



Master

2017

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

## Utilisation d'un jeu vidéo commercial dans une classe d'histoire de secondaire II

---

Clement, Ludovic

### How to cite

CLEMENT, Ludovic. Utilisation d'un jeu vidéo commercial dans une classe d'histoire de secondaire II.  
Master, 2017.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:98917>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Utilisation d'un jeu vidéo commercial dans une classe d'histoire de  
secondaire II**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE  
UNIVERSITAIRE EN SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'APPRENTISSAGE ET  
DE LA FORMATION**

**PAR**  
Ludovic CLEMENT

**DIRECTEUR DE MEMOIRE**  
Nicolas SZILAS

**JURY**  
Charles HEIMBERG  
Denise SUTTER WIDMER  
Nicolas SZILAS

Genève, le 3 Août 2017

**UNIVERSITÉ DE GENÈVE  
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

## RÉSUMÉ

À partir du constat que les élèves ne faisaient pas les activités qu'ils aimeraient faire en classe d'histoire au Cycle d'orientation de Genève (Haeberli et Hammer, 2003) et que le Plan d'Étude Romand (PER) ainsi que le plan d'études du Collège de Genève favorise un apprentissage par cœur des dates et des événements, en plus de l'engouement qui s'est développé autour de la saga *Assassin's Creed*, ce travail s'est intéressé à comment utiliser un jeu vidéo de cette franchise à des fins pédagogiques dans une classe d'histoire de deuxième année du Collège de Genève, tout en prenant en considération les aspects didactiques de l'histoire (Heimberg, 2007, 2002). Pour cela, une séquence pédagogique a été proposée avec un retour évaluatif d'un ancien enseignant du collège, ainsi qu'une analyse des avantages et des limites de celle-ci.

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été une longue aventure qui n'aurait pas été possible sans l'investissement et l'aide de tiers, raison pour laquelle je m'attarderai sur l'ensemble des individus qui ont eu un impact sur le travail qui a été produit.

Je souhaiterais d'abord remercier les personnes appartenant à la sphère académique. Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de mon directeur de mémoire, Nicolas Szilas, et sans l'inspiration du cours *Didactique de l'histoire : mémoire et altérités* donné par Charles Heimberg dans le cadre du Bachelor *Education et Formation*. Un grand merci à eux ! Par ailleurs, il m'est impossible de ne pas remercier Jeremiah McCall et Baptiste Monterrat qui ont su m'éclairer la voie avec gentillesse bien qu'ils n'avaient aucune obligation de le faire. Ainsi que David Tripoli, enseignant d'histoire, qui a gentiment pris sur son temps personnel pour me faire un retour sur ma séquence pédagogique. Il a d'ailleurs été d'une grande aide.

Puis, je profite des quelques lignes qu'il me reste pour remercier mon entourage. Principalement, je tiens à remercier mes parents et mon frère pour m'avoir supporté tout au long de cette année à travers le dur labeur et les instabilités émotionnelles qui en ont résulté. Un remerciement particulier à Alizée Calza, Laura Di Dio, Camille Horn, Sara Maglio et Nadia Morciano pour leur soutien, leur aide de correctrice et leur encouragement. Merci aussi à Lauréline Calza et Simon Perdrisat pour m'avoir apporté des ressources supplémentaires, à Anaïs Cruz pour son aide de pédagogue, à Célimène Bonjour pour nos discussions qui m'ont permises de pousser ma réflexion plus loin, à Mélanie Antonio pour m'avoir permis de contacter David Tripoli et à Elisa Tuna et Joao Garcia Pais pour leur coaching intense.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INDEX DES TABLEAUX</b>	<b>6</b>
<b>INDEX DES FIGURES</b>	<b>6</b>
<b>GLOSSAIRE</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>8</b>
<b>REVUE DE LITTÉRATURE</b>	<b>14</b>
L'HISTOIRE SCOLAIRE SELON LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE	14
USAGE DE L'HISTOIRE DANS LES JEUX VIDEO HISTORIQUES	15
INTEGRATION DU JEU VIDEO HISTORIQUE DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE	16
<b>ANALYSE</b>	<b>20</b>
CREDIBILITE HISTORIQUE	20
ASPECTS DIDACTIQUES DU JEU	25
<b>MÉTHODOLOGIE</b>	<b>29</b>
RAISON DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE	29
ÉVALUATION	30
<b>SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE</b>	<b>30</b>
<b>MATERIEL</b>	<b>31</b>
<i>ASSASSIN'S CREED UNITY</i>	31
STRUCTURE DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE	31
CONTENU HISTORIQUE UTILISE	32
TEMPS DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE	32
ROLE DES ACTEURS	32
TYPES D'ACTIVITES ET SES COMPETENCES	33
ÉVALUATION	34
1 <sup>ERE</sup> PARTIE : SOCIETE DE L'ANCIEN REGIME	34
2 <sup>EME</sup> PARTIE : DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET LA MONARCHIE	39
3 <sup>EME</sup> PARTIE : INSTABILITE POLITIQUE, PERIODE DE TERREUR ET NAPOLEON BONAPARTE	44
<b>ÉVALUATION DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE PAR UN ENSEIGNANT</b>	<b>52</b>
ATTENTES DU PLAN D'ETUDES DU COLLEGE DE GENEVE ET DE LA DIDACTIQUE	52
CONTENU HISTORIQUE	52
IMPRESSIONS SUR LA DYNAMIQUE DE LA SEQUENCE	52
REMARQUES COMPLEMENTAIRES ET MODIFICATIONS APPORTEES	53
<b>ANALYSE DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE</b>	<b>53</b>
LIEN AVEC LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE	54
AVANTAGES	55
LIMITES	56
<b>CONCLUSION</b>	<b>57</b>

<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>60</b>
<hr/>	
ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE	60
JEU ET APPRENTISSAGE	60
JEUX VIDEO	61
JEUX VIDEO & HISTOIRE	61
RENAISSANCE	62
REVOLUTION FRANÇAISE	62
<b>RÉFÉRENCES MÉDIATIQUES</b>	<b>64</b>
<hr/>	
REVOLUTION FRANÇAISE, ICONOGRAPHIES	64
REVOLUTION FRANÇAISE, VIDEOGRAPHIES	64
<b>ANNEXES</b>	<b>65</b>
<hr/>	

## Index des tableaux

TABLEAU 1. FREQUENCES DES ACTIVITES ET PREFERENCES DES ELEVES : DISTRIBUTION DES REPONSES (EN POURCENTAGE) (HAEBERLI ET DE HAMMER, 2003, P.213) .....	8
TABLEAU 2. RAPPORT A L'HISTOIRE (DISTRIBUTION EN POURCENTAGE) (HAEBERLI ET DE HAMMER, 2003, P.207) .....	9
TABLEAU 3. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 1 .....	36
TABLEAU 4. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 2 .....	37
TABLEAU 5. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 3 .....	39
TABLEAU 6. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 4 .....	41
TABLEAU 7. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 5 .....	42
TABLEAU 8. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 6 .....	44
TABLEAU 9. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 7 .....	46
TABLEAU 10. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 8 .....	48
TABLEAU 11. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 9 .....	49
TABLEAU 12. TABLEAU RECAPITULATIF DU COURS 10 .....	51

## Index des figures

FIGURE 1. LES TROIS PARTIES DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE .....	32
--	----

## Glossaire

### Collège de Genève

Établissement scolaire qui propose une formation gymnasiale de quatre ans qui suit la fin de la scolarité obligatoire. Il appartient à l'une des trois filières du secondaire II et permet d'acquérir le certificat de maturité gymnasiale (site officiel du canton de Genève, 2017).

### Cycle d'orientation (CO)

C'est une école appartenant au troisième cycle de la scolarité obligatoire. Le premier cycle et le deuxième cycle se déroulent à l'école primaire avec des élèves de 4 à 8 ans, puis de 8 à 12 ans, tandis que le CO a des élèves de 12 à 15 ans. La scolarité obligatoire a pour plan d'études le Plan d'Étude Romand (PER) (site officiel du canton de Genève, 2017).

### Gamer

Individu jouant régulièrement aux jeux vidéo.

### Historiographie

Manière dont les historiens ont successivement conçu et présenté l'histoire, par leurs reconstructions (Heimberg, 2007)

### Jouabilité

Connu en anglais sous le terme *gameplay*, il est l'« ensemble des possibilités d'action offertes à un joueur par un jeu vidéo ; par extension, qualité du jeu appréciée au regard de ces possibilités » (Commission générale de terminologie et de néologie, 2010).

### Pensée historienne

Pensée critique dont font preuve les historiens et qui se compose de trois pratiques : la comparaison (entre le passé et le présent ; l'étrangeté du passé), la périodisation (la complexité des temps avec ses trois temps ; les trois durées de Braudel) et la distinction (entre la mémoire et l'histoire ; entre l'histoire et ses usages dans la société) (Heimberg, 2007, 2002)

### Outil à potentiel cognitif

Ce terme désigne « un environnement informatique disposant de caractéristiques qui le rendent propre à certains usages pédagogiques susceptibles d'entraîner des effets cognitifs positifs » (Depover et al., 2007, p.4).

### Outil cognitif

Il désigne « un environnement dont les effets cognitifs se sont déjà actualisés dans le cadre d'un contexte particulier et en fonction de certains usages » (Depover et al., 2007, p.4).

### Secondaire II

Le secondaire II est la période d'études de deux à quatre ans qui suit la scolarité obligatoire (le secondaire I) et qui permet l'obtention d'un diplôme de formation générale (avec l'école de culture générale, l'école de commerce ou le collège) ou de formations professionnelles initiales (site officiel du canton de Genève, 2017).

## Introduction

« Lorsqu'on interroge l'homme de la rue, on s'aperçoit que l'expérience scolaire de l'histoire a souvent laissé de bien mauvais souvenirs, plus proches du pensum que de la découverte : restitutions hâtives de données factuelles et chronologiques apprises par cœur, assimilation d'un récit asséné sur le ton d'une vérité définitive, etc. » affirme Heimberg dans son ouvrage *L'histoire à l'école* (2002, p. 26). En partant d'un tel postulat, il ne serait pas étonnant de constater un écart entre les types d'activités utilisées en classe par l'enseignant et celles désirées par les élèves. Haeberli et Hammer (2003) ont fait une étude portant sur la conception de l'histoire et de son enseignement dans les classes du Cycle d'orientation, dans six établissements scolaires genevois. Avec 276 élèves au total provenant de quinze classes de degrés (7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>) et de niveaux (regroupement A ou B) différents, les auteurs réussissent à dégager un tableau sur les *fréquences des activités* utilisées avec les *préférences des élèves*, tableau joint ci-dessous :

Tableau 1. Fréquences des activités et préférences des élèves : distribution des réponses (en pourcentage) (Haeberli et de Hammer, 2003, p.213)

Types d'activités...						
	...les plus fréquentes		...les plus appréciées		...les moins appréciées	
1.	Lire	38	Regarder	38	Activités encadrées	54
2.	Activités encadrées	33	Simuler, débats, visites	36	Contenu	32
3.	Écouter <sup>1</sup>	31	Contenu	35	Écrire	29
4.	Écrire	25	Activités autonomes	22	Écouter	23
5.	Simuler, débats, visites	22	Activités de groupe	21	Lire	19
6.	Activités autonomes	21	Écouter	15	Activités autonomes	11
7.	Contenu	16	Écrire	12	Chronologie	8
8.	Regarder	16	Lire	10	Activités cognitives	6
9.	Activités de groupe	14	Activités encadrées	8	Simuler, débats, visites	5
10.	Chronologie	10	Activités cognitives	6	Regarder	3
11.	Activités cognitives	10	Chronologie	3	Activités de groupe	1

À l'aide de ce tableau, Haeberli et Hammer (2003) démontrent que les activités souvent produites dans les classes genevoises sont celles qui plaisent le moins aux élèves ; quatre des cinq premières activités les moins appréciées par les élèves se retrouvent dans les activités utilisées dans un cadre scolaire. Toutefois, il y a aussi le constat d'un « décalage flagrant entre ce qu'ils déclarent faire le plus souvent en cours d'histoire et ce qu'ils aiment le plus y faire ». En effet, les élèves semblent avoir envie d'activités comme « regarder » et « simuler, débat[tre], visite[r] » ; celles-ci diminuent de moitié dans la réalité institutionnelle. Il y a un désir

<sup>1</sup> Selon les auteurs de l'article, il est nécessaire de préciser que l'activité « écouter » englobe principalement le fait de « prendre des notes », ce qui a une conséquence sur le jugement négatif de cette catégorie par les élèves (Haeberli & Hammer, 2003).

d'« activité[s] impliquant un support visuel (films, images, photos, documentaires) » (p. 212) ainsi que d'activités tant à l'extérieur de la classe que celles impliquant des débats et/ou des jeux de rôle (Haeberli et Hammer, 2003). L'ensemble de ces activités souhaitées est loin du cadre scolaire connu de nos jours : n'est-ce pas ainsi une volonté des apprenants de voir l'enseignement de l'histoire *se moderniser* ou est-ce la conséquence d'un rapport externe des élèves avec cette discipline ?

La question du rapport de l'élève à l'histoire scolaire est aussi soulevée dans l'étude de Haeberli et Hammer (2003), reprise dans la suite de cette argumentation. Si l'apprenant possède un rapport intime avec l'histoire, cela signifie qu'il comprend mieux le présent et qu'il lui est possible d'agir dans la société, ainsi l'apprentissage de l'histoire permet le dépassement du cadre institutionnel, car il permettrait à l'élève de devenir un agent social actif au sein de la collectivité. À l'opposé, le fait de considérer l'histoire comme un passé révolu qui est éloigné de la réalité ne permet pas à l'élève de comprendre son impact au sein d'une communauté, ce qui est un rapport externe à l'histoire (Haeberli et Hammer, 2003). Pour connaître ce rapport à l'histoire, les auteurs ont soumis aux élèves un questionnaire comportant huit affirmations. Ils devaient répondre à l'aide d'une échelle de Likert en trois points (« d'accord », « ni d'accord, ni pas d'accord » et « pas d'accord »). Le tableau ci-dessous reprend les réponses en pourcentage de cet échantillon :

Tableau 2. Rapport à l'histoire (distribution en pourcentage) (Haeberli et de Hammer, 2003, p.207)

	D'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Pas d'accord
1. L'histoire nous aide à mieux comprendre des hommes très différents de nous	68	22	10
2. L'histoire me permet de comprendre le présent	48	21	31
3. L'histoire me permet de mieux apprécier certains films et certains romans	48	26	26
4. L'histoire est nécessaire pour la construction de l'identité collective	44	23	33
5. Ce qui s'est passé autrefois n'a rien à voir avec ma vie actuelle	41	25	34
6. Les questions que nous nous posons sur le passé dépendent de ce que nous vivons dans le présent	40	38	22
7. Ce que j'observe autour de moi s'explique en étudiant l'histoire	26	38	36
8. L'histoire permet d'être plus tolérant	26	35	39

À partir de ce tableau, les auteurs parviennent à mettre en exergue un rapport majoritairement intime à l'histoire avec 38% des participants, contre 23% qui possèdent un rapport externe. Toutefois, une ambiguïté subsiste avec la présence de 39% d'indécis. Ce résultat est plus grand que le pourcentage des élèves ayant un rapport intime. Par conséquent, est-ce que ce pourcentage d'indécision au sein des élèves peut réellement montrer la prédominance d'un

rapport intime ? Si le constat se base sur la différence entre les deux groupes, oui. Sinon, il est difficile de pouvoir avancer avec certitude un rapport intime.

Dans ce cas, est-ce que le rapport à l'histoire peut être lié à un manque de modernisation de la discipline ? Avec la forte présence de la pratique de la prise de notes dans les classes d'histoire à la fin de la scolarité obligatoire, pratique qui serait due à un manque de temps selon Lautier (1997) (cité par Heimberg, s. d.), il est difficile de ne pas voir dans ces chiffres une frustration due à un décalage entre l'ère technologique dans laquelle nous sommes et l'enseignement magistral, que ce soit dans les résultats vis-à-vis du rapport à la discipline que dans ceux concernant le type d'activités appréciées. La preuve est d'ailleurs présente dans l'étude de Haerberli et de Hammer (2003), laquelle démontre que les deux tiers des élèves affirment devoir écouter l'enseignant parler du passé tandis que la dimension ludique est mise de côté ; cette dernière est décrite comme « un contenu et un rapport à l'enseignement qui se démarque des dimensions scolaires et actives ». Par conséquent, cette définition met en exergue la croyance d'une dichotomie entre le ludique et le scolaire.

Malgré la possibilité d'organiser des jeux de rôle dans la catégorie de diversification des activités, il est curieux de ne pas trouver le jeu vidéo (sérieux ou non), bien qu'il y ait la présence de films historiques et de documentaires. Pourquoi une telle remarque ? Dans son ouvrage *L'histoire à l'école* (2002), Heimberg consacre tout un chapitre aux usages de l'histoire, lequel aborde l'utilisation d'outils médiatiques dans le cadre scolaire. Malgré des problèmes de reconstruction de la vérité historique, de périodisation et de « perception de la coprésence des époques historiques » (Heimberg, 2002, p.77), Heimberg (2002, p.77) pense qu'il serait « dommage de renoncer à tous les apports que peuvent nous permettre les œuvres de fiction, en termes de sensibilisation comme en termes de transmission de l'histoire ». Toutefois, il ne fait aucune référence au jeu électronique malgré la présence, au début des années 2000, de jeux historiques.

Avec un tel optimisme sur l'utilisation d'œuvres de fiction, des résultats plutôt positifs ont été relevés par Watson, Mong et Harris (2011) dans leur étude faite dans un lycée américain avec le jeu vidéo sérieux *Making History*<sup>2</sup> consacré à la deuxième Guerre mondiale et qui a été créé dans un but pédagogique. Sur l'ensemble des cinq jours de la semaine et avec quatre classes de vingt-cinq élèves chacune, ils ont consacré un jour à un enseignement magistral de l'histoire, puis trois jours de jeu et le dernier jour a été consacré au débriefing de l'expérience, dans un cadre scolaire traditionnel. En ce qui concerne les données, elles ont été collectées par l'observation, l'interview (tant individuelle que groupale) et l'analyse des documents enregistrés. Les groupes composés de trois à quatre élèves ont représenté un pays durant la seconde Guerre mondiale et ont dû parvenir à atteindre les objectifs fixés. Les résultats ont été positifs pour l'enseignant. En effet, en plus de constater un engagement et une curiosité supérieurs chez ses élèves, qui ont acquis un rôle plus actif dans sa classe, ceux-ci sont devenus plus attentifs aux heures de classes traditionnelles (dans le but de faire évoluer leur jeu). Ils ont parlé de leur cours en dehors de la classe et avec d'autres classes, plus qu'avec un enseignement magistral de l'histoire, et ils ont avoué avoir préféré *visualiser* cet événement majeur de l'histoire que de le lire ; ils ont même souhaité poursuivre l'expérience. Ce sont ainsi des résultats plutôt prometteurs !

Cependant, l'étude menée par Watson, Mong et Harris (2011) concerne l'efficacité et l'efficacité d'un jeu vidéo sérieux dans un contexte scolaire. Malgré le fait que le jeu vidéo

---

<sup>2</sup> Watson, Mong et Harris (2011) disent que c'est « a video game designed with educational purposes in mind » (p. 466), ce qui se rapproche plus d'un *serious game* que d'un jeu vidéo commercial.

sérieux soit créé dans un but pédagogique avec une évolution croissante de la difficulté des objectifs des apprentissages par un institut scolaire ou un centre de formation (Boudier et Dambach, 2010), Heimberg (2002) ne délimite pas son propos à des jeux créés dans le but d'apprendre, il parle d'œuvres de fiction dans son sens général ; toutefois il est nécessaire de ne pas réduire le jeu vidéo à ces termes, ce qui importe dans les propos de Heimberg (2002) est le fait de ne pas omettre tout outil pédagogique possible pour l'enseignement de l'histoire. Dans leur article, Watson, Mong et Harris (2011) font référence à l'enseignant de l'étude qui décide d'utiliser une copie de *the Sims* dans sa classe de sociologie, après le succès rencontré avec le jeu *Making history* dans sa classe d'histoire. Cette fois-ci, le jeu est un jeu commercial qui n'a aucun but pédagogique et celui-ci rencontre aussi un franc succès. Par conséquent, le postulat présent dans la préface de l'ouvrage *Serious game : révolution pédagogique* de Boudier et Dambach (2010), rédigée par le psychiatre Tisseron, est novatrice : tout jeu vidéo peut être un jeu vidéo sérieux. En d'autres termes, c'est la manière d'utiliser un jeu vidéo dans un contexte scolaire qui va le définir comme étant *sérieux*.

