions ?

Quel hommage est rendu aux morts ?

De quelle manière les noms sont-ils classés (ordre alphabétique, date de mort, grades...) ? Quel est le sexe des victimes ? Des noms se répètent-ils ? Pourquoi ?

Quel est l'espace consacré à chacune des guerres ? Quel est le nombre d'inscrit pour chacune des guerres ? Qu'en déduire ?

Quels sont les autres mentions ?

Comment comprendre ce monument ?

Ce monument vous semble-t-il plutôt d'influence funéraire, civique ou patriotique ? Justifiez la réponse.

Quels sentiments ce lieu vous inspire-t-il ?

Le Monument aux Morts de ma commune

Commune étudiée : Villefranche de Lauragais



I/ L'emplacement du monument au mort

Le monument se situe au centre de la commune, on le trouve dans une place publique entre la bibliothèque municipale et la poste, des lieux de apportant la culture. Cette place se trouve au niveau de la rue principale de la commune, elle est donc aperçu par beaucoup de personnes. Elle se situe en hauteur ce qui donne une importance au monument qui est déjà assez grand de trois mètres environ. Il est dans un lieu avec beaucoup d'espace pour une question de pratique quand il y a des rassemblements lors de cérémonies.

On voit que le monument garde son importance au fil des années car il a été réalisé par l'architecte THRILLET Félix en 1924 puis a été restauré en 2015.

II/ La structure du monument aux morts

L'espace sacré est placé sur une dalle carrée, haute de quelques centimètres. Aux extrémités de ce socle nous pouvons voir une barrière en métal, de couleur verte, à hauteur de la taille pour délimiter l'espace. A l'extérieur de ce périmètre, il y a des poteaux, à l'origine on y accrochait le drapeau de la nation. A l'intérieur de ce périmètre, nous pouvons apercevoir un espace composé de dalles puis un escalier, de pierres, encerclant le monument, composé de trois marches : aux quatre coins de la première marche, on peut observer la représentation d'un obus en métal et sur la dernière marche nous pouvons voir le monument entouré de verdure et de fleurs.

Le monument est composé de deux parties : La partie basse, le piédestal, est faite de pierre. Les quatre faces de cette partie sont construites de la même manière : il y a des inscriptions dorées puis au dessus, la pierre est sculptée de manière à ce que nous puissions apercevoir du laurier. Le laurier est un symbole pour rendre hommage aux soldats.

La partie haute du monument est en bronze, recouvert d'une peinture de couleur verte pour cacher la vieillissement du métal, il s'agit de la représentation d'un poilu, un soldat de la première guerre mondiale. On peut le deviner grâce à ses vêtements et son équipement ; Il porte un képi, qui sera ensuite remplacé par un casque lors des prochaines guerres. Il est couvert d'un manteau dont les bas peuvent être attachés par des boutons et des brodequins avec des molletières. Cela est typique de l'uniforme des soldats français lors de la première guerre mondiale. Ensuite on remarque qu'il tient un fusil et un sac à dos : le barda. Celui-ci n'est pas seulement un sac contenant des munitions mais un sac contenant le minimum pour la survie du soldat, que cela soit pour dormir, manger ou se protéger.

Le soldat est en position de faiblesse, sur un rocher, son képi et son fusil tombant.

Curieusement, l'expression de son visage est assez neutre, il ne semble pas souffrir, alors qu'il est représenté lors d'une fusillade.

III/ Les inscriptions sur le monument aux morts

Les inscriptions dorées qui se situent sur le piédestal en pierre sont les noms de soldats morts lors de quatre guerres : la première guerre mondiale qui s'est déroulée de 1914 à 1918, la seconde guerre mondiale de 1939 à 1945, la guerre d'Indochine de 1945 à 1954 et enfin la guerre d'Algérie qui s'est déroulée de 1952 à 1962. Cela a pour but de leur rendre hommage, c'est à dire les remercier d'avoir combattu pour la France, c'est une manière de se rappeler d'eux. On peut supposer que les noms n'ont pas tous été inscrits à la même période. Il semble que, à l'origine, le monument n'ait été conçu que pour la première et la seconde guerre mondiale. La première fois, les noms des morts ont été écrits par ordre alphabétique, puis certains noms ont été rajoutés au fur et à mesure des guerres. Il n'y a pas d'autres informations que le nom et le prénom des victimes, il n'y a pas la date du décès ni de grade. Il semble que les victimes soient des hommes morts au front. Les femmes sont très rarement amenées à combattre, elles participent principalement à la guerre indirectement en travaillant dans des usines d'armements ou en réalisant des travaux médicaux. Lorsque les femmes sont