Désormais, il est important de se pencher sur le contexte de l'enseignement de l'histoire dans les classes genevoises. Jusque-là, ce travail s'est penché sur les classes genevoises du Cycle d'orientation (Haeberli & Hammer, 2003) et sur celles du lycée américain (Watson, Mong & Harris, 2011), équivalence du Collège de Genève. D'un point de vue introductif, il est intéressant de mentionner quelques éléments du contexte scolaire du Cycle d'orientation pour pouvoir ensuite se focaliser entièrement sur celui du Collège de Genève. Certaines similitudes dans leur plan d'étude permettent de comprendre le manque de changement dans les pratiques enseignantes, malgré parfois quelques différences au niveau des demandes mises en place par le pouvoir institutionnel régnant.

En ce qui concerne le Cycle d'orientation (CO), il est un des trois cycles composant la scolarité obligatoire en Suisse, qui commence à quatre ans et se termine à quinze ans<sup>3</sup>. L'entrée en vigueur en 2009 du *Plan d'Études Romand* (PER) résultant de la déclaration de la *Confédération intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romand et du Tessin* (CIIP), a pour but d'harmoniser les contenus scolaires dans les cantons romands – Genève compris – pour l'école obligatoire. Contrairement à une tendance de contenus factuels de l'histoire (Heimberg, Opériol & Panagiotounakos, 2015), le PER propose des objectifs d'apprentissage que les enseignants se doivent de respecter autant que possible. Ainsi, ceux de l'enseignement de l'histoire, présentés sur le site officiel du PER ([www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch)), se résument ainsi (Heimberg, Opériol & Panagiotounakos, 2015) :

« Ils visent, d'une part, l'appropriation « des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des sciences humaines et sociales »<sup>4</sup> tels que l'identification et la critique des sources historiques ou l'élaboration de périodisations propres. D'autre part, ils doivent permettre aux élèves de construire une compréhension du passé axée sur des compétences telles que la distinction entre histoire et mémoire, l'identification des manifestations de la mémoire comme construction humaine ou la comparaison des sociétés humaines en tenant compte de différentes dimensions (politique, sociale, économique, religieuse, culturelle, etc.). »

---

<sup>3</sup> La scolarité obligatoire en Suisse se constitue de trois cycles en fonction de l'âge des élèves :

- Cycle I : élèves de 4 à 8 ans (école primaire)
- Cycle II : élèves de 8 à 12 ans (école primaire)
- Cycle III : élèves de 12 à 15 ans (Cycle d'orientation)

<sup>4</sup> [http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_32/](http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/)

Pour le Collège de Genève, il est possible de trouver un *Plan d'études* (2016) de l'enseignement gymnasial genevois, celui-ci présente les objectifs à atteindre pour chaque branche ainsi que les compétences et les méthodes à développer. Ce plan d'études est ensuite complété par les *Programmes* du Collège de Genève (2007). Ces documents sont fondés sur le *plan d'étude-cadre* (PEC) décrété par la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP). Chaque discipline a sa conférence avec des enseignants du Collège de Genève.

Sur la base de ces documents, l'enseignement de l'histoire a pour but de poser les jalons de la « diversité et de la complexité de la réalité humaine » (Collège de Genève, 2016, p. 41) grâce au développement de l'esprit d'analyse et de critique de l'élève. Il y a une volonté d'interroger, de situer et d'utiliser le passé, en parallèle avec le présent, dans le but de construire des réflexions à partir de ressources sonores, écrites et/ou iconographiques (Heimberg, 2002).

Le premier constat de ces objectifs est l'ambiguïté de la reproduction d'un apprentissage par cœur de données factuelles. En se plongeant dans les méandres du site officiel du PER, les pages SHS 22 et SHS 32 viennent élucider le mystère autour de ce type d'apprentissage car, sur la page SHS 22, il est demandé à plusieurs reprises que l'élève soit capable d'identifier et de situer dans le temps un événement, ce qui implique une étude antérieure, avec, au passage, une mémorisation spatio-temporelle. D'ailleurs, dans les *Programmes* (Collège de Genève, 2007), le volet « évaluation » mentionne qu'« un contrôle des connaissances » (chapitre histoire et sciences humaines, p. 2) doit être fait pour l'histoire, même si cela n'est qu'un aspect du domaine évaluatif. En d'autres termes, cela signifie une restitution par cœur des dates et des faits historiques.

Néanmoins, sur l'ensemble des objectifs d'apprentissage (au nombre de sept) du Cycle d'orientation qui sont présents sur le site du PER, Heimberg (2016) admet que cinq d'entre eux favorisent le développement de la pensée historique, ce qui permet de faire de l'histoire, même si l'enseignement donné est une variable cruciale. En parallèle, les objectifs du Collège de Genève, semble favoriser un travail de réflexion et de recherche documentaire supplémentaire.

Ensuite, un autre constat intéressant est l'appropriation des outils de la discipline. Le PER favorise « l'utilisation d'outils tels que cartes, graphiques ou textes (en lecture et en production), images, schémas, frises, animations, reconstitutions, témoignages, ... » (SHS33). Même s'il n'est pas clairement mentionné dans la liste exhaustive produite sur le site, les trois points de suspension présupposent la possibilité et l'autorisation par ce plan d'étude de l'insertion d'un jeu vidéo commercial en tant qu'outil d'apprentissage. Ce qui est plutôt semblable au Collège de Genève qui exige l'utilisation des ressources suivantes : « documents écrits, sonores, filmés, chiffrés ou iconographiques, documents d'archives, lectures d'ouvrages historiques et rencontre avec des témoins » (*Programmes*, chapitre histoire et sciences humaines, p. 2).

Suite à ce contexte de l'enseignement de l'histoire dans les classes genevoises et des objectifs d'apprentissage de cette discipline, ce travail va tenter de répondre à la problématique suivante : comment utiliser un jeu vidéo de divertissement à des fins pédagogiques dans une classe d'histoire de deuxième année du Collège de Genève, tout en prenant en considération les aspects didactiques de l'histoire (Heimberg, 2007, 2002) ?

Pour répondre à cette problématique, ce travail va d'abord proposer une revue de littérature scientifique composée de trois volets : l'histoire scolaire selon la didactique de l'histoire,

l'usage de l'histoire dans les jeux vidéo historiques et l'intégration d'un jeu vidéo historique dans un contexte scolaire. Ensuite, deux analyses vont être faites sur la franchise choisie : une première sur le contenu historique et une seconde didactique. En d'autres termes, la première va se focaliser sur la crédibilité historique avec les faits historiques abordés, l'architecture représentée, l'environnement dans lequel évolue les personnages principaux et les personnages historiques présents. Tandis que la seconde analyse apportera des éclairages sur la manière d'entrevoir les éléments constitutifs de la pensée historique (comparer, périodiser et distinguer selon Heimberg, 2007, 2002, s. d.) à l'intérieur des jeux. Suite à cela, une méthodologie sera présentée, suivie par sa séquence pédagogique qui est complétée par une évaluation critique de celle-ci par un enseignant du Collège de Genève. Finalement, une analyse comportant des remarques complémentaires à la séquence, ainsi que les avantages et les limites de celle-ci, viendra finaliser ce travail.

En ce qui concerne la franchise choisie, il s'agit de celle d'*Assassin's Creed*, créée par *Ubisoft Montréal*. Cette collection comporte à ce jour plusieurs jeux (tant sur PC, PlayStation 3 et 4, Xbox 360 et Xbox One que sur des consoles portables), alimentant aussi le monde littéraire avec la publication de nombreux ouvrages. Série de jeux vidéo historiques et de science-fiction, deux sectes antiques (l'ordre des templiers et les assassins) qui sont antagonistes dans leurs idées ont pour but de retrouver des fragments d'Eden dans le passé. Grâce à l'animus, une machine qui permet à un homme contemporain de pouvoir accéder à la vie antérieure de l'un de ses ancêtres grâce à la mémoire génétique présente dans son ADN (du contemporain), le joueur se voit interpréter un confrère contemporain qui revit une vie antérieure ; en sachant que le personnage principal est le même pour tous les joueurs, il n'y a pas de possibilités de pouvoir choisir le contemporain à incarner. Il est ainsi lui-même transporté dans le passé. Jusqu'à nos jours, plusieurs périodes historiques ont été abordées dans cette franchise : les Croisades du XII<sup>ème</sup> siècle, la Renaissance italienne, la Révolution américaine, les pirates des Caraïbes au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la guerre de sept ans, la Révolution française et la Révolution industrielle en Angleterre. Principalement, le joueur incarne un assassin qui a pour but de déjouer les plans des templiers qui désirent instaurer l'ordre en s'accaparant le pouvoir. Pour cela, il va devoir augmenter son impact politique et économique afin d'améliorer ses compétences et son équipement, ce qui lui permettra d'éliminer les ennemis de la confrérie à laquelle il appartient.

L'ensemble de la collection sera utilisé pour l'analyse de la crédibilité historique et celle didactique, même s'il y a une focalisation particulière sur *Assassin's Creed II* (2009) et *Assassin's Creed Unity* (2014). La raison étant que la littérature traite de ces deux jeux principalement. De plus, leur jouabilité est plutôt similaire, ce qui ne devrait pas obscurcir les analyses. En revanche, pour la séquence pédagogique, c'est *Assassin's Creed Unity* (2014) qui traite de la Révolution française qui sera utilisé, car cette période historique est celle qui est abordée en deuxième année du collège (Collège de Genève, 2007), contrairement à la Renaissance italienne qui est plutôt abordée en cours d'histoire de l'art. Si ce travail ne se penche pas sur la Révolution américaine avec le jeu *Assassin's Creed III* (2012), c'est parce que les notes récoltées de deux anciennes collégiennes sont principalement focalisées sur la Révolution française. La densité de ces prises de note est supérieure à celle de la Révolution américaine. Sinon, en ce qui concerne le cadre temporel, le jeu *Assassin's Creed Unity* (2014) débute avec la mort du père du personnage principal en 1776 et se termine en 1794, peu de temps après la mort de Robespierre.

## Revue de littérature

Ce chapitre a pour but de donner une vue d'ensemble de l'intégration du jeu vidéo historique dans un contexte scolaire, tant des difficultés rencontrées par les institutions que des bénéfices de son utilisation dans une classe, avec la difficulté du choix du jeu, de l'évaluation et de son intégration dans l'environnement institutionnel. Toutefois, il est important d'introduire brièvement l'histoire scolaire selon les didacticiens de l'histoire et l'usage de l'histoire dans les jeux vidéo historiques.

### L'histoire scolaire selon la didactique de l'histoire

L'histoire enseignée est en constante interaction avec l'historiographie, qui regroupe l'ensemble des théories de reconstructions de l'histoire par les historiens (Heimberg et Vassallo, 2007). La notion de reconstruction est intéressante car elle permet de questionner l'objectivité de l'histoire, une quête de vérité qui se construit grâce aux documents utilisés intelligemment et aux faits avérés par le corps scientifique (Heimberg, 2002). Contrairement à Habermas (1986 ; cité par Heimberg, 2002) qui considère l'histoire comme une science sociale objective, l'histoire n'est pas aussi facilement catégorisable, elle est plus complexe. Elle possède une part objective avec un fond subjectif, aspect qui se retrouve aussi dans le domaine scolaire. Pour l'historiographie, la part objective est principalement constituée de faits et d'événements qui sont avérés par la communauté scientifique et qui sont utilisés comme une base pour les théories. Toutefois, l'explication raisonnée d'un fait est une reconstruction subjective de l'historien (Braudel, 1969), un récit. Ce problème d'objectivité est aussi présent dans l'histoire, car, comme l'exemplifie Vidal-Naquet (cité par Heimberg, 2002), deux historiens honnêtes avec la même documentation n'écriront jamais le même livre sur une problématique historique. En effet, le choix des événements à traiter choisi par l'enseignant n'est pas neutre, il est singulier. Donc, « la prétention à la vérité et à l'objectivité paraît illusoire si elle vise à l'absolu » (Heimberg, 2002, p.15) car la compréhension d'un événement passé n'est pas unique et peut s'expliquer pour diverses raisons, ce qui laisse le débat à jamais ouvert, prouvant ainsi la subjectivité de l'historiographie.

Pour l'histoire scolaire, la subjectivité est tout autant présente car elle est une reconstruction de l'enseignant du passé en fonction des finalités scolaires, des structures de fonctionnement de l'enseignement et des coutumes didactiques (Heimberg et Vassallo, 2007). Heimberg (s. d., p.2) l'explique clairement avec l'extrait suivant :

« L'enseignant d'histoire est [] amené à se situer entre deux paradigmes disciplinaires, le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. Le premier privilégie une vision de l'histoire externaliste et objective, la transmission d'un savoir constitué, une pédagogie fondée sur des réponses. Ses finalités portent pour l'essentiel sur la seule dimension culturelle. Le second privilégie une vision de l'histoire internaliste et intersubjective, fondée sur des interactions. Il fait construire un savoir ouvert et privilégie une pédagogie fondée sur des questions. Ses finalités portent à la fois sur la dimension culturelle et sur une dimension civique, citoyenne et critique. »

Heimberg (2010) appuie sur le fait que la transmission de l'histoire permet d'accéder à la pensée historienne, propre aux historiens, qui se décompose en plusieurs modes de pensée (Lautier, 1997 ; cité par Heimberg, 2002, p.33). Utilisés dans un cadre scolaire, les voici :

« La périodisation comme maîtrise des temporalités ; une réflexion autour du raisonnement analogique permettant de distinguer ce qui est comparable et ce qui ne l'est pas d'une période à l'autre ; un contrôle raisonné des possibilités réelles de généralisation d'une situation historique ; la distinction des différents niveaux de lecture ou d'écriture d'un document historique ».

Cette pensée historienne est capitale pour la création d'une séquence pédagogique. En effet, à partir d'un élément déclencheur (avec l'utilisation d'une image choquante du passé par exemple), c'est l'articulation entre les modes de pensée de l'histoire (Lautier, 1997 ; cité par Heimberg, 2002) avec un thème qui va alors développer un esprit critique car la didactique de l'histoire met en avant cet aspect que l'histoire enseignée a pour but de créer un débat, de questionner et d'expliquer individuellement les causes et/ou les raisons d'un événement du passé (Heimberg et Vassallo, 2007). Mais, il y a aussi cette volonté d'expliquer le présent avec l'aide du passé (Heimberg, 2002). Par conséquent, l'histoire enseignée n'a pas pour but de devoir restituer des faits et des savoirs que l'enseignant a dictés, mais de donner l'ensemble des informations, des documents nécessaires dans le but que les élèves s'approprient le contenu pour pouvoir faire émerger un esprit critique et un raisonnement personnel (Heimberg, 2002).

Par conséquent, la difficulté avec la didactique de l'histoire est la création de la séquence pédagogique tout en respectant l'ensemble de ses objectifs. Elle exige un travail de réflexion et de raisonnement poussé. Heimberg (2010) estime que trois questionnements sont nécessaires de la part de l'enseignant pour parvenir à favoriser un esprit critique :

1. Quelles sont les finalités identitaires que l'enseignant souhaite faire passer à travers son enseignement, dans un cadre spatial précis (échelle régionale, nationale ou internationale)
2. Quelle est la conception de l'histoire qu'il désire transmettre à ses élèves (linéaire, causale ou séquentielle ; réalité ou fiction ; problèmes de société) ?
3. Quel(s) rapport(s) a l'histoire enseignée avec les questions vives politiquement et les usages de l'histoire ?

## Usage de l'histoire dans les jeux vidéo historiques

En sachant que ce travail a pour but l'utilisation d'un jeu vidéo commercial pour l'enseignement de l'histoire, il est nécessaire de s'intéresser à la définition du jeu vidéo historique, afin de savoir si la collection *Assassin's Creed* appartient à cette catégorie de jeux.

L'histoire est une branche qui est sujette à des emprunts dans le monde médiatique. En effet, il existe un nombre considérable de romans, de jeux (tant de société qu'électroniques) et de productions cinématographiques qui traitent de périodes, de sujets ou de personnages historiques. Heimberg (2002, p. 74) définit ces emprunts à l'histoire comme un « usage public de l'histoire ». Habermas (1986 ; cité par Heimberg, 2002) met en avant l'aspect négatif de cet usage : il déforme les recherches et les propos des études scientifiques qui ont été faites. Toutefois, Gallerano (1994 ; cité par Heimberg, 2002) n'adhère pas à la vision d'Habermas et voit le potentiel médiatique que le monde académique détient en ses mains. En effet, cela facilite une publication à grande échelle des travaux de l'histoire.

Toutefois, ce n'est pas parce qu'il y a un usage de l'histoire dans un jeu vidéo que celui-ci est forcément historique. En effet, le jeu vidéo historique « has to begin at a clear point in real-world history and that history has to have a manifest effect on the nature of the game experience », selon MacCallum-Stewart et Parsler (2007, p. 204 ; cité par McCall, 2016, p. 2). Mais, cette définition reste large, ce qui a pour conséquence de laisser un panel de choix de jeux vidéo historiques (McCall, 2016). Uricchio (2005) a créé un spectre des jeux vidéo historiques plaçant à une extrémité les jeux qui se focalisent sur un temps spécifique (comme *Call of duty*, dans lequel le joueur interprète un soldat de la deuxième Guerre mondiale et tir

sur ses ennemis), et à l'autre les jeux qui abordent des concepts historiques abstraits et particuliers (comme *Civilization IV*, jeu dans lequel le joueur choisit une civilisation dont il doit faire croître le pouvoir (militaire, territorial, etc.) dans le but de pouvoir gagner contre les autres civilisations présentes et de réussir le jeu). McCall (2016) souligne le rôle du personnage dans ces deux types extrêmes. Dans le premier, le joueur représente un agent historique, tandis que dans le second il joue comme s'il était Dieu<sup>5</sup> ; jeux communément appelés les *god games*.

Désormais, il est nécessaire de brièvement présenter la collection des *Assassin's Creed*. Dans son ouvrage, McCall (2016, p.3) définit la franchise de la manière suivante :

« ASSASSIN'S CREED is a series of third person action/adventure games set in historical periods and environments ranging from Renaissance Rome and Colonial Boston, to Revolutionary Paris. The player takes the role of an assassin belonging to a secret order. She must navigate her character through the simulated environments and attempt to make her kills cleanly and without detection. The third-person perspective allows the player to see the character onscreen interacting –under player control– with the game world. The setting certainly has a *manifest effect* on the game experience as ASSASSIN'S CREED is often praised for its lavish use of authentic period of architecture, clothing, and characters. The player travels by way of reconstructed streets and rooftops from historical cities and can even converse with certain historical figures. Indeed, the designers take pride in the inclusion of many accurate historical details in the game. However, the core role of the player is not fundamentally historical. That is, it does not refer to any real-world counterpart, a role documented by the available historical evidence. »

Le constat des propos de McCall (2016) est la critique de l'historicité du jeu. Toutefois, en fonction de la définition d'un jeu vidéo historique donnée par MacCallum-Stewart et Parsler (2007 ; cité par McCall, 2016), la série est catégorisée comme jeu historique. Pourtant, cela se complique avec le spectre d'Uricchio (2005) car les productions d'Ubisoft sont considérées comme difficilement classifiables. En effet, d'un point de vue environnemental, la franchise *Assassin's Creed* est spécifique à l'époque représentée. L'environnement est détaillé et a probablement exigé une quantité de travail considérable. Mais, l'univers et le personnage interprété par le joueur n'ont aucune référence historique existante (McCall, 2016). Ce sont les propos de Guesdon (2013), le directeur créatif d'*Assassin's Creed IV : Black Flag* (2013), qui permet de comprendre comment Ubisoft considère leur série : « depuis 2007, *Assassin's Creed* développe son univers « science-fiction historique », comme l'écrit si bien Guillaume Delalande » (p.9). Ainsi, le terrain de jeu est l'histoire mais la trame du jeu reste une science-fiction. Les raisons de ce choix sont exprimées par Corey May (2013) qui explique que la documentation historique en fonction des époques peut être très dense et qu'il n'y a pas encore de « consensus historique sur les événements qui se sont déroulés : quand, comment... » (p.204). D'ailleurs, la preuve de ces propos a été leur difficulté à dater la Renaissance italienne car cette période se déroule pour certains historiens sur trente ans, tandis que pour d'autres, elle s'est déroulée pendant quatre siècles (Courcier, Delalande et El Kanafi, 2013). Par conséquent, la difficulté à classer la série est due tant à son aspect fictif (avec la création de personnages et d'histoires n'ayant pas existés dans le passé) qu'à son aspect historique (avec l'intégration de figures, de théories et d'événements historiques qui ont été attestés par les historiens).

## Intégration du jeu vidéo historique dans un contexte scolaire

L'étude de Watson, Mong et Harris (2011) démontre qu'il est possible d'utiliser un jeu vidéo comme un outil d'apprentissage dans un environnement institutionnel. Toutefois, l'étude

---

<sup>5</sup> « A computer roleplaying game in which the player controls the destiny of one or more avatars within a large virtual environment » (Collins English Dictionary, 2017)

présente une inadéquation avec une classe de collège lambda de Genève. En effet, une classe d'histoire au Collège de Genève se constitue d'une heure et demie par semaine durant l'année scolaire. À l'inverse, Watson, Mong et Harris (2011) réalisent leur recherche sur cinq jours, équivalent en moyenne à vingt semaines de cours d'histoire dans un contexte genevois. En concentrant leur recherche sur un temps réparti aussi court, des variables sont mises de côté : l'intérêt pour la matière de semaine en semaine, le temps de révision pour chaque branche scolaire et la réalisation du plan exigé par le Collège de Genève dans le temps imparti.

Cependant, à l'université de Floride, Pagnotti et Russell III (2012), dans leur étude, ce sont restreint aux heures de cours prévues pour la branche scolaire. En résumé, leur travail portait sur l'utilisation du jeu vidéo *Civilization IV* dans une classe d'élèves âgés entre quatorze et quinze ans dans le but de comprendre l'impact de la technologie et de son développement sur l'espèce humaine. Sur cinq sessions de classe d'histoire, durant entre cinquante et soixante minutes, les élèves ont été répartis en groupe après avoir discuté lors de la première session de l'influence de la technologie sur leur vie. En plus de jouer, les élèves ont dû écrire tout ce qui se passait lors de leurs sessions de jeu ; ils jouaient une première fois pour comprendre le fonctionnement de l'environnement et faire des premiers choix (un cours entier), puis une seconde fois pour modifier ce qu'ils considéraient comme étant des erreurs de parcours au cours précédent (un deuxième cours entier). À nouveau, les résultats ont été constatés par l'observation de l'enseignant qui affirmait avoir rencontré peu de comportements problématiques lors du déroulement de l'expérience. Les élèves avaient soif de savoir, leur curiosité pour l'histoire s'est accrue. Par conséquent, il est possible de pouvoir obtenir des résultats aussi convaincants que ceux de l'étude de Watson, Mong et Harris (2011) dans un cadre scolaire traditionnel.

De ces deux études (Pagnotti & Russell III, 2012 ; Watson, Mong & Harris, 2011), un schéma d'implémentation du jeu dans un contexte scolaire peut être extrait. McCall (2016) le résume. Le prérequis est le fait que l'enseignant doit prendre le temps de s'appropriier l'outil en y jouant avant, afin de pouvoir apporter un soutien technique aux élèves s'ils en ont besoin, tout en se focalisant sur une sélection des passages nécessaires pour la création de sa leçon (cité par McCall, 2016 ; Sandford & Williamson, 2005). Lors de la première utilisation du jeu, Groff, McCall, Darvasi et Gilbert (2016) insistent sur l'importance d'introduire le jeu à l'ensemble de la classe (entre quinze et vingt minutes), puis d'offrir le temps nécessaire aux élèves de s'appropriier l'outil grâce à l'exploration, ceci avant d'avoir des sessions entières dédiées au jeu, permettant aussi à l'enseignant de pouvoir constater si les élèves sont motivés à l'idée de l'introduction de ce média dans leur cours. Puis, il poursuit avec la création de groupes hétérogènes allant de deux à quatre élèves (*gamer* et non *gamer* sont mélangés). McCall (2016, 2012 ; Groff, McCall, Darvasi et Gilbert, 2016), ainsi que l'ensemble des études expérimentales présentées précédemment, soulignent l'aspect crucial du débriefing et des discussions réflexives (individuelles ou groupales), tant lors des périodes dédiées au jeu qu'à la fin de l'utilisation de l'outil. De plus, de Freitas et Neumann (cité par Groff, McCall, Darvasi & Gilbert, 2016 ; 2009, p.34) expliquent que la réflexion collective « can facilitate higher order cognition and aid in the transfer between virtual and lived experiences ».

Néanmoins, quelles sont les barrières qui empêchent l'utilisation d'un jeu vidéo dans un cadre scolaire ? Watson, Mong et Harris (2011) résument celles-ci en six catégories : les budgets limités des institutions scolaires, la perception négative du jeu vidéo (tant par les élèves que les membres des établissements scolaires), le manque d'aide et/ou d'accessibilité aux ressources matérielles nécessaires, les horaires fixes des cours d'histoire, l'inflexibilité du curriculum et le manque de volonté des étudiants. Il paraît nécessaire d'ajouter que le manque de connaissances

informatiques et du jeu vidéo de la part des enseignants, constitue aussi une barrière à l'emploi de cet outil dans un contexte scolaire.

D'autres auteurs (Richards, Stebbins & Moellering, 2013 ainsi que Groff & Mouta, 2008, sont cités par Groff, McCall, Darvarsi & Gilbert, 2016) complètent ces premiers obstacles avec quatre nouvelles barrières :

1. Il y a d'abord les pressions institutionnelles, tant sur les enjeux élevés des objectifs fixés par l'institution que sur un enseignement standard, qui empêchent l'enseignant d'enseigner comme il le souhaite. Plus particulièrement, le fait d'utiliser un jeu vidéo dans un contexte scolaire peut être problématique pour certains enseignants, parents et/ou directeurs d'établissements scolaires à cause de l'aspect ludique du jeu vidéo. À l'origine, ce tabou provient de la fonction même du jeu, le fait d'être divertissant et amusant irait à l'encontre du cadre scolaire (considéré comme sérieux), ce qui a un impact sur la perception de l'utilité du jeu chez l'adulte (Huizinga, 1949, p. 8) : « for the adult and responsible human being play is a function which he could equally well leave alone. Play is superfluous ». Berry (2011) souligne d'ailleurs cette tension entre le ludique et le scolaire.
2. Ensuite, le manque de temps des enseignants pour l'appropriation du jeu constitue une nouvelle barrière pour l'utilisation d'un jeu vidéo en classe. En effet, ils doivent pouvoir apporter une assistance technique si les élèves en ont besoin lorsqu'ils jouent, mais ils doivent aussi pouvoir évaluer le contenu et sa justesse pour pouvoir l'utiliser (cité par Groff, McCall, Darvarsi & Gilbert, 2016 ; Kirriemuir et McFarlane, 2006).
3. En parallèle, le manque de recherches scientifiques sur l'efficacité de cet outil ne permet pas à l'enseignement basé sur le jeu vidéo de pouvoir être perçu par le corps enseignant comme efficace. En effet, de nombreuses études ont tenté de montrer l'efficacité des jeux vidéo comme technique d'apprentissage, mais aucune n'a de résultats probants. Par exemple, Wilson et al. (2009) ont tenté de démontrer quelle caractéristique et/ou composante du jeu favoriserait l'apprentissage sur la base d'une dizaine d'études utilisant des jeux vidéo. Pourtant, aucune causalité significative entre une caractéristique du jeu vidéo et l'apprentissage n'a pu être formulée. Ainsi, ce travail part du postulat que c'est l'usage du jeu vidéo qui importe.
4. Finalement, Kirriemuir et McFarlane (cité par Groff, McCall, Darvarsi & Gilbert, 2016 ; 2006) ajoutent qu'il est difficile pour les enseignants d'identifier l'utilité d'un jeu vidéo qui répond aux objectifs fixés par les institutions ; principalement parce qu'ils n'ont aucune formation à cet égard. Le contenu est par la même occasion difficile à évaluer pour les enseignants (dans un jeu vidéo). En plus, certains éléments et/ou certaines fonctionnalités du jeu sont inutiles, ce qui occasionne une perte de temps sur les leçons à disposition. Par exemple, dans *Assassin's Creed Unity* (2014), pour débloquent certains coffres, il faut avoir la compétence de crochetage de niveau III ; soit pour déverrouiller une porte bloquant l'accès à un coffre, soit pour ouvrir le coffre en lui-même. L'achat de la compétence implique que le joueur principal ait la possibilité de la faire, mais il faut, lorsque le joueur crochète une porte/un coffre, appuyer au bon moment pour réussir l'action. Pourtant, le fait de ne pas avoir cette compétence n'est pas une contrainte directe dans le jeu, elle n'apporte rien de plus à la jouabilité. Le revenu financier permet en revanche de pouvoir améliorer l'équipement de son personnage. Sinon, la preuve de l'inutilité de cette compétence se constate dans le jeu suivant (*Assassin's Creed*

*Syndicate*, 2015) car la compétence de crochetage n'a plus de niveau (I, II et III) et n'exige plus de devoir réussir à appuyer au bon moment, ainsi son achat implique une réussite immédiate de l'action (de crocheter).

Toutefois, ce n'est pas la motivation qui manque dans le corps professoral. Effectivement, le projet de 2008 nommé *Tomorrow*, est une étude qui a été faite au sein d'établissements scolaires américains dans tout le pays, regroupant en moyenne 25'000 enseignants. Celle-ci a démontré qu'une majorité des enseignants (plus de 50%) exprimait un intérêt pour l'utilisation d'un jeu vidéo en classe, alors que d'autres (11%) l'utilisaient déjà dans leur(s) classe(s) (cité par Watson, Mong & Harris, 2011). En Angleterre, une étude similaire réalisée par Sandford, Ulicsak, Facer et Rudd (cité par Watson, Mong & Harris, 2011 ; 2006) a montré des résultats tout aussi intéressants : 59% des enseignants sont prêts à considérer l'intégration du jeu dans leur classe. Toutefois, il est important de souligner que vouloir intégrer un jeu vidéo dans un classe ne signifie pas pour autant qu'en pratique, cela serait fait par les enseignants.

Avec l'étude de Watson, Mong et Harris (2011), il est intéressant de constater que plusieurs types de jeux vidéo ont été utilisés : tant celui commercial (*The Sims*), que celui pédagogique, *serious game* (*Making history*). Wright-Maley (cité par McCall, 2016 ; 2015) affirme que les jeux de simulation (comme *Assassin's Creed*) n'ont pas une caractéristique pédagogique interne, mais que c'est la manière dont l'enseignant utilise son jeu qui compte. En effet, l'outil à potentiel cognitif (comme le jeu vidéo) « ne devient un instrument (outil cognitif) qu'après avoir été inscrit dans un usage dans le cadre d'une activité finalisée. L'outil ne se définit donc pas uniquement par ce qu'il est physiquement, mais aussi par l'usage particulier qu'il en est fait dans un contexte déterminé » (Depover, Karsenti & Komis, 2007, p.3). Les origines et/ou les motivations de la création d'un jeu ne conditionnent donc pas son utilisation, ouvrant ainsi un panel de choix et de possibilités au monde éducatif et à ses enseignants.

Désormais, c'est le choix du jeu vidéo qui met les enseignants en difficulté. À partir d'une présélection, trois critères sont cruciaux pour faire ce choix : en fonction des restrictions techniques et de l'âge des élèves, des éléments du jeu qui appuient les objectifs fixés par l'enseignant et de la faisabilité de l'utilisation du jeu dans la classe. Groff, McCall, Darvasi et Gilbert (2016) affirment qu'il est primordial d'être au clair avec les objectifs pédagogiques avant de choisir un jeu, surtout lorsqu'il s'agit de l'intégration d'un jeu vidéo dans un contexte scolaire. Ce sont Szilas et Sutter Widmer (2009, p.2) qui expliquent l'ingénierie pédagogique sous-jacente : « à partir d'un objectif pédagogique donné, on cherche à concevoir un dispositif pédagogique dans lequel un jeu vidéo dédié joue un rôle prédominant. Du point de vue de l'utilisation, il s'agit de proposer à des apprenants de jouer à un jeu vidéo qui leur permettra d'atteindre l'objectif pédagogique concerné ». Ainsi, il est possible de constater l'aspect médiateur du jeu vidéo dans la relation savoir-apprenant.

En ce qui concerne l'évaluation, la possibilité de se rabattre sur la production d'une dissertation avec une problématique imposée par l'enseignant, est présente chez plusieurs auteurs (Pagnotti & Russell III, 2012 ; Standford & al., 2007, 2006 cités par McCall, 2016). McCall (2016) propose d'évaluer lors des sessions du jeu avec l'observation et l'écoute des discussions de groupes (entre membres d'un groupe et/ou l'ensemble de la classe), ainsi qu'en dehors des sessions de jeux avec les moments consacrés à la réalisation de leurs tâches. Il introduit aussi la possibilité des quizz comme outil évaluatif. En revanche, Standford et al. (cités par McCall, 2016 ; 2007, 2006) vont plus loin en proposant des stratégies pour s'assurer de la compréhension et pour évaluer cette dernière. La création de tâches à réaliser en dehors du jeu doivent être similaires à celles rencontrées dans le jeu par les groupes et il faut proposer des

questions qui permettent de pousser la réflexion des groupes plus loin, en tentant des liens avec des événements de l'actualité par exemple.

Avec tous ces aspects d'intégration du jeu vidéo dans un contexte scolaire, il est important de souligner la modification du rôle de l'enseignant. Lors d'un cours magistral, l'enseignant acquiert le rôle de puits de connaissance. Avec le jeu vidéo, il n'est plus celui qui apporte la connaissance, il prend soudainement un rôle passif-actif. En effet, chez Watson, Mong et Harris (2011, p. 468), il est un « facilitator of learning rather than provider of content » en répondant aux questions que les élèves lui posent. Il n'apporte que ce qui est demandé. Pour d'autres (Pagnotti et Russell III, 2012, p. 42), il est un « technical advisor for students during game play », tant au niveau technique (si l'apprenant rencontre des difficultés à utiliser la manette de jeu par exemple) que stratégique. Ainsi, l'enseignant gagne deux nouvelles casquettes : celle d'assistant technique, aidant les élèves ayant de la difficulté avec le jeu, et celle d'accès aux savoirs nécessaires pour le déploiement d'une stratégie de jeu et/ou pour satisfaire la curiosité intellectuelle des élèves. McCall (2016) en ajoute une dernière : celle de guide vers la réflexion et le savoir. En effet, l'enseignant dirige la réflexion des groupes vers son but pédagogique en posant les bonnes questions et en proposant les séquences de jeu nécessaires au développement intellectuel des élèves. De plus, l'observation est une posture obligatoire et constante du rôle de l'enseignant lors de cet enseignement, car elle lui permet de pouvoir agir quand il est nécessaire, d'aider lorsque certains sont bloqués et de pouvoir réagir sur sa pédagogie et/ou sur ses cours à venir, en supprimant et/ou ajoutant quelque chose à l'avenir par exemple.

## Analyse

Les motivations de ce travail résultent de deux faits. La première est l'euphorie qui a suivi les jeux vidéo *Assassin's Creed* lors de leur sortie mondiale. Basés principalement sur la fiction, la crédibilité de la reconstruction de nombreux faits historiques présents dans le jeu a atteint les oreilles de nombreux historiens, d'un bon ou mauvais point de vue. La preuve en a d'ailleurs été l'écriture d'un livre par Martin et Turcot en 2015 : *Au cœur de la révolution : les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*, qui réagissent de manière virulente à *Assassin's Creed Unity* (2014), jeu focalisé sur la période révolutionnaire de la France. Pourtant, ils ont été tous les deux recrutés par *Ubisoft Montreal* pour participer à l'élaboration du jeu *Assassin's Creed Unity* (2014). Ils expliquent que leur temps pour donner l'ensemble des informations nécessaires était restreint, raison pour laquelle ils se sont focalisés sur ce qu'ils considéraient comme étant les éléments importants. La deuxième est cette conviction, cette croyance que le jeu vidéo peut être un outil pédagogique dans le monde éducatif. Cela fait plusieurs années que la technologie tente par tous les moyens de pénétrer dans le domaine éducatif, avec peu de succès.

Pour ces raisons, il paraît nécessaire de s'intéresser aux aspects historiques et ceux appartenant au domaine de la didactique de l'histoire afin de savoir quelles sont les bases déjà présentées dans les jeux qui peuvent être réutilisées par l'enseignant. Comme dit précédemment, l'ensemble des jeux de la saga sera utilisé dans ce chapitre à cause d'un manque de littérature.

## Crédibilité historique

Comme dit précédemment, Guesdon (2013) qualifie la série comme une « science-fiction historique » (p. 9). Également déjà mentionné, la série comporte des historiens au sein de son équipe de conception. Ceux-ci ont pour but de mélanger la crédibilité historique avec le plaisir de jouer. Dans l'ouvrage *Assassin's Creed – Entre voyages, vérités et complots* (Courcier,

Delalande & El Kanafi, 2013), les auteurs mettent en avant, grâce à une interview avec Corey May, scénariste de la saga, que la collection n'a pas pour but de donner une leçon d'histoire ou d'être un documentaire. Au contraire, les jeux tentent « d'immerger le joueur dans l'*ambiance* historique, de donner le *sentiment* d'un lieu et d'une époque » (Courcier, Delalande & El Kanafi, 2013, p. 205), tout en inculquant une curiosité au joueur, pouvant provoquer une volonté de faire des recherches historiques.

Avant d'analyser les divers aspects historiques présents dans le jeu, il est important de reprendre les propos de Corey May dans l'ouvrage cité précédemment (Courcier, Delalande & El Kanafi, 2013). Celui-ci explique que « la présence d'événements et de personnages historiques [...] a été depuis le début une caractéristique-clé de [la] franchise » (p. 197), qui favorise une crédibilité historique. En d'autres termes, Ubisoft propose un jeu qui donne le sentiment que « peut-être que les choses se sont finalement passées de cette façon » (p. 197). Leur manière de procéder est simple : jouer sur « les zones d'ombre et les trous » (p.197) de l'histoire grâce à des documents incomplets, des moments imprécis et des pièces de puzzle manquantes sur certains événements. L'historien Laurent Turcot (2015) confirme d'ailleurs ce processus d'Ubisoft et se demande : « est-ce que ça le rend faux historiquement ? Absolument pas ! Ça travaille dans les zones d'ombre ». Ainsi, Ubisoft s'offre la possibilité de proposer sa propre version du passé sans zones d'ombre, ce que pourrait faire un historien. Pourtant, Martin et Turcot (2015) trouvent que c'est un aspect inquiétant de proposer une version du passé qui ne possède aucune zone d'incertitude. Turcot (2015) va plus loin lors de sa présentation en expliquant que le jeu ne rivalise ni avec l'analyse, ni avec la pensée critique d'un historien.

Cependant, May (2013) admet qu'historiquement la saga n'est pas fidèle dans tous ses aspects. Plusieurs joueurs ont fini par faire des recherches sur des événements historiques et ils ont fini par constater certaines erreurs. Celles-ci sont admises par les équipes de conception et elles sont dues soit à une volonté de privilégier le divertissement et/ou la jouabilité au détriment de l'histoire, soit à une négligence de la part de l'équipe. C'est d'ailleurs sur ce point que May (2013) explique que c'est la crédibilité historique qui leur importe, non la véracité (Courcier, Delalande et El Kanafi, 2013). En revanche, le fait que les joueurs aient la curiosité d'aller faire des recherches sur un élément historique, constitue une victoire pour May, car le jeu parvient à donner assez de curiosité pour que les joueurs se renseignent par eux-mêmes.

Une des techniques employées par les équipes de conception pour l'introduction d'un fait, d'un événement, d'un personnage historique dans l'intrigue et/ou l'environnement était la soumission à la « règle des trente secondes » (Courcier, Delalande & El Kanafi, 2013). En soi, cette règle consiste à ce que si l'élément historique est impossible à être trouvé dans les trente secondes sur Internet, *Google* ou *Wikipédia*, alors il ne peut pas être introduit au sein du jeu. Par conséquent, il y a une focalisation de l'équipe sur les éléments les plus connus, voire importants. Cependant, Maxime Durand, un des historiens engagés dans l'équipe qui a aussi été interviewé par Courcier, Delalande et El Kanafi (2013), explique qu'il y avait aussi une volonté d'introduire des faits peu connus du grand public. Il donne celui du temps de rechargement d'un fusil britannique de l'époque de la Révolution américaine (*Assassin's Creed III*, 2012) qui est tellement long qu'il permet à l'assassin de pouvoir tuer ses assaillants.

Même si May (2013) admet ses erreurs, il paraît important de s'arrêter sur la crédibilité historique des faits, des bâtiments, de l'environnement et des personnages historiques principaux. Le but de la production suivante n'est pas de mettre en avant l'ensemble des erreurs historiques produites, mais de porter l'attention sur certaines afin que l'enseignant d'histoire

soit capable de pouvoir les repérer avec moins de difficultés et de les souligner à ses élèves s'il en estime la nécessité.