représentées dans les monuments aux morts, elles sont représentées comme des épouses pleurant la mort de leur mari et non comme une combattante. La commune ne possédant pas de mémorial spécifique à la résistance, on peut penser que certains noms peuvent représenter des résistants. On peut voir que certains noms se répètent mais en aucun cas les prénoms, on en déduit que plusieurs personnes de la même famille ont été amenés à se battre. On ne distingue pas quelles ont été les victimes de chaque guerres, les guerres d'Indochine et d'Algérie étant été inscrites quelques années après la construction du monument. Cependant, on peut deviner que la première guerre mondiale est celle qui contient le plus de victimes, suivie de la seconde guerre mondiale, puis de la guerre d'Algérie et de la guerre d'Indochine, la première guerre mondiale étant la première guerre mobilisant des ouvriers et les deux guerres d'indépendance ne s'étant pas déroulées sur le sol français. On peut en déduire qu'au fil des guerres, la France privilégie plus la survie des hommes que la victoire absolue, apportant une forme d'humanité.

IV/ Conclusion

Selon moi, le monument ne peut être ni d'influence funéraire, car il ne s'agit pas d'une tombe, ni d'influence civique, car les soldats ne se battent pas pour une valeur particulière. Ces victimes sont allés au front pour la France comme cela est inscrit sur le piédestal : « à ses enfants, mort pour la France ». Il s'agit donc d'une influence patriotique.

Ce monument m'inspire un sentiment de reconnaissance. C'est grâce à chaque combattant, y compris ceux inscrits sur ce monument aux mort, que aujourd'hui la France est un pays avec des valeurs démocratiques avec des libertés.

Annexe 4 : Questionnaire complet de l'activité autour du jeu vidéo

← 1914 La mobilisation

nom

1914 La mobilisation

description

-> Lire les questions avant de lancer la vidéo

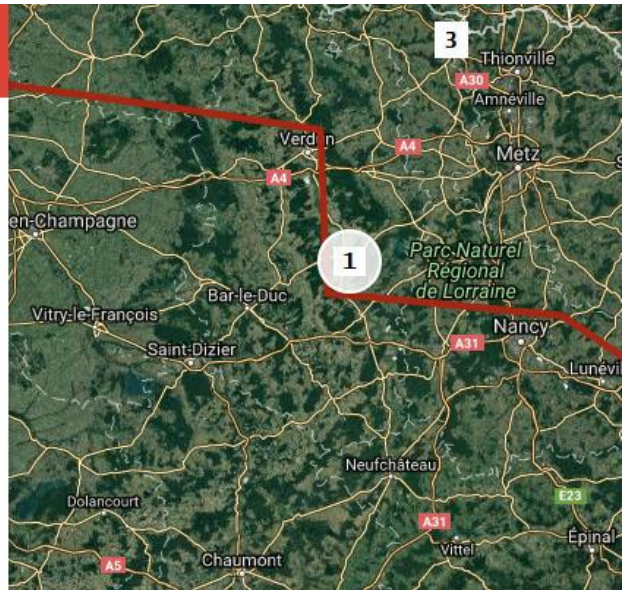
1/ En vous aidant de la carte, nommez la commune d'Emile, et localisez-la dans le territoire français. Est que tous les appelés viennent de cette région ?

2/ A quelle classe sociale les appelés appartiennent-ils ?

3/ Quels sont les inconvénients de la tenue du soldat français ?

4/ Quelle formation reçoivent les appelés ?