### → Faits historiques

Plusieurs faits historiques ont été modifiés dans le but d'aider l'histoire fictive entre les assassins et les templiers. En effet, l'attaque associée à la conspiration des Pazzi qui s'est déroulée à l'intérieur de la cathédrale (Cesati, 1999), contrairement au jeu *Assassin's Creed II* (2009), à l'encontre des Médicis, s'est produite en 1478, mais il n'y a aucune preuve que Rodrigo Borgia, un templier dans le jeu, soit lié à cet événement, tout comme la tentative de meurtre du doge de Venise ; Cesati (1999) n'en parle à aucun moment dans son ouvrage. Ces événements ont été associés à Borgia pour accentuer sa cruauté et sa volonté de contrôle et de pouvoir en tant que Grand Maître de l'Ordre des Templiers, respectant ainsi le portrait antagoniste des templiers vis-à-vis des assassins. Cela explique aussi le fait que Léonard de Vinci prétend avoir été forcé de travailler pour César Borgia dans l'opus *Assassin's Creed : Brotherhood* (2010) ; ou aussi le fait qu'Ezio ait soi-disant aidé Laurent de Médicis après qu'il ait été poignardé et que son frère soit mort sous ses yeux (coup d'état des Pazzi contre la famille des Médicis en 1478). Laurent s'en est sorti seul et ce sont ses alliés qui l'ont aidé (Cesati, 1999), pas les assassins.

En ce qui concerne le soir du 10 août 1792, Napoléon Bonaparte a été témoin du massacre des soldats suisses au palais des Tuileries. Toutefois, il était en dehors du bâtiment non à l'intérieur comme le dépeint *Assassin's Creed Unity* (2014), événement qui marquera d'ailleurs cet homme à jamais (Martin et Turcot, 2015). Un autre fait qui ne s'est pas déroulé comme mentionné dans le jeu est la présence de snipers et de machines lors de la tentative d'assassinat de Napoléon Bonaparte en 1800 à la rue Saint-Nicaise, mais c'est une seule machine construite par trois conspirateurs qui a explosé le soir du 24 décembre (Lefèbre, 1969). Ces deux faits historiques sont des preuves de modifications apportées par Ubisoft qui peuvent être discutées : apportaient-elles réellement quelque chose de supplémentaire à l'histoire fictive du jeu ou est-ce un ajout inutile qui aurait pu être évité, favorisant ainsi une représentation fidèle de ce qui s'est « réellement » passé ?

### → Architecture

Le point architectural qui a été un vrai débat dans l'article de Dow (2013 qui est dans l'ouvrage de Kapell & Elliott, 2015) et qui exemplifie une certaine manière de fonctionner de l'équipe de conception d'Ubisoft concerne la façade de l'église de *Santa Croce* dans le jeu *Assassin's Creed II* (2009). Actuellement, la façade de cette église de Florence est celle de 1863 en respectant un style néo-gothique du XIII<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, il y a un anachronisme au sein même de cette construction. Le débat soulevé par l'auteur est de comprendre la raison pour laquelle l'équipe de conception a décidé de conserver cet anachronisme alors qu'ils auraient pu reproduire la véritable façade de l'époque. Dow (2013) explique que les concepteurs n'avaient aucune raison de mettre la façade d'origine car l'architecture a pour but de conserver un style propre à la Renaissance italienne. Ainsi, au niveau de la véracité historique, les concepteurs n'ont pas reconstruit la bonne façade. Pourtant, le but est de recréer la ville de Florence lors de la Renaissance qui possédait un style gothique, ce qui a fait que la reproduction de cet anachronisme à cette époque se *désanachronise*<sup>6</sup> selon Barnes et Barnes (cités par Dow, 2013).

---

<sup>6</sup> Traduction littéraire volontaire du terme employé par Dow dans l'ouvrage de Kapell et Elliott (2013).

Cet aspect de créer une atmosphère correspondant à l'image de l'époque est très présent dans la saga et est affirmée par Martin et Turcot (2015). La ville de Paris à l'époque de la Révolution française a elle aussi subi des modifications. Par exemple, Turcot (2015) explique que la meilleure représentation 3D à l'heure actuelle de la Bastille est celle présentée dans le jeu *Assassin's Creed Unity* (2014). Évidemment, la Bastille n'est pas parfaitement représentée parce que les archives décrivaient ce à quoi elle ressemblait, exigeant de l'interprétation et elles comportaient des trous. Ainsi, les créateurs de ce bâtiment en 3D se sont aussi permis quelques libertés.

### → Environnement

Pour revenir à l'article de Dow (2013), l'auteur explique que la ville de Florence reconstruite dans *Assassin's Creed II* (2009) de la Renaissance du XV<sup>ème</sup> siècle n'est pas fidèle à celle ayant réellement existée. Il affirme que la ville est un simulacre à cause de l'ajout de bâtiments qui n'existaient pas à cette époque et de modifications sur certains déjà existants (comme la façade de l'église *Santa Croce* présentée précédemment). L'auteur explique que cette représentation de Florence correspondrait à la manière de penser des Florentins de l'époque : leur intérêt n'était pas porté sur l'année de construction d'un bâtiment ou d'un objet mais sur sa ressemblance avec l'architecture de la Rome antique. Ainsi, « au lieu de critiquer les éléments anachroniques dans le jeu pour leur manque de justesse historique, on devrait suivre le modèle des Florentins du XV<sup>ème</sup> siècle et s'intéresser à l'environnement du jeu d'une manière imaginative qui, bien que non conforme aux standards historiques, offre au joueur de mieux comprendre comment les Florentins de ce temps interprétaient l'histoire » (Dow, 2013, p. 227). En effet, Dow (2013) affirme que ces modifications et ces ajouts n'altèrent en rien le symbole/la représentation de Florence.

Concernant la ville de Paris lors de la Révolution française de 1789, Martin et Turcot (2015) sont catégoriques, le Paris d'*Assassin's Creed Unity* (2014) n'est pas représentatif de celui de la période révolutionnaire. Sale, dangereux et grand, ses aspects semblent avoir été amoindris dans la reconstruction digitale de la ville. L'importance des clubs, de la prostitution et du monde journalistique a été totalement mise de côté dans le jeu, malgré le fait que des personnages comme Robespierre gagnent en pouvoir grâce à leur appartenance à un groupe social. Ensuite, Paris est une ville aux comportements normés et attendus, ainsi il est impossible de pouvoir retrouver un homme courir sur les toits de Paris. Si cela avait été le cas, celui-ci aurait été immédiatement réprimandé. Mais, c'est aussi une ville où la vie est dans la rue, aspect semblant manquer pour ces auteurs, ainsi que le manque de la présence des trois classes sociales (le Tiers-État, la Noblesse et le Clergé).

Malgré leur opinion incontestable sur la représentation de la ville, les auteurs soulignent certains aspects de Paris qui ont été correctement intégrés au jeu, comme l'Hôtel de ville, la Grève (un carrefour), les diverses berges et la Bièvre. Ils ajoutent que la présence du bruit de la ville est un véritable plus avec ses chansons comme *Ça ira*, des chants révolutionnaires connus.

### → Personnages historiques principaux

L'ouvrage de Martin et Turcot (2015) consacre un chapitre entier à plusieurs personnages historiques présents dans le jeu *Assassin's Creed Unity* (2014). Pour eux, il est clair que la franchise représente Louis XVI, Mirabeau, Robespierre et Bonaparte de façon caricaturale. Afin d'avoir un élément comparatif avec ces deux historiens, d'autres ouvrages historiques vont être utilisés comme support analytique pour savoir si les représentations faites dans la collection des personnages historiques est réellement caricaturale. En revanche, il existe aussi des vidéos

postées sur Youtube créées par OnlineKnights (un historien amateur) qui peuvent aussi servir d'outil comparatif. Celles-ci traitent des personnages historiques traversant l'ensemble des jeux de la franchise et consacrent vers la fin une séquence sur la différence entre la représentation digitale et celle des historiens.

Aucune mention ne sera faite dans ce chapitre des Templiers et des Assassins. La raison de cette décision est que malgré l'existence de ces deux sectes en temps anciens, elles n'ont rien à voir avec les actions, les personnalités et les décisions des personnages qui sont présentées ci-dessous et dans les jeux.

Concernant Ubisoft, le but de la présence de personnages historiques dans la franchise est d'instaurer un sentiment de familiarité qui facilite l'immersion du joueur dans le monde représenté dans le jeu, ce qui ajoute le sentiment d'être un acteur de l'histoire, de pouvoir modifier l'histoire (Courcier, Delalande et El Kanafi, 2013).

L'une des figures les plus emblématiques de la période révolutionnaire de la France a probablement été Maximilien de Robespierre avec son introduction de la Terreur en 1793 (Martin, 2006), qui selon Martin et Turcot (2015) a été dépeint comme un *terroriste sanguinaire* dans *Assassin's Creed Unity* (2014). Ce qui leur pose problème est le fait que Robespierre ait été représenté par l'équipe de conception du jeu comme l'homme des accusations qui lui ont été portées le lendemain de son exécution (Martin et Turcot, 2015 ; Martin, 2006). La nuance du côté sanguinaire reste toutefois relative car il a malgré tout été responsable de la mort de la famille royale et de l'introduction de la Terreur (Martin, 2006). Dans l'ouvrage d'Escande (2008), Robespierre qualifie la folie sanguinaire des combats du 10 août 1792 comme étant la « justice révolutionnaire » après tout. Par ailleurs, c'est lors de la condamnation de Louis XVI qu'apparaît pour la première fois Robespierre dans le jeu ; même s'il est rapidement mentionné au début lors des États Généraux du 5 mai 1789. Toutefois, il n'y a aucune certitude du fait que Robespierre soit d'accord avec toutes les exécutions qui ont été faites lors de cette période (OnlineKnights, 2014). Martin (2006) met en avant qu'une conspiration se crée à l'encontre de Robespierre, celle-ci va le conduire à sa mort. Cette conspiration aurait été due à un assemblage d'informations de la part de ses rivaux (comme Fouché), aspect présent aussi dans le jeu, mais Robespierre est dénoncé par l'assassin Arno Dorian. Puis, le soir de son arrestation à l'Hôtel de Ville, Robespierre est trouvé gravement blessé à la mâchoire. Les historiens sont partagés concernant l'explication de cet acte : tentative de suicide ou de meurtre par un tiers (Martin et Turcot, 2015). Mais, le fait qu'Elise de LaSerre tire sur Robespierre et le blesse à la mâchoire représente une de ces hypothèses émises par les historiens, même si elle n'a aucun lien avec ce personnage historique.

En ce qui concerne Napoléon Bonaparte, le jeu le représente opérant « dans l'ombre au service d'une puissance occulte en profitant du désordre, consolidant ses réseaux pour s'emparer du pays [ce qui] est une invention de toutes pièces, mais une invention vraisemblable, qui aurait même l'avantage de répondre enfin aux questions laissées sans réponses depuis deux siècles ! » (Martin et Turcot, 2015, pp. 48-49). OnlineKnights (2014) appuie aussi cet aspect en affirmant que le mélange de la fiction avec l'histoire a donné naissance à des scènes qui semblent respecter la personnalité et le comportement de ce personnage historique.

Toujours selon cet auteur, le jeu semble avoir été fidèle aux croyances et à la liberté non conditionnées par la morale, la religion ou la loi du Marquis de Sade. La première rencontre avec ce personnage historique est lorsqu'Arno est accusé de meurtre et enfermé dans la Bastille. Il existe des registres du mois de Juillet 1789 où le Marquis criait aux révolutionnaires (X,

2016), ce qui est représenté dans le jeu. Par contre, il a agi ainsi durant un court laps de temps. La décadence de Sade est ainsi rapidement imposée dans le jeu ainsi que son caractère non normé avec sa question à Arno à propos de quelle phrase il devrait écrire dans son livre (« quelle attaque pourrait être la plus incisive contre la corruption du clergé ? Sept nonnes entraînant un prêtre dans la débauche ou un bénédictin sublimement membré sodomisant un bouc baptisé en l'honneur du pape » ; *Assassin's Creed Unity*, 2014). En revanche, il n'y a aucune mention de Sade comme étant le Roi des Tunes à la Cour des Miracles de Paris, même si sa relation avec une société criminel secrète à l'intérieur de la Cour des Miracles est possible, avec son passé dans le monde de la prostitution selon OnlineKnights (2014).

Même si le personnage de Léonard de Vinci apparaît dans des jeux antérieurs, à un temps où probablement il y avait moins de recherches et d'investissements historiques produits par l'équipe de conception, cette figure historique est présente dans les opus dédiés à l'assassin Ezio Auditore (*Assassin's Creed II*, 2009 ; *Assassin's Creed : Brotherhood*, 2010 ; *Assassin's Creed : Revelations*, 2011). Le personnage dépeint par Ubisoft est celui d'un « génie de la Renaissance » (Courcier, Delalande et El Kanafi, 2013, p.46), créatif et curieux. Courcier, Delalande et El Kanafi (2013) affirment que de Vinci aurait eu de la peine à déchiffrer des documents anciens car il n'avait jamais appris le latin et le grec, ainsi son aide dans la quête des pièces d'Eden avec Ezio est fictive vis-à-vis de ses compétences de traducteur et d'interprète.

Sinon, les jeux ont donné vie à plusieurs créations de cet homme, comme la machine volante qu'Ezio utilise (Chauveau, 2008). Toutefois, il n'y a aucune mention des nombreux travaux inachevés de De Vinci dans le jeu (Chauveau, 2008). Ce n'est pas tout ! Il n'y a aucune preuve que ce personnage historique ait créé des armes même lorsqu'il travaillait pour Ludovic Sforza et César Borgia (OnlineKnights, 2014). D'ailleurs, dans le jeu, de Vinci serait forcé de travailler pour ce dernier alors qu'en réalité il aurait offert ses services à César Borgia. En effet, Chauveau (2008) met en avant le fait qu'ils étaient des alliés.

## Aspects didactiques du jeu

Suite à cette crédibilité historique, ce chapitre va s'intéresser aux aspects didactiques qui peuvent être mis en avant dans la saga. Cette présentation des aspects ne signifie pas que le jeu se suffit à lui-même, au contraire, cela permet de montrer à l'enseignant sous quelle facette didactique il est possible d'exploiter le jeu ; par exemple différemment de l'exploitation faite du jeu *Assassin's Creed Unity* (2014) dans la séquence pédagogique présentée plus loin dans ce travail. La structure de ce chapitre se fait en fonction des trois activités qui développe la pensée historique (Heimberg, 2007, 2002, s. d.) : comparer, périodiser et distinguer ; ceux-ci sont définis dans les chapitres ci-dessous. Il est nécessaire de savoir que des interprétations personnelles sont présentées ci-dessous. Leur but est de démontrer qu'une réflexion sur la pensée historique est possible et exploitable pour l'enseignant, mais que cette pensée semblerait avoir aussi été au centre du travail de la conception de la collection *Assassin's Creed*.

### → Comparer

Heimberg (2002, p.41) explique que « la comparaison [...] permet de constater des liens ou des contrastes, des points communs ou des différences entre des sociétés humaines : elle peut se déployer autour de deux postures complémentaires, en allant chercher dans le passé ce qui pourrait expliquer le présent ou en considérant dans le passé ce qui est particulier, digne d'intérêt et différent ». En d'autres termes, le passé permet aux élèves de comprendre la société dans laquelle ils vivent, tout en lui laissant sa singularité.

D'un point de vue didactique, l'objectif d'Ubisoft de vouloir plonger le joueur dans le passé tout en éveillant la curiosité de celui-ci, est un des modes de pensée de l'histoire appartenant à la comparaison. En effet, il se retrouve dans ce que Heimberg (2007, p.47) qualifie comme « l'intérêt pour l'étrangeté du passé ». Ce mode de pensée s'intéresse à la relation que l'apprenant a avec l'autre ; *l'autre* est ici un qualificatif désignant autant les sociétés passées et les situations historiques antécédentes, que les individus ayant vécu à une époque différente. Ce rapport peut se voir à travers trois niveaux du jeu : d'abord avec le joueur et l'assassin appartenant à un autre temps, puis avec le joueur et son contemporain, et finalement avec Desmond Miles (un des contemporains les plus présents dans la collection) et son ancêtre. Ainsi, un triangle semble émerger entre les trois acteurs principaux.

Dans les premiers jeux, le contemporain (Desmond) est joué à la troisième personne, ce qui signifie que le joueur voit le corps du personnage qu'il interprète et qu'il voit les actions de celui-ci. Tandis que dans les derniers jeux, le contemporain (connu sous le nom d'initié) est joué en première personne. En effet, Ubisoft a changé l'interaction, comme si le but était de rapprocher le contemporain du joueur, tout en éloignant l'ancêtre. En agissant ainsi, la jouabilité favorise une immersion totale du joueur dans le monde contemporain, comme s'il appartenait au jeu. Pourtant cette nouvelle jouabilité n'a pas changé lorsque le joueur joue l'assassin d'une autre époque, ce qui peut s'expliquer avec une volonté de conserver une distance du joueur avec le passé ; même si la suppression de la vue du personnage tuerait la franchise *Assassin's Creed* aussi. Il y a une reconnaissance de l'existence de l'autre, sans pour autant être l'autre, de laisser ainsi au passé ce qui appartient au passé. En agissant ainsi, il y a une réflexion sur le passé comme lointain et avec ses particularités, un autre mode de pensée de l'histoire.

Pour aller plus loin, il y a aussi ce que le joueur peut apprendre du passé, qui peut se constater lorsque Desmond ou l'initié sortent de l'animus (machine permettant de pouvoir retourner dans le passé, dans le corps de son ancêtre). Une dualité identitaire bouleverse Desmond, entre sa propre identité et celle de l'assassin qu'il a incarné ; dualité encore plus forte dans le film produit par Ubisoft car Lynch (le personnage contemporain) voit des apparitions de son ancêtre (Aguilar), ce qui remet en question son identité. Ces bouleversements identitaires sont cruciaux pour l'évolution des personnages mais ils démontrent l'impact du passé sur le présent. En effet, chaque contemporain finit par prendre des décisions en fonction de l'expérience qu'il a retiré en allant dans le passé, les rendant encore plus forts ; pour Desmond principalement car l'initié ne se rebelle pas pour le moment (jusqu'au jeu *Assassin's Creed Unity*, 2014). Il y a comme une métaphore de retirer du passé ce qui est nécessaire pour le présent, tout en laissant derrière soi ce qui doit l'être. L'exemple le plus frappant est dans le jeu *Assassin's Creed : Revelations* (2011) lorsque, grâce à Ezio Auditore, Desmond parvient à retrouver une pomme d'Eden pour sauver l'humanité. En effet, en parcourant la vie de son ancêtre, Desmond va finalement découvrir la menace qui plane sur l'humanité du siècle contemporain ainsi que l'endroit où Ezio a caché l'artefact nécessaire pour arrêter cette menace.

En ce qui concerne le « passé qui explique le présent » (Heimberg, 2002, p. 42), il est plus difficile d'en retirer une interprétation plausible avec la franchise *Assassin's Creed*. Il serait possible de mettre en avant le fait que Desmond (contemporain) comprend son rôle et le fonctionnement des confréries grâce au passé, ce qui signifierait que le passé permet de comprendre certaines dimensions du présent, toutefois d'ici à affirmer que le présent est expliqué par le passé, il y a tout de même un écart à ne pas franchir.

Enfin, le joueur peut par lui-même constater ce qui se faisait à l'époque dans laquelle interagit l'ancêtre. Par exemple, la présence de la tenue traditionnelle des médecins lors de la Renaissance italienne, celle contre la peste noire, dans les trois jeux dédiés à Ezio Auditore (*Assassin's Creed II*, 2009 ; *Assassin's Creed : Brotherhood*, 2010 ; *Assassin's Creed : Revelations*, 2011) ou l'utilisation de la guillotine comme sentence. Ce ne sont ici que des exemples d'outils ou de vêtements, mais il y a aussi les conditions de vie, l'architecture, les comportements, etc. Tant d'aspects peuvent être mis en avant par le joueur s'il y prête attention. En somme, c'est ce qui est appris à travers la mécanique de jeu sans l'influencer, appelé « contextual coupling » (Szilas & Acosta, 2011, p.9). Le meilleur exemple est la présence de cette encyclopédie interne au jeu qui regroupe l'ensemble des personnages historiques apparaissant dans le jeu ; possibilité pour le joueur de retrouver celle-ci dans le menu lorsqu'il met pause. Les allers-retours entre l'époque contemporaine et le passé dans le jeu favorisent d'ailleurs ce processus de comparaison. Évidemment, tout ne peut être constaté par le joueur, toutefois il semble nécessaire de souligner cette possibilité de comparaison. À souligner qu'il faut tout de même faire attention à la fidélité de l'histoire sur certains points représentés dans le passé. Par exemple, les chapeaux des soldats français dans *Assassin's Creed Unity* (2014) ne sont pas les bons (Martin et Turcot, 2015).

### → Périodiser

La périodisation concerne « le changement à travers le temps, [l'établissement] des successions et des ruptures, et [la construction de] chronologies » (Heimberg, 2002, p.41), ainsi il y a une focalisation sur la complexité et l'organisation du temps. Pour pouvoir analyser cette complexité dans la saga, il est nécessaire de repasser par l'aspect théorique de la pluralité des durées présentée par Braudel (1969) et de celle des temps par Heimberg (2007), pour comparer en parallèle avec les jeux.