VIDEO https://drive.google.com/file/d/1nBqCJ9rf24YrJofNINUlujc48XNTexv_/view?usp=sharing



← 1914 Le départ vers le front

nom

1914 Le départ vers le front

description

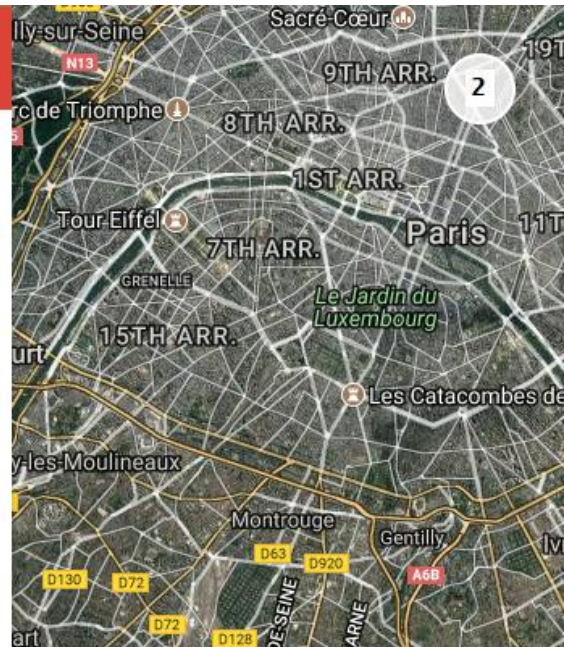
-> Lire les questions avant de lancer la vidéo.

1/ Quel est le moyen de communication utilisé par Emile pour garder contact avec sa femme ? Quels étaient les autres moyens de communication de l'époque ?

2/ De quelle gare parisienne les soldats vont-ils partir ? Pourquoi cette gare parisienne (aidez-vous de la carte) ?

3/ Quel est l'ambiance générale de la séquence, au vu du contexte en août 1914 ?

VIDEO: https://drive.google.com/file/d/11A1TI5Tz1bxluc34Kqtd7T_zVo45JkVY/view?usp=sharing



← 1914 Les premiers mois de ...

nom

1914 Les premiers mois de la guerre

description

-> Lire les questions avant de lancer la vidéo.

1/ Quels sont les armes utilisés par les Allemands ?

2/ De quelle manière les soldats français combattent-ils ?

3/ Comment alors qualifier le type de guerre lors de la première phase de la guerre ?

VIDEO: <https://drive.google.com/file/d/1u771lvZ0Pw13NcF0K3v3zKRKuEf5fjp-/view?usp=sharing>



← 1916 - Bataille de la Somme

nom

1916 - Bataille de la Somme

description

-> Lire les questions avant de lancer la vidéo.

1/ Quelles sont les véhicules de guerre, qui représentent une innovation majeure dans la guerre moderne, utilisés dans cet extrait ? Comment sont-ils armés ?

2/ Entre 2:29 et 3:40, à quel procédé utilisé dans la guerre des tranchées cette séquence fait-elle référence ?

Expliquez ce procédé.

3/ Dessinez le char anglais et le char allemand que l'on voit s'affronter à la fin de l'extrait.

VIDEO <https://drive.google.com/file/d/1PEoe3sDxBoZc-slj32PTErot-ErNd2Zh/view?usp=sharing>



← 1917 - Chemin des Dames

nom

1917 - Chemin des Dames

description

-> Lire les questions avant de regarder

1/ Environ 350 000 soldats ont perdu la vie lors de l'offensive du chemin des Dames. Calculez le nombre de morts au km². (vous avez les informations nécessaire pour faire le calcul sur la carte).

2/ Que cherche à montrer le concepteur du jeu vidéo dans cette séquence ?

3/ Que fait Emile vers la fin de la séquence ? Pourquoi fait-il cela ?

VIDEO https://drive.google.com/file/d/1E84kDNW7_DjdDrHzSfWocOEGzeuM1aoG/view?usp=sharing



← 1918 Emile doit faire face a... ↗

nom

1918 Emile doit faire face aux conséquences de son geste

description

-> Lire les questions avant de lancer la vidéo.

1/ A quelle partie du cours cette séquence fait-elle référence ? Pourquoi ?

2/ Pourquoi vous ai-je demandé de faire le travail sur le monument aux morts ?

VIDEO <https://drive.google.com/file/d/1hWhT7IRj8C6QJTADc3HEqqLLgvnxutZv/view?usp=sharing>



← Ligne de front principale ↗

nom

Ligne de front principale

description

1/ Qu'avez-vous pensé de cette activité ? Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans l'activité ?

2/ Est-ce que l'étude d'un jeu vidéo vous semble approprié en classe ? Justifiez votre réponse.

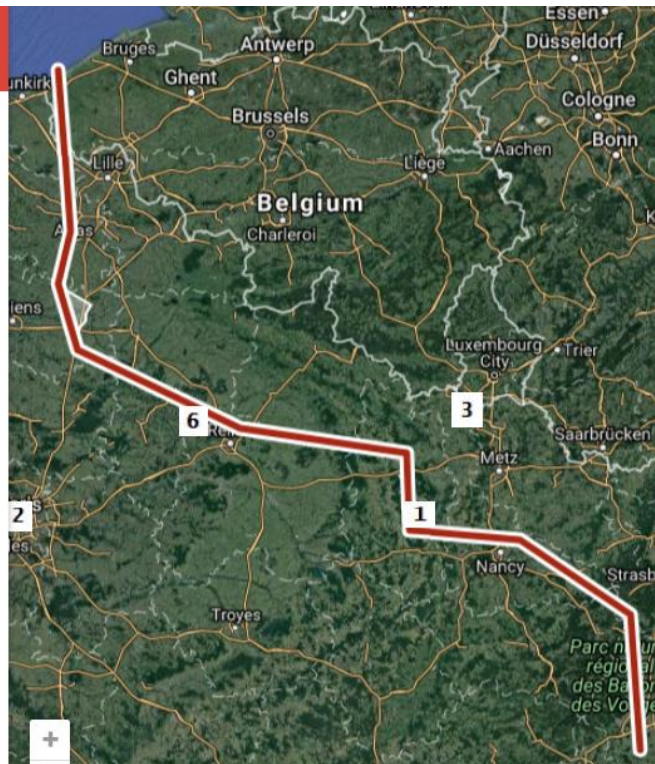
3/ Préférez-vous travailler à partir d'images, de vidéos d'archives, de documentaire ou de jeu vidéo. Pourquoi ? Faites un tableau pour montrer les points forts et les faiblesses de chaque support.

3/ Est-ce que ce jeu vidéo respecte l'Histoire selon vous ? (justifiez votre réponse en donnant des exemples précis provenant des vidéos). Est-ce important pour vous ?

4/ Le choix du dessinateur du jeu est de dessiner d'une manière colorée la guerre, la rendant presque "joyeuse". Qu'en pensez-vous ?

4/ Est-ce que cette activité vous a permis d'apprendre de nouvelles choses ou de consolider vos connaissances ?

5/ Quel a été l'apport de la carte Google Maps selon vous ?



1) 1914: La mobilisation

1/ Il s'agit de la commune de St Mihiel qui se situe au Nord-Est de la France, à proximité de la frontière Allemande. Tous les appelés ne viennent pas de cette région puisque la mobilisation générale a lieu dans toutes les communes.

2/ Ils appartiennent à la classe sociale des paysans étant donné qu'il habite dans une ferme et au vu de sa tenue.*

3/ La tenue des soldats français a des inconvénients comme des pantalons rouges très voyants, des fusils lourds (5kg), il n'y a pas de casque mais des képis. De plus ils portent des manteaux chauds inadaptés à la saison. Leur tenue totale pèse 30kg.

4/ Les appelés sont préparés à face à l'ennemi en s'entraînant sur des mannequins : ils les frappent, leur lancent des grenades. Ils s'entraînent aussi à escalader des petits murs. Mais ils ne sont pas seulement formés sur leur aptitude physique mais aussi à la discipline (gards-à-vous)

* il n'y a pas seulement des paysans mais aussi des colons qui portent une tenue de couleur différente et des bourgeois qu'on reconnaît grâce à leur moustache, leur berret et leurs costumes

2) 1914 : le départ vers le front

1/ Emile communique par lettres avec sa femme, il les écrit lui-même. Cependant il existe aussi les maraîchers de guerre qui entretiennent des relations épisodiques avec les soldats

2/ Les soldats partent de la gare de l'Est à Paris. Cette gare a été choisie car elle a été renforcée pour agrandir sa superficie. Il s'agit du point de rassemblement le plus accessible pour toutes les communes.

3/ L'ambiance générale en 1914 sur les quais est festive : les soldats boivent, écoutent la fanfare et dansent. L'ambiance est décontractée et les soldats ont des relations entre eux.