Braudel (1969, pp. 11-13) affirme l'existence de trois durées de l'histoire. La première est « l'histoire quasi immobile » qui concerne le rapport de l'homme avec son environnement, l'aspect géographique. Ensuite, il y a « l'histoire lentement rythmée », concernant l'aspect social de l'histoire avec ses civilisations et ses sociétés. Finalement, « l'histoire traditionnelle » concerne l'individu en lui-même, cet aspect individuel, singulier de chaque personne.

Dans la collection *Assassin's Creed*, ces trois durées peuvent être retrouvées car elles sont des éléments constitutifs de ces jeux. En effet, la dimension environnementale, celle sociétale et celle individuelle sont primordiales pour la science-fiction historique que représente la saga. Le rapport à l'environnement est probablement plus flagrant dans *Assassin's Creed III* (2012), dans lequel Connor, un assassin de la tribu mohawk, offre une jouabilité plus développée en lien avec l'environnement. Il peut par exemple chasser des animaux et grimper aux arbres. Ou dans *Assassin's Creed IV : Black Flag* (2013), il y a Edward Kenway, pirate affranchi de toute règle, qui a aussi un rapport unique avec l'environnement, sillonnant les eaux des Caraïbes pour augmenter sa richesse et son pouvoir. Il récolte sur chaque île des matériaux, en plus de chasser des animaux marins et terrestres et de récolter de l'or. D'ailleurs, c'est grâce à cet environnement que ce pirate peut accéder au monde social et acquérir un certain pouvoir. Finalement, chaque jeu met en lumière la singularité de chaque assassin et contemporain. Plus particulièrement, les pensées, les ressentis et les actions démontrent la singularité de chaque personnage. Par exemple, Ezio Auditore (*Assassin's Creed II*, 2009) et Edward Kenway (*Assassin's Creed IV : Black Flag*, 2013) sont deux assassins avec des comportements et des manières d'être très différents. L'un est plutôt charmeur, discret et calme, tandis que l'autre est impulsif, égoïste avec un excès de confiance en soi et une obsession pour le gain – un vrai

pirate. Toutefois, il n'y a pas que les assassins incarnés par le joueur qui abordent la singularité de chaque être, chaque personnage (primaire et/ou secondaire) avec lequel interagit l'assassin et le contemporain est unique à sa manière.

Comme dit Heimberg (2002, p.58), le travail de Braudel (1969) a permis « de mettre en évidence et de problématiser l'existence de la longue durée [...]. Évitant de choisir une durée plutôt qu'une autre, elle a l'avantage de susciter la reconnaissance de la complexité, et de l'enchevêtrement, de ces temporalités et durées dans la construction des problématiques de l'histoire ». Cette citation soulève aussi le constat que les durées se distinguent mais s'interagissent. En effet, l'individu vit dans un environnement avec son espèce, imposant une interaction sociale. Même si elles se séparent, l'impact de chaque durée dans la pensée historienne est crucial. En effet, par leur appropriation, elles permettent de construire des repères et d'émettre sa propre hypothèse d'une problématique de l'histoire (Heimberg, 2002).

En ce qui concerne les temps, Heimberg (2007) s'inspire de Braudel (1969) et met en avant trois temps : celui court, celui moyen et celui long. Constitutifs de sens, ils permettent de mettre en avant les relations entre chaque temps. Pour mieux comprendre ces temps, il est nécessaire d'exemplifier, cette fois-ci avec un exemple non tiré de la franchise *Assassin's Creed*, mais avec la création de la Croix-Rouge repris du travail produit par Clément et Di Dio (2014). Le temps court concerne un événement marquant comme le 24 juin 1859 avec la bataille de Solferino qui va avoir un impact crucial sur Henri Dunant et la création future de la Croix-Rouge. Pour le temps moyen, il débute en 1858 lorsque Dunant décide de voir Napoléon III pour qu'il lui alloue des terres. Cet événement va faire que Dunant va finir par être témoin de la bataille, raison pour laquelle cette année est cruciale. Puis, ce temps se termine en 1862 avec la publication de son livre qui sera l'outil nécessaire à la création de la Croix-Rouge. Ainsi, le temps moyen ici est ce temps de latence qui est nécessaire à cette création, les prémices. Finalement, le temps long est plus complexe à définir avec cet exemple. Même si l'éducation qu'a reçue Dunant (dès sa naissance en 1828), constitue la première extrémité de l'intervalle temporelle, son autre extrémité peut être soit en 1864 avec la signature de la *Convention de Genève* qui semble concrétiser l'existence de l'association humanitaire avec comme fondements les dix articles qui importent à Dunant, soit en 1875 lorsque le nom *Comité International de la Croix-Rouge* sera enfin affirmé.

À ce stade, une analyse des trois temps sous un angle différent est possible avec la saga. Le temps court est principalement le résultat final du jeu. Avec Ezio (*Assassin's Creed II*, 2009 ; *Assassin's Creed : Brotherhood*, 2010 ; *Assassin's Creed : Revelations*, 2011), c'est le moment où il est utilisé comme médiateur pour parler à Desmond par Junon, après qu'il ait tué Rodrigo Borgia. Le temps moyen est lorsqu'Ezio décide de devenir assassin, suite à la pendaison de son père, jusqu'à ce qu'il s'enferme dans une grotte pour cacher le fragment d'Eden. Tandis que le temps long commence à la naissance d'Ezio et se termine à la mort de Desmond. L'avantage de ces échelles temporelles, est qu'elles sont discutables en fonction de la thématique traitée.

Pour revenir à Heimberg (2002, p.64), il poursuit en disant que « la prise en compte de la complexité des temps et durées est aussi utile pour appréhender les rythmes de l'évolution des réalités du temps présent, et peut-être aussi pour relativiser leur caractère figé ou, au contraire brutal ». Il est toutefois nécessaire de noter que cette complexité des temps et des durées est un travail que l'enseignant doit mettre en lumière car les jeux, même s'ils possèdent le potentiel de cette complexité, ne l'explicitent pas. L'apprenant ne peut pas la connaître et la trouver par lui-même. En plus, celle-ci réintroduit aussi la notion de hasard (Heimberg, 2002). En effet, si Dunant n'avait pas demandé à Napoléon de lui allouer les terres, il n'y aurait probablement

jamais eu la création de la Croix-Rouge. Dans *Assassin's Creed II* (2009), si Ezio n'avait pas perdu ses frères et son père, il n'aurait probablement jamais été l'assassin qu'il est devenu. Caractériellement, il change du tout au tout avec la mort de ses proches.

En ce qui concerne la temporalité dans le jeu, elle n'est pas *a priori* linéaire. La linéarité est constamment brisée avec les allers-retours entre le passé et le présent, avec la sortie et l'entrée dans l'animus par le contemporain. Les repères temporels sont toujours inscrits lors de l'entrée dans l'animus ainsi que la date et ils sont structurés en fonction de l'avancée du jeu. La même chose pour la durée de la journée, c'est lorsqu'une mémoire ou une séquence débute ou se termine que l'assassin peut être à un moment différent de la journée. Il n'y a pas un écoulement du temps (jour et nuit) si le joueur laisse son personnage statique pendant une heure, ainsi le temps est figé, toutefois il y a des conditions météorologiques qui divergent (pluie ou beau temps). La principale raison de cette fonctionnalité de la part d'Ubisoft est probablement le fait qu'ils voulaient faire correspondre le moment de l'événement historique avec le moment où le joueur entrera sur une scène historique, permettant ainsi de conserver une crédibilité historique, même si ceci ne reste qu'une hypothèse et qu'Ubisoft a choisi l'implémentation temporelle la plus simple.

### → Distinguer

La distinction de « l'histoire et de ses usages » (Heimberg, 2002, p.74) concerne deux dimensions : d'abord la distinction entre l'histoire et la mémoire, et finalement l'approche critique de l'histoire présente « dans les œuvres et dans les médias » (Heimberg, 2002, p.41). La première semble avoir été respectée dans le jeu car les deux catégories de la mémoire (culturelle et biographique<sup>7</sup>) par Assmann (cité par Heimberg, 2007, 2002 ; 1997) n'apparaissent pas dans le jeu. En ce qui concerne la seconde distinction, les jeux ne créent pas une distinction entre ce qui a été ajouté pour divertir et ce qui tient de l'histoire, ce qui oblige l'enseignant à faire un travail antérieur avec les élèves car la barrière entre le fictif et l'historique est difficilement visible pour le joueur.

## Méthodologie

Avant de proposer une séquence pédagogique incorporant l'utilisation d'un jeu vidéo dans une classe d'histoire de deuxième année du collège, il paraît important d'expliquer les motivations qui ont poussés à la création de cette séquence et la manière dont elle va être évaluée dans ce travail.

### Raison de la séquence pédagogique

Suite à la lecture des articles scientifiques utilisant le jeu vidéo dans son enseignement de l'histoire (Pagnotti & Russell III, 2012 ; Watson, Mong & Harris, 2011), plusieurs constats ont pu être soulevés. Premièrement, le jeu vidéo est utilisé à une fréquence élevée pour atteindre les objectifs d'apprentissage, tandis que l'enseignement magistral reste faible – mais toujours présent ! Ainsi, il est possible de voir émerger un spectre avec à une extrémité un enseignement basé entièrement sur le jeu vidéo et à l'autre un enseignement magistral. Le choix de savoir le

---

<sup>7</sup> La mémoire culturelle est la manière dont une communauté se représente son passé et son origine à partir de faits anciens, avec la création de ses propres traditions, ce qui peut créer une unité nationale (Heimberg, 2007, 2002). Tandis que la mémoire biographique concerne les événements des quatre-vingts dernières années, ainsi « le vécu, les souvenirs et les témoignages » alimentent cette mémoire (Heimberg, 2002, p.69).

juste milieu entre ces deux types d'enseignement reste par contre subjectif. Deuxièmement, les jeux vidéo utilisés dans ces études (*Civilization IV* pour Pagnotti & Russell III, 2012 ; *Making History* et *The Sims* pour Watson, Mong & Harris, 2011) sont très différents au niveau du contenu historique, raison pour laquelle le contenu historique d'un jeu ne définit pas la manière d'insérer un jeu vidéo dans une classe. En effet, *Making History* semble plus dense historiquement que *Civilization IV* pourtant il est moins utilisé que le second dans la classe : est-ce parce que ce premier exige des explications supplémentaires contrairement au second à cause d'une densité de contenu plus importante ? Possible. Ces deux constats ont ainsi éveillé la curiosité de savoir quelle place un jeu vidéo aurait au sein d'une classe d'histoire du secondaire II, raison pour laquelle un travail d'analyse du contenu et de la didactique des jeux de la collection a été produit. Grâce à celui-ci, il a ensuite été possible de s'intéresser au rôle du jeu vidéo au sein de la classe. En s'inspirant de Watson, Mong et Harris (2011) qui démontrent combien le jeu vidéo a décuplé la curiosité historique de ses élèves, ce travail va ainsi reprendre le jeu vidéo *Assassin's Creed Unity* (2014) comme un outil qui va éveiller la curiosité des apprenants vis-à-vis des problématiques que la Révolution française a soulevées.

La séquence pédagogique a semblé être la première étape pour montrer comment insérer un jeu vidéo commercial dans un contexte scolaire au secondaire II. En effet, elle permet de mettre en avant la difficulté des choix que l'enseignant doit faire entre les objectifs didactiques et ceux du plan d'études du Collège de Genève. En plus de cela, elle démontre le rôle que joue le jeu vidéo au sein de l'apprentissage des diverses problématiques sociopolitiques de la Révolution française. Par ailleurs, ce travail s'est principalement focalisé sur la théorie de l'utilisation d'un jeu vidéo dans un contexte scolaire (avec les études de McCall par exemple), ainsi la création d'une séquence pédagogique à partir de la théorie a semblé être l'étape suivant celle de la lecture de la littérature scientifique. Par conséquent, la suite de ce travail serait de vérifier l'efficacité de cette séquence sur le terrain.

## Évaluation

En ce qui concerne l'évaluation de la séquence pédagogique, c'est un ancien enseignant d'histoire du Collège de Genève, M. David Tripoli, qui a lue et analysée la séquence sous trois aspects, permettant ainsi de pouvoir avoir un point de vue d'historien et de didacticien de l'histoire sur la qualité de la séquence pédagogique présentée dans ce travail :

- Est-ce que la séquence pédagogique répond aux attentes du plan d'études du Collège de Genève et de la didactique de l'histoire ?
- Est-ce que le contenu historique abordé dans la séquence correspond à celui abordé au collège ? Y a-t-il assez de contenu ou pas assez ?
- Quelles sont les impressions de la part de cet enseignant vis-à-vis de la dynamique proposée dans cette séquence grâce à la diversité des activités ?

## Séquence pédagogique

Avant de proposer une séquence pédagogique avec l'utilisation du jeu *Assassin's Creed Unity* qui traite de la Révolution française, il est nécessaire de donner le cadre dans lequel va évoluer cette séquence : contenu historique, temps, matériel requis, rôles des acteurs et rôle du jeu vidéo.

## Matériel

Dans chaque collège de Genève, il existe une ou plusieurs salles informatiques qui sont à disposition pour les enseignants et les élèves. Ces salles sont généralement toutes équipées de PC et constituent le lieu idéal pour la séquence pédagogique proposée par ce travail. Le problème de ces ordinateurs c'est qu'ils sont généralement plutôt anciens et ne pourraient pas être utilisables avec un jeu vidéo de 2014, raison pour laquelle il est préférable de les utiliser comme écrans de télévision. Pour cela, il est nécessaire d'acheter six câbles HDMI qui vont venir se connecter à la console (PS4 ou Xbox). En revanche, si les ordinateurs utilisés sont plus anciens, il serait préférable d'acheter six câbles HDMI allant vers le DVI. Les élèves ont ainsi la possibilité de pouvoir continuer leur session de jeu en dehors des cours, tout en restant au collège, ou de jouer chez l'un des membres du groupe auquel ils appartiennent, avec la possibilité de prendre la console qui leur a été attribuée chez eux. Ainsi, en vue des nombreuses ventes de PS4 et de Xbox, sur vingt-quatre élèves, il est possible de demander à cinq élèves d'apporter leur console pour les cours d'histoire, sinon il est possible d'emprunter dans certaines ludothèques genevoises les consoles nécessaires ; en plus de la console apportée par l'enseignant. L'avantage de l'utilisation de consoles est la possibilité de créer un compte, ce qui permet de télécharger le fichier de sauvegarde sur une autre console que celle utilisée en classe. Sinon, il y a toujours la possibilité de mettre sur une clé USB le fichier de sauvegarde fait en classe.

## *Assassin's Creed Unity*

Comme dit précédemment, le joueur incarne un contemporain revivant, grâce à la mémoire génétique, la vie d'un de ses ancêtres (dans ce cas Arno Dorian). Les événements liés à la vie d'Arno sont divisés en douze séquences, qui regroupent en moyenne trois mémoires par séquence. En plus de l'intrigue, plusieurs missions secondaires ont été éparpillées dans les vingt-et-une régions de Paris au temps de la Révolution française. Il y a des coffres à ouvrir, des contrats d'assassin, des meurtres à élucider, des énigmes à résoudre (celles de Nostradamus), des cocardes<sup>8</sup> à trouver, des missions à faire en ligne et des cafés à rénover. L'ensemble de ces actions ont pour but d'augmenter le gain d'Arno et d'améliorer son équipement (tant au niveau des armes qu'au niveau vestimentaire). Ces missions secondaires sont indirectement obligatoires car l'évolution d'Arno est primordiale pour lui permettre de réussir ses missions dans l'intrigue générale, raison pour laquelle l'enseignant demande aux élèves de poursuivre le jeu à l'extérieur de la classe (salle informatique et/ou chez eux). Sinon, cela bloquerait l'avancée de la séquence pédagogique, obligeant l'enseignant à laisser tomber les sessions de jeu pour le visionnage de vidéos des mémoires de l'intrigue qui lui seront utiles pour son enseignement, présentes sur Youtube.

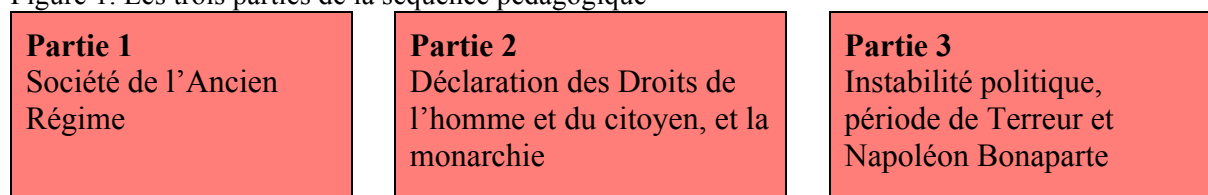
## Structure de la séquence pédagogique

La séquence pédagogique se divise en trois parties (énumérées ci-dessous), qui ont pour but de se compléter et d'offrir une vue d'ensemble sur les diverses problématiques abordées lors de la Révolution française. Cette séquence répond à deux objectifs principaux : essayer de faire comprendre la devise « liberté, égalité et fraternité » sous plusieurs angles et voir ce qu'on peut retirer comme apprentissage de la Révolution française pour comprendre des événements actuels.

---

<sup>8</sup> Dans ce travail, ce terme fait référence à la cocarde tricolore portée lors de la Révolution française, qui est « un insigne circulaire » (Larousse, 2004). Fort symbole de la Révolution française, elle représente l'alliance royale avec la nation (Piette, 1985) : « le blanc représentant la couleur de la milice royale, le bleu et le rouge, les couleurs de la ville de Paris » (Piette, 1985, p.406).

Figure 1. Les trois parties de la séquence pédagogique



Contrairement aux études présentées précédemment (Pagnotti et Russell III, 2012 ; Watson, Mong et Hars, 2011), la séquence pédagogique ne va pas se focaliser que sur des sessions de jeu. La raison est que le jeu n'aborde pas tout un pan de la révolution française comme les divers bouleversements politiques ou même des événements marquants (aucune mention n'est faite de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen du 23 août 1789 par exemple).

L'erreur à éviter de la part des acteurs est de penser que le jeu se suffise en lui-même. Au contraire, comme présenté dans l'analyse, la collection *Assassin's Creed* est remplie d'erreurs historiques. Toutefois, c'est la crédibilité historique qui est intéressante en utilisant ces jeux. Comme le dit Turcot (2015), « attention ce n'est pas la réalité mais ça vous donne une impression du XVIII<sup>ème</sup> siècle ». Le jeu est un *medium*, un moyen, un outil, ce qui signifie qu'il ne vient pas remplacer un cours d'histoire, il vient l'alimenter, tout en bouleversant les rôles des acteurs (élèves et enseignant). Et, il est utilisé pour faciliter une représentation du passé. Dans la séquence pédagogique, il a pour but de donner de la curiosité aux élèves et de les divertir en même temps.

### Contenu historique utilisé

Pour la base historique utilisée, ce sont les notes de deux anciennes élèves au collège Emilie-Gourd à Genève (2008), qui vont être utilisées comme base. Ces deux anciennes élèves ont eu deux enseignants différents. La raison de prendre des prises de notes est l'absence de manuel d'histoire au Collège de Genève. Celles-ci sont donc utilisés comme un cadre à ne pas dépasser excessivement ; il y a la possibilité d'aller plus loin, mais il est nécessaire de comprendre que les cours magistraux sur la Révolution française sont déjà très denses et qu'ils reflètent aussi les objectifs pédagogiques demandés par le Collège de Genève (2017). Il y a une focalisation sur la pédagogie à partir d'un contenu déjà existant, même si par-dessus ceux-ci, plusieurs ouvrages (Conchon, 2009 ; Escandre, 2008 ; Martin, 2006) dédiés à la Révolution française viennent préciser et/ou ajouter du contenu.

### Temps de la séquence pédagogique

En ce qui concerne le temps dédié à cette séquence et son cadre, ils sont tous les deux restreints au contexte institutionnel, ce qui signifie qu'un cours dure une heure et demie, une fois par semaine. En sachant qu'un sujet d'histoire n'est pas traité durant l'ensemble de l'année scolaire, il a fallu choisir un nombre de cours dédié à la Révolution française, celui-ci est de dix cours, ce qui équivaut à deux mois et demi. En moyenne, cela semble correspondre au temps dédié au sujet.

### Rôle des acteurs

La séquence pédagogique est destinée pour des élèves de deuxième année du collège, qui sont âgés entre 15 et 17 ans, avec un enseignant d'histoire. Pour ce qui est du rôle des acteurs, il y a

un véritable travail sur le dynamisme des séquences. Rythmés entre sessions de jeu, travaux sur des documents (caricatures ou images) et des vidéos, le rôle de l'enseignant est de jongler entre ces activités. L'enseignement n'est pas majoritairement magistral mais il nécessite parfois qu'il le soit. La prise de notes est optimale à certains moments car elle permet de garder une trace de ce qui a été dit en cours. Lors des sessions de jeu, six groupes de quatre élèves sont constitués en essayant de mettre un *gamer* par équipe si possible. Dans chaque équipe, il y a un joueur, un scribe, une aide et un *gamer*.