3) 1914 : les premiers mois de la guerre

1/ Les Allemands utilisent des mitrailleuses avant que des deux soit l'artillerie afin de lancer des projectiles à distance

2/ Les soldats français chargent sur l'ennemi, ils n'utilisent pas d'artillerie (pas de tir à distance). Ils sont mal équipés par rapport à l'ennemi.

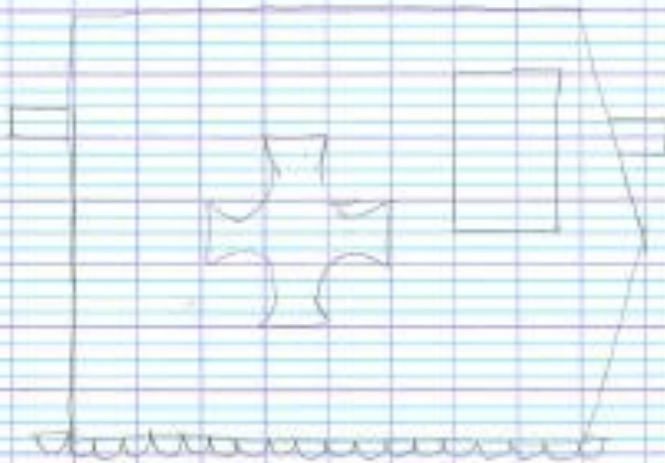
3/ Lors de la 1^{ère} phase de la guerre (1914-1915) il s'agit d'une guerre de mouvement. Les soldats utilisent des déplacements rapides pour attaquer

4) 1916: Bataille de la Somme

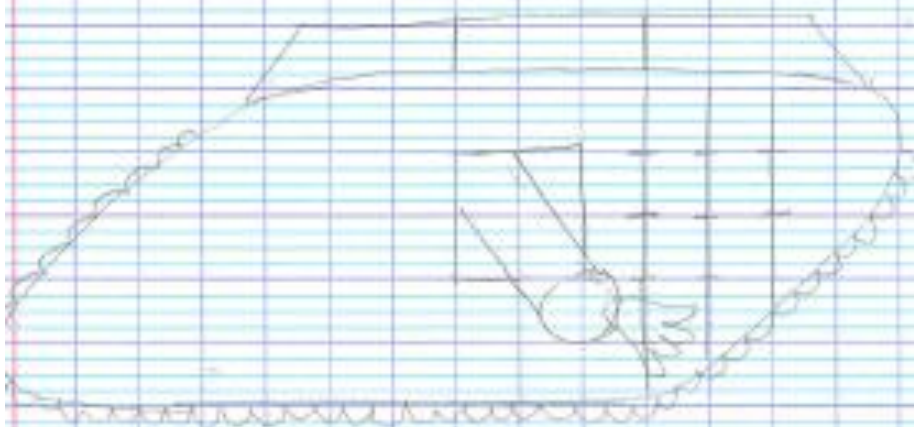
1/ Lors de cette bataille, les soldats utilisaient des tanks comme le FT17 de Renault ces tanks sont équipés de mitrailleuses qui lancent des obus.

2/ Il s'agit de la guerre des mines: l'ennemi creuse des galeries souterraines afin de faire exploser des mines vers les positions adverses.

Allemand



Anglais



5) 1917: Le chemin des dames

1) La surface est de 767 km^2 et environ 350 000 soldats sont morts
donc $350\,000 \div 767 \approx 45\,632$ morts / km^2

2) Le concepteur du jeu vidéo cherche à montrer que l'accumulation des conditions de vie ainsi que l'ordre des officiers d'attaquer entraînent une désobéissance collective. Ainsi, les soldats tuent leurs supérieurs: les mutineries

3) A la fin de la séquence, Emile tue son officier. Il fait cela afin de mettre fin à l'offensive: il considère comme beaucoup de ses compagnons qu'ils ont déjà perdu assez de soldats

6) 1918: Emile doit faire face aux conséquences de geste

1) Cette séquence fait référence au jugement de la cour martiale lors des mutineries de 1917. Car Emile subit une justice expéditive: il est tué pour dissuader les autres soldats de se rebeller.

2) Puisque le monument aux morts sert à se souvenir que les soldats ont combattu pour la France. En effet dans cet extrait le narrateur souligne le fait qu'il ne faut pas oublier le sacrifice des soldats malgré qu'ils soient morts. C'est un hommage à eux.