- Le joueur est l'élève qui va majoritairement jouer au jeu. Wilson et al (2009) met en avant que c'est la connaissance procédurale qui est la plus sollicitée lors de l'utilisation d'un jeu vidéo, ils le prouvent d'ailleurs à l'aide de nombreuses études. De ce fait, c'est la compétence que l'élève va principalement développer. Par exemple, dans le jeu, le joueur saura comment il faut faire pour obtenir des points de compétences qui lui permettront de faire développer les compétences du personnage principal ; pour cela il doit faire les missions coopératives et les différentes mémoires. Le développement de cette compétence se fait par le jeu, en expérimentant des hypothèses et en observant les conclusions qui peuvent être tirées des actions.
- Le scribe a pour but de relater les faits historiques dans le jeu, les questions du groupe et les réponses de l'enseignant aux questions. Il doit donc réorganiser les idées des autres et les synthétiser à l'écrit.
- L'aide est une personne qui recherche sur Internet les réponses aux questions lorsque l'enseignant est occupé. Pour cela, l'écoute est nécessaire ainsi que la capacité de trier l'ensemble des questionnements du groupe afin de choisir quelle question doit être réellement résolue. Le raisonnement peut se faire en groupe, ce qui permet de développer les compétences d'argumentation et l'analyse critique.
- Le *gamer* est l'aide technique et stratégique qui peut aider le joueur. Celui-ci peut jouer afin d'aider le joueur. Les compétences développées sont l'écoute des besoins du joueur, la capacité à mobiliser le savoir nécessaire et l'entraide.

Ainsi, les élèves ont des rôles prédéfinis qui ne devraient pas gâcher le plaisir de jeu. En dehors de ces sessions, ils doivent aussi analyser des documents, prendre des notes lors des moments d'enseignement magistral, regarder des vidéos tout en répondant à des questionnaires et faire quelques expériences sociales. L'enseignant a lui aussi un spectre dans son statut passif-actif. Il va d'un enseignement parfois magistral (actif) à répondre aux questions qu'on lui pose (plutôt passif). Il est important que l'enseignant insiste sur le fait de poursuivre le jeu en dehors des heures de cours. Ce sera d'ailleurs le seul devoir qui sera demandé aux élèves par l'enseignant (à l'exception du premier et du dernier cours).

## Types d'activités et ses compétences

Plusieurs types d'activités sont utilisés lors de la séquence pédagogique, en voici la liste complète :

- Analyse de caricatures : le but est de développer l'esprit d'analyse et l'esprit critique à partir de gravures et de dessins d'époque. L'élève travaille soit individuellement ce qui favorise l'élaboration d'un esprit critique, soit en groupe permettant une entraide, une réorganisation des idées et le développement de l'esprit critique ainsi que l'argumentation des élèves. Puis, ce travail est complété par une analyse avec l'ensemble de la classe.
- Discussion collective : cette activité a pour but de développer l'esprit critique des élèves autour d'une problématique posée par l'enseignant. Les compétences requises sont de savoir quand prendre la parole sans manquer de respect à autrui, d'explicitier son

opinion, de savoir le défendre et de pouvoir argumenter intelligemment, tout en étant ouvert et respectueux des idées des autres élèves.

- Enseignement magistral : l'enseignant parle et l'élève écoute et/ou prend des notes. Ce type d'enseignement reste indispensable même s'il est moins présent que dans une classe traditionnelle d'histoire. Ainsi, l'élève synthétise les idées et les réorganise selon ses préférences afin de faciliter la relecture.
- Jeu de rôle : ces jeux ont pour but de mettre en avant des éléments sous-jacents de l'histoire, comme l'injustice sociale, en demandant aux élèves de jouer un personnage avec ses caractéristiques. L'ensemble de la classe ou un groupe d'élèves sont généralement exigés pour ce type d'activité qui développe l'entraide, le jeu d'acteur et le respect des règles des élèves.
- Session de jeu : comme dit précédemment, celles-ci se déroulent en groupe de quatre et chaque élève a son propre rôle. Le but est de rendre les élèves actifs et curieux. Les compétences ont d'ailleurs déjà été présentées.
- Visionnage de vidéos : ces séances sont accompagnées de questionnaires afin que les élèves conservent une trace écrite de ce qui a été vu. Le but est que l'élève puisse synthétiser les idées générales en concentrant son attention sur les éléments importants de la vidéo. Ainsi l'élève doit trier les éléments grâce à son esprit critique.

## Évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, elle se base sur la moyenne de deux notes que l'enseignant attribue. La première porte sur la participation, l'investissement. Celle-ci fait suite aux observations de l'enseignant dans l'ensemble des cours. La seconde note concerne le travail final à rendre. Celui-ci a pour but d'évaluer la capacité de raisonnement des élèves. Ce travail se divise en deux questions auxquelles doivent répondre les élèves :

- à partir de la devise « liberté, égalité et fraternité », chaque élève doit disserter sur la manière dont cette devise se retrouve dans les actions et/ou les dires du peuple français lors de la Révolution de 1789, et
- l'élève peut ensuite choisir de répondre à une des deux questions suivantes :
  - qu'ai-je appris d'un point de vue philosophique et/ou critique de la Révolution française ?
  - qu'est-ce que la Révolution française m'a permis d'apprendre sur la société dans laquelle je vis ?

## 1<sup>ère</sup> partie : société de l'Ancien Régime

### → Objectifs pédagogiques

- Introduire la société de l'Ancien Régime
- Présenter aux élèves l'aspect fictif de la franchise

### → Déroulement du cours 1

Lors des trente premières minutes de cours, l'enseignant introduit la franchise *Assassin's Creed*. Pour cela, il commence par montrer le *trailer* du jeu (durée de cinq minutes). Aussitôt terminé, l'enseignant peut demander qui connaît le jeu ou ceux ayant déjà joué à un des opus (durée de cinq minutes). Puis, une discussion de vingt minutes s'installe sur les questions suivantes : qu'est-ce qu'*Assassin's Creed* (2014) et de quoi ces jeux parlent ? L'enseignant utilise le tableau noir pour résumer les idées des élèves. Lorsqu'il constate un certain nombre de

réponses, il explique aux élèves que la saga est catégorisée comme une *science-fiction historique*, ce qui signifie que l'environnement comme la représentation de la ville de Paris a pour but d'être historiquement plausible, même s'il y a quelques erreurs. Toutefois, l'intrigue du jeu (le combat pour la recherche de fragments d'Eden et le combat antagoniste entre assassins et templiers) est fictive.

Par la suite, l'enseignant explique qu'il a l'intention d'utiliser le jeu vidéo *Assassin's Creed Unity* pour étudier la Révolution française avec sa classe. Pour cela, il va avoir besoin de créer des groupes de quatre élèves. Pour favoriser l'utilisation du jeu, il serait préférable d'avoir un *gamer* dans chaque groupe car il peut être une aide technique supplémentaire à l'enseignant. En plus de celui-ci, il y aura un joueur, un scribe et une aide. L'enseignant doit donc prendre le temps d'expliquer les rôles avant de commencer le jeu (durée de quinze minutes).

Les quinze minutes suivantes sont d'abord consacrées au jeu. Lors de cette première session de jeu, les élèves vont avoir une présentation publicitaire de l'animus par Abstergo (nom d'une entreprise fictive) et l'épisode de la mort de Jacques de Molay (1314), ce dernier maudissant le Pape Clément V et le roi Philippe IV. Dès la fin de l'épisode de la mort de De Molay, l'enseignant rebondit sur ce que les élèves viennent de voir en explicitant en 15 minutes ce qu'étaient les templiers et le fait historique qui a été présenté dans le jeu. En résumé, les templiers étaient des moines-soldats qui ont acquis une certaine renommée et richesse en deux siècles. Leur confrérie a été créée initialement dans le but d'aider les pèlerins à se rendre en toute sécurité à Jérusalem. En ce qui concerne l'événement qu'ils viennent de voir (la cinématographie), il s'est véritablement déroulé, Jacques de Molay a été envoyé au bûcher par le Pape et le roi. La raison principale est la volonté du roi Philippe IV *le Bel* et du Pape de fusionner l'Ordre avec les Hospitaliers afin d'organiser de nouvelles Croisades. De Molay, Grand Maître de l'Ordre des Templiers, s'y est opposé (Brillet, 2016). Il sera arrêté ainsi que d'autres de ses confrères, certains seront même tués par le roi. Pourtant, c'est seulement en 1314 qu'il sera brûlé. Ainsi, plusieurs aspects sont présents dans la cinématographie. Finalement, l'enseignant laisse les quinze dernières minutes de cours pour les questions pratiques. Il commence par expliquer comment les élèves peuvent transférer leur fichier de sauvegarde de la console avec laquelle il joue (compte Sony/Microsoft ou clé USB), s'ils décident de poursuivre le jeu sur une console différente de celle qui leur a été attribuée. Si d'autres élèves de la classe possèdent des consoles, alors ils peuvent avancer séparément le jeu, sinon il y a toujours la possibilité de continuer le jeu dans la salle informatique mise à disposition par l'établissement scolaire. L'avancée du jeu se gère par groupe. Si des élèves sont dans l'incapacité d'être présents aux sessions de jeu externes au cours, l'existence de vidéos Youtube permet de se mettre à jour (pour les mémoires seulement, mais cela suffit pour l'apprentissage). En revanche, il est nécessaire que l'enseignant insiste sur le fait de devoir avancer les missions secondaires et d'explorer les rues de Paris car cela permet de faire évoluer les compétences et l'équipement du personnage principal.

Tableau 3. Tableau récapitulatif du cours 1

Cours 1			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Introduction de la franchise <i>Assassin's Creed</i>	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionnage du trailer</li> <li>- Prendre connaissance de combien d'élèves connaissent la saga</li> <li>- Discussion sur ce qu'est <i>Assassin's Creed</i> et de quoi traite les jeux</li> </ul>	Vidéo <i>Assassin's Creed Unity Cinematic Trailer – Assassin's Creed 5</i>
Mise en place par l'enseignant des sessions de jeu	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du jeu utilisé</li> <li>- Création des groupes et présentation des rôles de chaque membre du groupe</li> </ul>	
Session de jeu	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation publicitaire de l'animus par Abstergo</li> <li>- Épisode de la mort de Jacques de Molay</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)
Commentaires sur la session de jeu	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation des templiers et du fait historique (mort de Jacques de Molay)</li> </ul>	
Questions pratiques	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfert du fichier de sauvegarde</li> <li>- Jeu possible chez soi et/ou au collègue</li> <li>- Avancer le jeu en groupe, sinon il y a l'alternative des vidéos Youtube</li> <li>- L'enseignant insiste sur le fait de devoir avancer les missions secondaires et d'explorer les rues de Paris</li> </ul>	

### → Déroulement du cours 2

Le second cours sera consacré principalement au jeu. Les élèves commencent avec la première mémoire de la séquence 1 (qui dure quinze minutes). Il est fort probable que les élèves l'aient déjà faite en dehors du cours, vu que c'est la première mémoire du jeu (car ils devaient avancer le jeu en dehors de la classe d'histoire). Le but est de pouvoir leur faire revivre l'instant en explicitant les aspects historiques qui peuvent être dégagés. Cette mémoire se déroule le 27 décembre 1776 à Versailles. Aussitôt la cinématographie de départ terminée, l'enseignant demande à mettre pause pour introduire le fait que le rendez-vous auquel se rend le père d'Arno Dorian est en lien avec la visite de Benjamin Franklin en France. Celui-ci vient demander de l'aide afin de contrer les Britanniques car une révolution a lieu dans les treize colonies anglaises installées sur le continent américain en 1776. Ces dernières se battent pour leur indépendance, fait qui n'est pas abordé dans ce jeu. Cette visite apparaît cependant dans l'opus *Assassin's Creed Rogue* et se révèle s'être déroulée dans le passé (le rendez-vous de Benjamin Franklin avec le roi Louis XVI). En revanche, elle a eu lieu en 1778 et non en 1776. En 1776, la France a été d'accord d'aider financièrement les États-Unis d'Amérique (Brands, 2010). Ces éléments historiques sont nécessaires pour comprendre le rôle que la France a eu dans la Révolution américaine. Quinze minutes seront dédiées à cet aspect historique.

Puis, l'enseignant peut profiter de l'attention des élèves pour leur demander si la présence de cette révolution au sein de ces colonies pourrait avoir un impact sur la France et si tel est le cas qu'est-ce que cela impliquerait. L'objectif de cette question est de mettre en avant qu'un vent révolutionnaire se fait ressentir et que le fait que les (futurs) Américains parviennent à

s'insurger des Anglais est une preuve qu'il est possible de se révolter et de gagner contre le pouvoir régnant. Ces questions ne devraient pas durer plus de quinze minutes.

Le jeu étant toujours sur pause, l'enseignant en profite pour introduire le portrait de Louis XVI qui apparaît à la fin de la cinématographie sauf que le jeu ne le mentionne pas. L'enseignant s'arrête dessus en montrant la peinture du roi aux élèves (Annexe 1) pendant cinq minutes. Il présente le roi de France à cette époque en donnant son nom (Louis XVI) et en montrant l'ensemble des symboles de royauté peints (la parure, le lys et les couleurs portés par le roi), en ajoutant que Versailles est la maison de la famille royale, ce qui signifie que le bâtiment est lui-même un fort symbole de la royauté. Aussitôt tous ces aspects apportés, l'enseignant laisse les élèves terminer la mémoire. Ces derniers poursuivent leur session de jeu avec la mémoire 2 et 3 (durée de trente minutes), ce qui laisse dix minutes de cours à l'enseignant pour demander de continuer le jeu en complétant l'ensemble des mémoires de la séquence 2 pour la semaine suivante si cela n'est pas fait, et de tenter de répondre en groupe grâce à des recherches aux questions suivantes : que sont les États Généraux et pour quelle(s) raison(s) ont-ils eu lieu le 5 mai 1789 ? Le but de jouer aux mémoires suivantes et d'éveiller la curiosité vis-à-vis de la situation financière et politique de la France avec la fête d'Elise à Versailles et les États Généraux, tout en laissant la possibilité aux élèves d'avancer dans le jeu s'ils ne se sont consacrés qu'aux missions secondaires hors du cours.

Tableau 4. Tableau récapitulatif du cours 2

Cours 2			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Session de jeu et commentaires	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séquence 1, Mémoire 1 : 27 décembre 1776</li> <li>- Explication de la réunion à laquelle le père d'Arno se rend et de la visite de Benjamin Franklin en France</li> <li>- Explication du rôle de la France dans la Révolution américaine</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)
Discussion collective autour d'une question	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel impact la Révolution américaine pourrait-elle avoir sur la France ?</li> </ul>	
Introduction de Louis XVI	5 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter le roi à partir du portrait présent dans le jeu</li> <li>- Analyse des signes de royauté de la part de l'enseignant et du symbole de Versailles (brièvement)</li> </ul>	Portrait de Louis XVI de 1779 (Annexe 1)
Session de jeu	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avancer la séquence 1, mémoires 2 et 3</li> </ul>	
Explications des devoirs à réaliser	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devoir 1 : Terminer les mémoires de la séquence 2</li> <li>- Devoir 2 : répondre aux questions suivantes : que sont les États Généraux et pour quelle(s) raison(s) ont-ils eu lieu le 5 mai 1789 ?</li> </ul>	

### → Déroulement du cours 3

Pour terminer cette première partie, il est important que l'enseignant introduise la société sous l'Ancien Régime dans laquelle les Français vivaient à l'époque avant la Révolution. Les questions auxquelles les élèves doivent répondre permettent de le faire. Les quinze premières minutes sont pour une discussion sur les raisons des États Généraux suite au devoir qui a été demandé aux élèves par l'enseignant. Toutefois, la raison principale des États Généraux est que les caisses de l'État sont vides. Le roi se retrouve ainsi dans l'obligation de les remplir à nouveau s'il ne veut pas se retrouver dans une situation économique catastrophique. Sa solution est d'ajouter un nouvel impôt au Tiers-État, qui participe déjà de manière conséquente à donner le peu d'argent qu'ils ont pour les impôts. Pour que les élèves comprennent mieux, l'enseignant introduit l'existence des trois ordres (la Noblesse, le Clergé et le Tiers-État), les privilèges de chacun ainsi que l'importance de chaque ordre, et l'ensemble des pouvoirs que le roi détient en sa possession (exécutif, législatif et judiciaire) en vingt minutes.

Ensuite, pour mieux démontrer l'injustice sociale de ces classes, l'enseignant propose de l'exemplifier avec un exercice pratique, durée de vingt minutes. Dans un chapeau, il a regroupé vingt-quatre bouts de papier pliés en quatre que chaque élève devra piocher sans en révéler le contenu à un autre camarade. L'enseignant appuie le fait que chacun doit s'en tenir à ce qui est écrit sur le bout de papier et suivre les instructions qu'il donnera par la suite. Voici le contenu de ces vingt-quatre papiers :

- Sur un papier est écrit « Je suis un noble et je vote pour »
- Sur un autre papier est écrit « Je suis un clerc et je vote pour »
- Sur les vingt-deux papiers restants il est écrit « J'appartiens au Tiers-État et je vote contre »

Puis, il demande d'abord à la Noblesse de se mettre sur le côté gauche de la classe, au milieu sera le Clergé et finalement sur la droite le Tiers-État. Aussitôt que les élèves se seront regroupés en fonction de leur ordre, il explique qu'il est le roi Louis XVI et qu'il a trouvé une solution pour renflouer les caisses de l'État : celle d'augmenter les impôts. Pour cela, il exige un vote. Il est important que l'enseignant ajoute le fait que le vote se déroule par ordre et non par individu. De plus, si celui-ci n'a pas préalablement expliqué les privilèges liés aux impôts, cet exercice ne peut qu'échouer car la Noblesse et le Clergé payent peu, voire pas, d'impôts, contrairement au Tiers-État lors de la période sous l'Ancien Régime. Aussitôt les votes donnés par la Noblesse et le Clergé, il est probable que des réactions des membres de l'ordre du Tiers-État émergent. À cet instant, l'enseignant tente de les recueillir avant de demander aux élèves de retourner à leur place. En fonction des commentaires qui ont été faits, la caricature de 1789 (Annexe 2) permettra de rebondir et de démontrer l'injustice sociale que subit le Tiers-État. L'enseignant peut simplement la projeter et demander à un élève en quoi cette caricature est représentative de cette injustice dont est victime le Tiers-État.

Finalement, pour terminer cette troisième leçon, l'enseignant distribuera un extrait des Remontrances du Parlement de Paris de mars 1776 (Annexe 3). Cette activité devrait prendre quinze minutes. Ce texte a pour but de montrer la manière de penser d'un ordre comme la Noblesse vis-à-vis de la suppression d'un de leurs privilèges. L'enseignant demande aux élèves de lire le texte en expliquant qu'auparavant le Parlement de l'époque était constitué d'individus appartenant à la Noblesse et que la suppression de la corvée royale impliquait la suppression de journées de travail non rémunérées pour le Tiers-État, obligeant ainsi la Noblesse et/ou le Clergé à payer ses travailleurs pour l'entretien des routes (Conchon, 2009). Le premier texte démontre que des hommes comme Turgot existent au sein de la société française mais que le Parlement, qui est principalement composé de la Noblesse, ne conçoit pas la société française

sans ses inégalités (second texte). D'ailleurs, Turgot sera renvoyé. Aussitôt la lecture terminée, les réactions des élèves sur leur perception de cette légalisation de l'injustice sociale subie par le Tiers-État concluront cette première partie.

L'enseignant peut profiter des vingt minutes qui devraient rester pour demander à ses élèves quelles injustices sociales sont ancrées dans la société actuelle. Il y a par exemple l'interdiction pour les couples non hétéronormés de pouvoir se marier en Suisse, créant ainsi une supériorité hétérosexuelle. À la fin du cours, l'enseignant continue d'insister sur le fait que les élèves doivent poursuivre le jeu. Le but étant que les élèves puissent avoir assez avancé afin de pouvoir rejouer certaines séquences qui sont plus loin dans l'histoire du jeu.

Tableau 5. Tableau récapitulatif du cours 3

Cours 3			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Retour et discussion sur le devoir 2	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raison principale des États Généraux du 5 mai 1789 et solution du roi</li> </ul>	
Société de l'Ancien Régime	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduction de la société de l'Ancien Régime : les trois ordres, le roi et leurs privilèges</li> </ul>	
Jeu de rôle	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>22 élèves vont représenter le Tiers-État, 1 élève le clergé, 1 élève la noblesse et l'enseignant le roi.</li> <li>Mise en scène : pendant les États Généraux, chaque ordre doit voter pour ou contre l'augmentation des impôts</li> <li>Utilisation de la caricature pour exemplifier métaphoriquement le poids de l'injustice sociale subie par le Tiers-État</li> </ul>	Caricature de mai 1789 : « <i>A faut esperer q'eu se jeu la finira bientot</i> » (Annexe 2)
Analyse des Remontrances de Paris de 1776	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation du contexte : constitution du Parlement (de qui est-il composé ?), la corvée royale (qu'est-ce ?)</li> <li>Présentation de Turgot qui tente de combattre les injustices sociales</li> </ul>	Extraits des Remontrances de Paris de mars 1776 (Annexe 3)
Discussion collective autour d'une question	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quelles injustices sociales existent-ils dans la société dans laquelle ils vivent ?</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)

## 2<sup>ème</sup> partie : Déclaration des Droits de l'homme et la monarchie

### → Objectifs pédagogiques

- Expliquer comment la société de l'Ancien Régime s'effondre pour laisser place à une monarchie constituante
- Introduire certains facteurs ayant influencé le mouvement révolutionnaire
- Mettre en avant la chute de la monarchie et ses raisons

## → Déroulement du cours 4

Cette seconde partie poursuit le travail introductif qui a été fait sur les États Généraux et la société sous l'Ancien Régime. Pour commencer, les élèves jouent à la séquence 2, mémoire 1 (durée de vingt minutes). Durant cette mémoire, Arno Dorian est enfermé dans la Bastille le 14 juillet 1789 et des coups de canon se font entendre. Le soulèvement du peuple permet à Arno de pouvoir s'échapper de sa cellule avec l'aide d'un assassin. Le jeu permet ainsi aux élèves de pouvoir « assister » à cet instant historique, un véritable avantage. En effet, Turcot (2015) admet que la Bastille a été très bien représentée. Il va même jusqu'à affirmer que la représentation de la Bastille dans le jeu est de nos jours la plus fidèle, même s'il y a quelques petites erreurs. Aussitôt la mémoire terminée, l'enseignant reprend la date des États Généraux du 5 mai 1789 et explique en résumé l'injustice sociale que subit le Tiers-État (le manque de privilèges, contrairement aux autres ordres).

Trente minutes sont consacrées à l'explication de l'enseignant vis-à-vis des autres facteurs qui ont pu influencé cette révolte du peuple avec la prise de la Bastille. D'abord, il y a l'impact des autres pays sur la France avec la présence de la révolution dans les treize colonies américaines et de la politique de la Grande Bretagne avec sa monarchie parlementaire (ne pas hésiter à prendre deux minutes supplémentaires pour expliquer que l'ensemble des pouvoirs ne sont pas détenus par le monarque dans ce pays) (Martin, 2006). Ensuite, la science prend de plus en plus de place, d'énormes progrès sont faits dans divers domaines (chimie, physique, astronomie, etc.). La science va impacter la manière de penser d'un certain nombre d'individus. En effet, jusqu'à cette époque, le roi était considéré comme l'élu de Dieu, fait que les humanistes finissent par réfuter car il ne peut être prouvé. Le fait de remettre en question l'affiliation divine du roi a un impact sur la manière de concevoir la société. Il y a un développement des consciences et du raisonnement. Pour montrer le changement à cette période, l'enseignant mentionne brièvement le texte sur les Remontrances de Paris (1776). Puis, il demande aux élèves s'ils se souviennent pourquoi le roi réunit les États Généraux (le manque d'argent dans les caisses de l'État) et quelle était sa solution (ajouter un impôt au Tiers-État). Il rappelle ensuite l'expérience faite lorsqu'ils avaient dû se diviser en ordres et il demande comment ils réagiraient avec, en plus de tout ça, la mauvaise récolte de nourriture de 1788 créant des famines, et la hausse du prix du pain, principal met consommé par le Tiers-État. Ce qui importe à ce moment est de souligner le besoin de changement pour le Tiers-État.

L'enseignant distribue alors le cahier de doléances du Tiers-État de la Chapelle Craonnaise du printemps 1789 (Annexe 4) qui sera lu en groupe. Le but de chaque groupe est de mettre en avant à quoi servent les cahiers de doléances dans les États Généraux et les idées révolutionnaires qui ne sont pas en accord avec la société de l'Ancien Régime, en quinze minutes. L'enseignant récolte d'abord les informations liées aux valeurs révolutionnaires (comme le suffrage par tête et non par ordre, la suppression des privilèges de la Noblesse et du Clergé ainsi que de certains impôts payés uniquement par le Tiers-État et le fait que le mérite devient plus important que la naissance), ce qui permet ensuite de revenir sur l'utilité de ces cahiers qui sont des plaintes présentées au roi lors des États Généraux par une communauté (cinq minutes pour l'enseignant).

Dans les vingt dernières minutes, l'enseignant distribue un questionnaire (Annexe 5) que les élèves vont devoir remplir en regardant la vidéo *Mai 1789 : des états généraux à l'Assemblée nationale* (vidéo de 6 minutes). Dès que la vidéo est terminée, l'enseignant laisse deux/trois minutes supplémentaires afin de laisser le temps aux élèves de finir d'écrire, il vérifie ensuite s'il y a des questions, y répond, puis il demande à un élève de résumer ce qui vient d'être vu.

Cet exercice permet de mettre en avant la prise de pouvoir du peuple français face à la monarchie en place.

Tableau 6. Tableau récapitulatif du cours 4

Cours 4			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Session de jeu	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Séquence 2, mémoire 1 : Prise de la Bastille le 14 juillet 1789</li> <li>– Rappel rapide de l'injustice sociale subie par le Tiers-État</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)
Causes de la prise de la Bastille	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Impact de la Révolution américaine sur la France et de la politique britannique</li> <li>– Impact de la science sur la manière de penser : remise en question de l'affiliation divine du roi</li> <li>– Injustice sociale, appuyée par la solution du roi (État Généraux du 5 mai 1789)</li> <li>– Situation de famine en 1788 et l'augmentation du prix du pain</li> </ul>	
Cahier de doléances	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lecture et analyse en groupe du cahier de doléances du Tiers-État de la Chapelle Craonnaise : à quoi sert le cahier de doléances pour les États Généraux et quelles idées révolutionnaires sont mises en avant</li> <li>– Récolte des analyses et explications supplémentaires de l'enseignant</li> </ul>	Cahier de doléances du Tiers-État de la Chapelle Craonnaise, printemps 1789 (Annexe 4)
Les États Généraux du 5 mai 1789	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visionnage de la vidéo <i>Mai 1789 : des états généraux à l'Assemblée nationale</i></li> <li>– Répondre aux questionnaires</li> <li>– Répondre aux questions des élèves</li> <li>– Demander à un élève de résumer ce qui a été vu</li> </ul>	Vidéo <i>Mai 1789 : des états généraux à l'Assemblée nationale</i> et son questionnaire (Annexe 5)

### → Déroulement du cours 5

Le cours suivant, l'enseignant revient sur la prise de la Bastille avec une caricature (Annexe 6). Les élèves travaillent en groupe pendant quinze minutes, puis l'enseignant choisit un élève d'un groupe pour présenter ce qu'ils ont pu constater. Le but premier est de souligner que le lion, qui est le symbole de la royauté, est enchaîné au révolutionnaire. Louis XVI a perdu sa monarchie absolue et se voit contraint de prendre en considération les volontés des Révolutionnaires. L'enseignant prend le temps de souligner ces aspects si l'élève ne l'a pas fait (environ cinq minutes). Ensuite, il demande ouvertement aux élèves de lui expliquer pourquoi le peuple a décidé de prendre possession de la Bastille (durée de quinze minutes). Étant la prison de l'État, la Bastille représente symboliquement l'un des pouvoirs du roi : le pouvoir judiciaire.

Par la suite, l'enseignant rappelle en cinq minutes les idéaux des Révolutionnaires (pas d'ordres, pas de privilèges et volonté d'une société méritocratique), ce qui va donner naissance à la

*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du 26 août 1789 par l'Assemblée nationale, puis il montre la vidéo *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen – 1789* (cinq minutes) aux élèves. L'enseignant distribue une version papier de cette déclaration (Annexe 7) et explique qu'elle sera acceptée et mise en application en octobre 1789 (durée de cinq minutes).

Les quarante-cinq minutes restantes sont divisées en deux parties. La première consiste à laisser les élèves jouer à la séquence 8, mémoire 1 qui aborde le massacre des Tuileries du 10 Août 1792 (durée de trente minutes). L'enseignant demande aux élèves qui prennent des notes de faire attention à l'environnement dans lequel l'assassin va évoluer et de compter approximativement le nombre de corps avec l'uniforme bleu qui jonche le sol sur leur chemin jusqu'à la tâche demandée. Le but de cet exercice est de montrer le massacre des soldats suisses qui a été perpétré à l'époque, événement historique qu'Ubisoft a réussi à représenter (avec une scène ensanglantée et morbide). Aussitôt la séquence terminée, et dans le temps qui reste, l'enseignant explique qu'un groupe de Révolutionnaires, les sans-culottes, n'a plus confiance en la famille royale, raison pour laquelle il décide d'attaquer le palais des Tuileries (Martin, 2006). Les six cents soldats suisses qui protègent la famille royale sont massacrés ce jour-là. Les sans-culottes sont connus, à l'époque, pour leur extrémisme et pour ce massacre qui les empêchera de pouvoir siéger à l'Assemblée jusqu'à la fin de la Révolution française (Martin, 2006).

Tableau 7. Tableau récapitulatif du cours 5

Cours 5			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Retour sur la prise de la Bastille	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analyse de la caricature <i>Adieu Bastille</i>, en groupe (10 minutes)</li> <li>– Retour collectif (5 minutes)</li> <li>– Discussion collective : pourquoi prendre la Bastille ? (15 minutes)</li> </ul>	Caricature de 1789 <i>Adieu Bastille</i> (Annexe 6)
<i>La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen</i> du 26 août 1789	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rappel des idéaux révolutionnaires</li> <li>– Visionnage de la vidéo <i>La déclaration des droits de l'homme et du citoyen – 1789</i> (5 minutes)</li> <li>– Distribution d'une version papier de cette déclaration, en mentionnant la date de sa mise en application</li> </ul>	Vidéo <i>La déclaration des droits de l'homme et du citoyen – 1789</i> et version papier de cette déclaration (Annexe 7)
Session de jeu	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Séquence 8, mémoire 1 : le massacre des Tuileries du 10 août 1792</li> <li>– Le scribe doit faire attention à l'environnement dans lequel évolue le personnage principal</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)
Massacre des Tuileries, 10 août 1792	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explication de ce qui s'est passé ce jour-là</li> </ul>	

## → Déroulement du cours 6

Finalement, le dernier cours de cette partie débute avec un rappel de ce qui a été vu sur l'événement du 10 août 1792 aux Tuileries (durée de quarante-cinq minutes). L'enseignant explique qu'il y a environ trois ans qui séparent la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du massacre des Tuileries, et que cet événement va marquer la chute définitive du roi Louis XVI. Plusieurs raisons permettent d'expliquer la perte du pouvoir du roi et de confiance entre lui et les Révolutionnaires. L'enseignant doit tenter de mentionner les deux plus importantes ; celles-ci sont d'ailleurs reprises dans les deux cours d'histoire du collège. La première est le mécontentement de Louis XVI face à sa perte de pouvoir et à ses tentatives de saboter, comme il peut, les plans de l'Assemblée nationale, car il fait partie désormais d'une monarchie constituante (comme la Grande Bretagne à l'époque), ce qui réduit ses pouvoirs législatifs et judiciaires.

Louis XVI accepte la *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen* en octobre 1789 sous la pression des Révolutionnaires. Espérant retrouver sa société de l'Ancien Régime, il tente de s'enfuir avec sa famille pour rejoindre des troupes qui lui sont fidèles à Metz, près de la frontière du Luxembourg le 21 Juin 1791, mais il sera rattrapé à Varennes et ramené aux Tuileries (Martin, 2006). À partir de cet événement, une rupture entre le roi et les Révolutionnaires se crée. La confiance n'est plus là et Louis XVI ne fait rien pour la regagner. Il donne son accord pour la guerre contre l'Autriche et la Prusse le 20 avril 1792 dans l'espoir que son pays perde afin de reprendre entièrement son pouvoir de monarque absolu.

L'enseignant demande aux élèves pour quelle raison Louis XVI pense que son pouvoir pourrait lui être redonné ? La réponse attendue est que la révolution française pose problème aux autres monarchies occidentales. Elle menace leur propre société d'une possible future révolution. L'autre élément est introduit par l'enseignant avec l'image d'une gravure du 5 octobre 1789 (Annexe 8) (Martin, 2006). Il demande d'abord aux élèves de dire ce qu'ils constatent sur l'image : ce sont des femmes qui sont armées et qui demandent la justice (symbole de la balance). Les conditions de vie à Paris sont difficiles pour le peuple : la vie est chère et les denrées alimentaires sont rares à cause des mauvaises récoltes de 1788. Le prix du pain augmente sans cesse. Les femmes n'en peuvent plus de ces conditions et décident de ramener le roi, qui est à Versailles, à Paris dans le but de résoudre cette situation. Elles marchent le 5 octobre 1789 en direction de Versailles et parviennent à faire venir le roi dans la capitale (Martin, 2006). Cet événement est le symbole de la perte du pouvoir du roi car une grande partie du peuple français le tient pour responsable de cette situation invivable.

Vingt-cinq minutes de cours sont ensuite dédiées au jeu avec la séquence 10, mémoire 2. L'enseignant ne dit pas ce qui va se passer dans le but de laisser la surprise aux élèves. Cette mémoire se déroule le 21 janvier 1793, jour de l'exécution du roi Louis XVI. D'ailleurs, le discours que fait Louis XVI avant son exécution au peuple aurait effectivement eu lieu (Martin et Turcot, 2015). Attention, c'est le fait qu'il fasse un discours qui se serait produit, mais ce que Louis XVI a dit reste un mystère. Aussitôt la séquence terminée, l'enseignant prend le temps d'expliquer qu'après ce qui s'est déroulé au palais des Tuileries, la famille royale a été logée au donjon du Temple et le roi a été suspendu de ses fonctions par l'Assemblée (Escandre, 2008). Pour les vingt minutes restantes, l'enseignant distribue une dernière caricature (Annexe 9) et donne dix minutes aux élèves pour l'analyser avant de demander à un élève ce qu'il a pu mettre en avant. Il est important que l'enseignant souligne le titre *Matière à réflexion pour les jongleurs couronnés* (Annexe 9) qui est un avertissement destiné aux autres monarques occidentaux.

Tableau 8. Tableau récapitulatif du cours 6

Cours 6			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Contexte socio-politique de 1789 à 1793	45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explication de la perte de pouvoir de Louis XVI et de confiance entre le roi et les Révolutionnaires : tentatives de sabotage de sa part et de fuite</li> <li>- Discussion collective : pour quelle raison le pouvoir pourrait-être redonner à Louis XVI ?</li> <li>- Analyse collective de la gravure de la marche des femmes du 5 octobre 1789</li> </ul>	Gravure de la marche des femmes du 5 octobre 1789 (Annexe 8)
Session de jeu	25 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séquence 10, mémoire 2 : exécution du roi (21 janvier 1793)</li> </ul>	Vidéo <i>La déclaration des droits de l'homme et du citoyen – 1789</i> et version papier de cette déclaration (Annexe 7)
Les Révolutionnaires contre-attaquent les monarchies occidentales	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse de la caricature <i>Matière à réflexion pour les jongleurs couronnés</i> de 1793</li> <li>- Discussion collective</li> </ul>	Caricature <i>Matière à réflexion pour les jongleurs couronnés</i> de 1793 (Annexe 9)

### 3<sup>ème</sup> partie : Instabilité politique, période de Terreur et Napoléon Bonaparte

#### → Objectifs pédagogiques

- Comprendre que l'expulsion du roi de la scène politique ne facilite pas la situation
- Comprendre l'origine de la période de Terreur et l'impact qu'elle va avoir sur les Français
- Expliquer comment les Français finissent par retomber dans une monarchie
- Introduire l'instabilité politique et quelques courants populaires
- Réussir à transmettre la violence sanguinaire qu'a été cette Révolution

#### → Déroulement du cours 7

Jusqu'à maintenant le pan politique a été délibérément mis de côté. La raison de cette absence est d'abord que dès la mise en place de la monarchie constituante (1789), la France est dans une période d'instabilité politique jusqu'en 1799. La monarchie s'effondre lentement (en 1792), l'entrée en guerre avec la Prusse et l'Autriche en 1792 crée de l'agitation et des séparations au sein des divers courants populaires. Il y a différentes manières de concevoir la suite des événements et des actions à entreprendre, raison pour laquelle il est important de parler du spectre de la divergence de penser et d'agir d'un individu face à une situation problématique. Pour cela, l'enseignant prévoit une problématique pour les trente premières minutes de cours qui soit à la portée des élèves. Une discussion collective sur le dérèglement climatique avec les

questions suivantes : que pensez-vous du dérèglement climatique et que feriez-vous si vous aviez les pleins pouvoirs ? Le but dans ce cas n'est pas de sensibiliser l'élève à cette problématique mais de montrer le spectre des différentes manières de concevoir cette problématique (pouvant aller d'une urgence humanitaire de premier ordre à un manque d'intérêt pour cette cause) et les diverses actions pouvant être réalisées (comme la nécessité de passer aux énergies renouvelables, le véganisme ou ne pas agir). Certaines remarques peuvent faire réagir des élèves ce qui n'est pas une mauvaise chose car dans les dernières cinq minutes (des trente minutes prévues pour cette activité), l'enseignant démontre que les différentes manières de penser et d'agir sont aussi présentes dans la sphère sociopolitique de la Révolution française. Chaque groupe politique va tenter de défendre ses idées et d'obtenir le pouvoir.

Les trente minutes suivantes sont dédiées à la République des Girondins de 1792 à 1793, politique qui succède à la monarchie constituante. Pour cela, l'enseignant distribue le discours de Vergnaud (10 août 1793) qui est accompagné de questions auxquelles les élèves répondent (Annexe 10) (Aulard, 1882) après la lecture (quinze minutes avec une discussion collective). L'enseignant explique que les Girondins désirent faire une alliance avec le peuple dans le but de stabiliser la Révolution. Pour comprendre cette volonté de stabilisation, l'enseignant donne le contexte socio-politique lors de la domination girondine à l'Assemblée législative (changement de nom mais même fonctionnement que l'Assemblée nationale), en quinze minutes. Il rappelle ensuite l'entrée en guerre contre la Prusse et l'Autriche, avec laquelle les Girondins étaient d'accord, qui engendre une crainte de la part du peuple face à l'invasion du territoire français. D'ailleurs, le peuple tient autant pour responsable le roi que l'Assemblée (Martin, 2006). Ensuite, l'enseignant explique que les tueries du 10 août 1792 aux Tuileries, la mort du roi et l'entrée en guerre avec l'Angleterre rendent l'hiver 1792-1793 rude. Petit à petit, les Montagnards qui sont les opposants des Girondins et qui se sont alliés aux sans-culottes (parti extrémiste violent du peuple), semblent acquérir de plus en plus de pouvoir en se disant capables de gérer la situation avec une unité nationale radicale. En parallèle, la guerre de Vendée éclate au sud de la Loire à cause des contre-révolutionnaires (Martin, 2006). Les Montagnards tiennent les Girondins pour responsables (origine du discours de Robespierre proclamant les Girondins comme modérés, 1793). Une alliance va alors se créer entre les Montagnards et les sans-culottes. Ces derniers vont créer un coup d'état et éliminer une partie des Girondins en juin 1793, mettant fin à leur prise de pouvoir.

Finalement, l'enseignant conclut avec une session de jeu de trente minutes. Les élèves vont jouer à la séquence 12, mémoires 1 et 2, ce qui leur permettra de pouvoir visualiser la représentation de la chute de Robespierre.

Tableau 9. Tableau récapitulatif du cours 7

Cours 7			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Discussion collective autour du dérèglement climatique	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions pour la discussion : que pensez-vous du dérèglement climatique et que feriez-vous si vous aviez les pleins pouvoirs</li> <li>- Souligner la divergence de penser et d'agir des individus</li> </ul>	
<i>La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen</i> du 26 août 1789	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du discours de Vergnaud et réponses aux questions</li> <li>- Discussion collective</li> <li>- Présentation du contexte socio-politique lors de la République des Girondins (1792-1793) et de leur chute</li> </ul>	Discours de Vergniaud en réponse à celui de Robespierre du 10 août 1793 (Annexe 10)
Session de jeu	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séquence 12, mémoires 1 et 2 : chute de Robespierre</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)

### → Déroulement du cours 8

Au cours suivant, l'enseignant demande aux élèves de jouer à la séquence 10, mémoire 3 (25 minutes). Arno Dorian se fait chasser de la confrérie des assassins à cause de son manque de discipline. Ce qui est intéressant historiquement se produit à la fin de la mémoire lorsqu'Elise De LaSerre dit à Arno que « les guillotines opèrent quasiment jour et nuit », le 4 juin 1793. Le but de cette séquence est de rebondir sur ces mots en cinq minutes. En effet, la violence de la Révolution française atteint son paroxysme et ne faiblira pas. Le règne de la Terreur commence en septembre 1793, même si des signes avant-coureurs pouvaient être constatés auparavant (de Baecque, 2002).

Pour que les élèves comprennent ce qu'englobe la politique de la Terreur, l'enseignant distribue le discours que Robespierre fait devant la Convention le 5 février 1794 (Annexe 11) et demande à un élève de le lire à haute voix. Puis une discussion collective débute sur la base de deux questions : qui est visé par cette politique et comment Robespierre définit cette politique ? La lecture et la discussion devraient prendre quinze minutes et permettent de mettre en avant l'instauration des règles dites « de Prairial » par Robespierre en juin 1794, qui consistent à réorganiser la justice révolutionnaire en pourchassant les contre-révolutionnaires du pays (Martin, 2006). Cela centralise le comité de Salut public mais la crainte d'être la prochaine victime apparaît.

Ensuite, l'enseignant enchaîne avec un extrait de l'ouvrage *Le coût de la Révolution française* par Sédillot (1987) (Annexe 12) qui donne le nombre d'exécutions par jour en moyenne lors de cette période. Le but est de sensibiliser au chaos sanglant qui régnait, ce qui ne devrait prendre que quinze minutes. L'enseignant profite de répondre à certaines questions face à l'étonnement que provoque ces chiffres, en expliquant que plusieurs individus sont envoyés à la guillotine plus pour des règlements de compte entre parti politique que pour des raisons fondées (Martin, 2006). Robespierre a de plus en plus de pouvoir. La politique de la Terreur commence à avoir des retombées vers 1794. Tout comme dans *Assassin's Creed unity* (2014), Robespierre sera victime d'un complot (Martin, 2006) ; l'enseignant rebondit ainsi sur les mémoires jouées à la

fin du cours précédent. En effet, un groupe de conventionnels parviendra à le faire inculquer de tyrannie, le destinant à la guillotine avec une centaine d'autres individus liés d'une quelconque manière à lui.

Les vingt minutes suivantes sont consacrées au contexte socio-politique de la Terreur et à la chute de Robespierre. En 1793, l'Europe est en guerre contre la Révolution car les monarchies occidentales se sentent menacées par celle-ci (Israel, 2014). Au vu des conditions militaires, une armée de révolutionnaires est confiée aux sans-culottes par la Convention (nouveau nom pour l'Assemblée législative), car il y a cette obligation de s'allier aux sans-culottes afin de pouvoir défendre la Révolution des menaces qui la taraudent (Martin, 2006). Parallèlement, il y a une politique de conquête territoriale avec une utilisation par l'État de l'art et de la science, en plus de la formation des élites. Sur le plan religieux, une déchristianisation est entreprise dans certaines villes pour céder la place à un culte dédié à la déesse Raison. Le comité de Salut public qui s'installe politiquement durant l'été 1794 va finalement arrêter la déchristianisation et le culte pour cette déesse en faveur du culte de l'Être Suprême, prôné par Robespierre. Robespierre a tenté de stabiliser la Révolution par une révolution morale, religieuse et spirituelle ce qui ne convenait pas aux Républicains car un seul homme ne pouvait posséder toute l'autorité d'un seul pays (Martin, 2006).

Pour terminer le cours, les dix dernières minutes sont consacrées à un parallèle entre le jeu et la réalité par l'enseignant. Il peut commencer par une petite anecdote finale lors de l'arrestation de Robespierre : celui-ci a été retrouvé par les autorités avec une mâchoire disloquée à cause d'une balle de pistolet. Il y a un véritable mystère sur le responsable et la raison de cet acte. Toutefois, les historiens ont donné deux possibilités : soit Robespierre a tenté de se suicider, soit un autre homme aurait tenté de tuer Robespierre (Martin et Turcot, 2015). Finalement, l'enseignant peut expliquer que les événements représentant la chute de Robespierre se sont en général passés comme ils ont été représentés : il y a bien eu un complot contre Robespierre qui lui a fait perdre le pouvoir, il est tenu pour responsable de la politique de la Terreur bien qu'il n'en ait pas été le seul investigateur et il a effectivement été retrouvé avec une mâchoire disloquée (comme dit précédemment).

Tableau 10. Tableau récapitulatif du cours 8

Cours 8			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Session de jeu	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Séquence 10, mémoire 3 : introduction de la période de la Terreur (4 juin 1793)</li> </ul>	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)
Introduction de Robespierre	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lecture du discours de Robespierre devant la Convention (5 février 1794)</li> <li>– Discussion sur les questions suivantes : qui est visé par cette politique et comment Robespierre définit cette politique ?</li> </ul>	Discours de Robespierre devant la Convention du 5 février 1794 (Annexe 11)
Chute de Robespierre	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lecture de l'ouvrage de Sédillot et discussion collective sur les chiffres présentés des exécutions lors de la période de la Terreur</li> <li>– Robespierre, victime d'un complot (1794)</li> </ul>	Extrait de l'ouvrage <i>Le coût de la Révolution française</i> de Sédillot (Annexe 12)
La Terreur	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Présentation du contexte socio-politique de la Terreur</li> </ul>	
Jeu et réalité	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Le mystère de la mâchoire de Robespierre</li> <li>– Ce qui s'est effectivement passé</li> </ul>	

### → Déroulement du cours 9

Le troisième et quatrième cours sont consacrés à Napoléon Bonaparte et à comment il a réussi à obtenir le pouvoir et à réinstaurer une société monarchique sans que cela paraisse contre révolutionnaire. Pour cela, l'enseignant commence par donner le contexte socio-politique des années 1794 à 1799, ce qui devrait prendre les trente premières minutes du cours.

Durant les années 1794-1797, une succession de crises bouleverse les partis politiques. D'abord, il y a l'ouverture des prisons et une autorisation aux Girondins survivants de réinstaurer la vie politique (Martin, 2006). Même si la paix est recherchée, l'hostilité vis-à-vis des sans-culottes se fait ressentir avec de nombreux assassinats. En parallèle, des pillards en profitent pour provoquer la zizanie. Toutefois, les forces policières et militaires sont désormais utilisées pour la réprimande. Durant cette période, le pouvoir est aux modérés qui ont pour but de trouver un équilibre entre l'extrême gauche et les contre-révolutionnaires aristocratiques. Mais, en 1797, malgré la victoire aux élections des royalistes modérés, les Républicains avec le parti légaliste de l'armée vont prendre le centre du Directoire (nouveau nom pour la Convention). L'armée va assurer la cohésion nationale et plusieurs hommes ont rapidement compris son potentiel. Une République libérale, nationaliste et expansionniste prend place (Martin, 2006). Ainsi, malgré une défaite face à l'expédition anglaise en 1795, les Français finissent par envahir la Belgique, les Pays-Bas et l'Italie, ce qui leur permet d'exploiter financièrement et économiquement les territoires conquis, en plus de leur réussite de la signature de traités de paix avec la Prusse, l'Autriche et l'Espagne. Donc, une dimension nationaliste mais non radicale permet de faire repartir l'économie et les paysans se rallient ainsi au régime en place. Par ailleurs, une nouvelle monnaie est créée, le Franc. Celle-ci permet au peuple de s'enrichir et d'avoir une certaine stabilité. Le danger de la contre-Révolution ne faiblit

pas pour autant. Des exécutions continuent au sud-est de la France. L'appareil politique est donc de plus en plus au pouvoir des Républicains, mais ceux-ci vont finir par provoquer leur faillite et accepter un régime autoritaire : le Consulat, en 1799.

Après ce résumé, l'enseignant distribue le discours de Boissy d'Anglas (Lallement et Eymery, 1821) sur la nouvelle constitution du 23 juin 1795 (Annexe 13). Il demande à un élève de le lire à voix haute. Aussitôt terminé, il interroge les élèves sur ce que demande Boissy d'Anglas, quelles sont les conséquences d'une telle demande et de telles idées si celles-ci viennent à entrer en vigueur ? Cette activité devrait prendre une quinzaine de minutes et elle a pour but de souligner que, malgré les idéaux d'égalité, il y a une injustice sociale qui se recrée avec le fait que seuls des propriétaires peuvent voter (suffrage censitaire) et gouverner car ils seraient les seuls instruits. Attention, l'injustice sociale ne prend en compte que les hommes français pouvant voter, vu que les femmes n'ont pas le droit de vote à cette époque.

Les quinze minutes suivantes seront consacrées au visionnage de la vidéo *Napoléon Bonaparte coup d'état du 18 brumaire de l'an VIII (9 novembre 1799)*. Le jour où le Directoire se brise pour instaurer un Consulat dirigé par Bonaparte ainsi que deux autres consuls (Sieyès et Roger-Ducos). Ces derniers vont rapidement être relayés derrière Bonaparte car l'armée a suivi son général (Lefebvre, 1969). Ainsi, il va se construire petit à petit une dictature militaire. Sa montée au pouvoir est due au conseil du ministre Talleyrand, ainsi qu'à ses victoires et à la disparition de ses rivaux (comme Rouille, présent aussi dans le jeu) (Martin, 2006). Pour comprendre l'environnement dans lequel évoluait Bonaparte, il faut laisser les trente dernières minutes de ce cours au jeu avec la séquence 8, mémoire 2. Cette séquence est dédiée à l'élimination de Rouille, un rival de Bonaparte, mais elle met aussi en avant le fait que Bonaparte est prêt à éliminer toute concurrence pour obtenir le pouvoir et ceci subtilement. Même si ce qui se passe dans cette séquence est fictif, elle permet de voir le fin stratège qu'est cet homme.

Tableau 11. Tableau récapitulatif du cours 9

Cours 9			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
1794 à 1799	30 minutes	– Contexte socio-politique	
Nouvelle injustice : lecture et discussion collective	15 minutes	– Lecture par un élève du discours de Boissy d'Anglas – Discussion sur les questions suivantes : qu'est-ce que demande Boissy d'Anglas, quelles sont les conséquences d'une telle demande et de telles idées si celles-ci viennent à entrer en vigueur ?	Discours de Boissy d'Anglas sur la nouvelle constitution, le 23 juin 1795 (Annexe 13)
Introduction de Napoléon Bonaparte	15 minutes	– Visionnage de la vidéo du coup d'état de Napoléon Bonaparte (9 novembre 1799) – Introduction du Consulat : dictature militaire et trois individus au pouvoir	Vidéo <i>Napoléon Bonaparte coup d'état du 18 brumaire de l'an VIII (9 novembre 1799)</i>
Session de jeu	30 minutes	– Séquence 8, mémoire 2 : le fin stratège qu'est Napoléon Bonaparte ; doit être souligné par l'enseignant	Jeu <i>Assassin's Creed Unity</i> (2014)

## → Déroulement du cours 10

Le dernier cours débute avec un résumé de ce qui a été dit la semaine passée avec des ajouts (durée de quinze minutes). Napoléon Bonaparte s'introduit dans la sphère politique et finit par être vu comme étant la solution aux problèmes du pays, raison pour laquelle le Directoire va mettre en place le Consulat (Lefebvre, 1969). Il y a beaucoup d'espoirs qui sont fondés en lui : la stabilité, la paix religieuse, la fermeté politique envers les extrémistes et l'expansion territoriale (Martin, 2006). Bonaparte est le chef de l'exécutif et il nomme les ministres, les fonctionnaires et une partie des membres de l'Assemblée, ce qui va à l'encontre d'une démocratie. À la base, la présidence devait tourner entre les trois consuls, du moins c'est ce qui était convenu entre eux, mais Bonaparte s'accapare immédiatement le contrôle (Lefebvre, 1969). En 1801, Napoléon Bonaparte se réconcilie avec le Pape et en 1802 il signe la paix d'Amiens avec la Grande-Bretagne, ce qui marquera la fin des guerres révolutionnaires. La même année, il est plébiscité comme consul à vie. En 1804, il devient Empereur sous le nom de Napoléon Ier.

Ensuite, l'enseignant commence une activité de dix minutes qui se structure en deux parties. D'abord, il montre la vidéo *Napoléon (2) : du Consulat à l'Empire (1804)* pour illustrer l'ascension sociale de Bonaparte. Il ajoute ensuite brièvement des informations sur le règne de Napoléon. En devenant empereur, Napoléon a tous les pouvoirs et décide de tout. Marié à une princesse autrichienne, il est aussi un conquérant. Il annexe la moitié de l'Europe. Son régime devient de plus en plus autoritaire. Il y a un véritable retour à la monarchie même si Napoléon conserve une façade démocratique : il conserve le code civil de la Révolution, il abolit le servage et il met fin aux classes sociales. Ce sont des idéologies de la Révolution qui permettent de servir de camouflage au retour de la monarchie. Il est important que l'enseignant souligne le fait que le régime autoritaire est considéré comme la continuité logique à la Révolution.

Les vingt minutes suivantes sont dédiées aux élèves et à leurs questions. Le but est de compléter l'ensemble des informations des élèves. Aussitôt que l'enseignant a fini de répondre aux questions, il enchaîne avec une discussion ouverte de quinze minutes avec ses élèves sur la question suivante : pour vous, à quel moment la Révolution française s'arrête et pour quelles raisons ? Le but est de voir si les élèves ont des avis divers comme les historiens. Si tel n'est pas le cas, l'enseignant peut expliquer que les historiens ne sont pas d'accord sur la véritable fin de la Révolution française. En effet, certains la terminent en 1799 lorsque le Consulat est créé. Pour d'autres, c'est en 1804 avec le retour d'un monarque au pouvoir qui marque la fin des idéaux révolutionnaires (Martin, 2006).

Cette discussion en amène une seconde sur la linéarité, la causalité et l'objectivité de l'histoire (inspiré de Heimberg, 2002), quinze minutes seront dédiées à ce sujet. L'enseignant a présenté sa manière de concevoir la Révolution française en essayant de trier l'ensemble des informations présentes sur le sujet. Ainsi il est possible que les élèves puissent tomber sur des problématiques historiques liées à ce qu'ils ont vu et que les informations traitées soient présentées différemment, ce qui ne signifie pas qu'elles sont fausses. L'exemple le plus concret que l'enseignant peut reprendre est celui du mystère de la balle qu'a reçu Robespierre. Il y a deux théories à ce propos chez les historiens : soit une tentative de suicide, soit une tentative d'assassinat (Martin et Turcot, 2015). Ces deux théories présentes Robespierre sous deux aspects différents : le suicidaire ou la victime. Même si ces deux théories ne peuvent être toutes les deux justes, elles continuent pour le moment de présenter deux crédibilités historiques possibles. C'est la même chose avec la Révolution française, il y a plusieurs manières

d'expliquer son origine et ses causes. C'est l'historien qui choisit avec l'ensemble des documents, des traces et des témoignages qu'il a recueillis.

Finalement, le dernier quart d'heure de cours, l'enseignant distribue une feuille résumant les dates importantes de la Révolution française et les cinq périodes politiques de 1789 à 1804 (Annexe 14). Celle-ci a pour but d'aider les élèves pour leur évaluation. En effet, l'enseignant présente les consignes du travail à produire. Les élèves vont devoir écrire entre trois à six pages sur deux questions. La première porte sur comment la devise « liberté, égalité et fraternité » se retrouve dans les actions, les dires et/ou les politiques de la Révolution française. La seconde question est à choix entre « qu'ai-je appris d'un point de vue philosophique et/ou critique de la Révolution française ? » ou « qu'est-ce que la Révolution française m'a permis de comprendre et/ou d'apprendre sur la société dans laquelle je vis ? ». L'enseignant appuie que des recherches bibliographiques doivent être entreprises et qu'il est donc nécessaire d'ajouter une bibliographie à la fin du document, en sachant que les élèves doivent avoir rendu ce travail pour la semaine suivante.

Tableau 12. Tableau récapitulatif du cours 10

Cours 10			
Activités	Temps	Contenu	Ressources
Résumé et ajouts du cours de la semaine passée	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Napoléon Bonaparte, la solution, le dictateur, l'Empereur (1804)</li> </ul>	
Visionnage de l'ascension sociale de Napoléon Bonaparte	10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionnage de la vidéo sur Napoléon Bonaparte</li> <li>Dictature militaire cachée derrière les idéologies révolutionnaires</li> </ul>	Vidéo <i>Napoléon (2) : du Consulat à l'Empire (1804)</i>
Répondre aux questions des élèves	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant prend le temps de répondre à toutes les questions de ses élèves</li> </ul>	
Discussion collective sur la fin de la Révolution française	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Question : à quel moment la Révolution française s'arrête et pour quelles raisons ?</li> <li>Désaccord des historiens sur la date de fin de la Révolution française</li> </ul>	
Discussion collective sur la linéarité, l'objectivité et la causalité de l'histoire	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Histoire non linéaire (exemple : le cas de la mâchoire de Robespierre) : plusieurs théories peuvent être crédibles même si qu'une seule s'est réellement passée</li> <li>Histoire subjective : ses dix derniers cours sont une manière de concevoir la Révolution française</li> </ul>	

Travail final à rendre pour le prochain cours	15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution de la feuille récapitulative des cours passés</li> <li>- Présentation des consignes</li> </ul>	Feuille avec les dates importantes de la Révolution française et le résumé des courants politiques et populaires (1789-1804)
---	------------	--	--

## Évaluation de la séquence pédagogique par un enseignant

Grâce à un contact privé, il a été possible de prendre contact avec M. David Tripoli, ancien enseignant au Collège de Genève. Suite à une lecture de la séquence pédagogique, une discussion sur Skype a été faite afin de pouvoir cibler les questions et le retour évaluatif. Comme dit auparavant, trois points importants : savoir si les attentes gymnasiales et didactiques ont été respectées et si le contenu historique est assez approfondi, en plus d'avoir un retour sur la dynamique proposée par la séquence. Pour compléter le retour évaluatif, des remarques complémentaires ont été apportées par l'enseignant, raison pour laquelle il a été nécessaire d'insérer un dernier point à ce chapitre.

### Attentes du plan d'études du Collège de Genève et de la didactique

De manière générale, l'enseignant a estimé que la séquence pédagogique répondait aux exigences du plan d'études du Collège de Genève et aux exigences didactiques. Il a expliqué que le plan d'études gymnasiale offre une liberté plus grande aux enseignants car il est plus « large et flou » (propos utilisés par Tripoli) que le PER. Toutefois, il y a toujours la possibilité pour l'enseignant d'histoire de pouvoir s'inspirer du PER pour l'organisation de sa séquence si un cadre lui est nécessaire.

Didactiquement, l'enseignant a souligné le manque des compétences cognitives et métacognitives dans la séquence pédagogique. En effet, il a expliqué qu'il est nécessaire de mettre en avant quelles compétences sont sollicitées par chaque activité et comment celles-ci étaient travaillées. Par exemple, le rôle du scribe est de réorganiser les idées du groupe et de les synthétiser par l'écrit. Suite à cette remarque, des modifications ont été apportées à la séquence.

### Contenu historique

En ce qui concerne le contenu historique, l'enseignant m'a expliqué que l'avantage du manque de précisions du plan d'études gymnasiales offre plus de libertés concernant à la fois les problématiques historiques abordées et la profondeur du contenu que l'enseignant souhaite intégrer à son cours. Concernant son expérience vis-à-vis de la période révolutionnaire, il a estimé que l'ensemble des points qu'il considère comme primordiaux, ont été abordés. Il a même avoué avoir appris quelques éléments grâce à la séquence, comme les Remontrances de Paris de mars 1776.

### Impressions sur la dynamique de la séquence

Tripoli a énormément apprécié la diversité des activités ainsi que le dynamisme que celles-ci apportaient aux cours. Il a d'ailleurs dit que la séquence avait « énormément de potentiel ». D'abord, il a pris le temps d'expliquer la difficulté de la mise en place des activités en groupe

et de l'importance de créer des interdépendances entre les élèves. Chaque élève doit avoir un rôle crucial et unique au sein d'un groupe qui partage un but commun ; aspect qu'il a retrouvé avec la présence des divers rôles des élèves lors des sessions de jeu. Toutefois, il ajoute qu'il faut introduire les travaux de groupe afin de travailler cette interdépendance, sinon il y a un risque que certains ne coopèrent pas. Pour lui, un cours devrait y être consacrée au début d'année, dimension que ce travail accorde entièrement à l'enseignant ; même si ce cours n'a pas pu être ajouté à la séquence pédagogique sinon cela impliquait un changement qui pourrait modifier l'évaluation de l'enseignant.

### **Remarques complémentaires et modifications apportées**

Comme mentionné précédemment, les compétences manquaient à la séquence pédagogique initiale mais celles-ci ont finalement été ajoutées. Tripoli a également insisté sur l'importance de la présence de tableaux récapitulatifs pour l'ensemble des parties, dans lesquels il est important de mentionner le nom du cours, les éléments qui vont être travaillés, les activités mises en place, les objectifs pédagogiques et le temps prévu pour chaque activité. Ces tableaux ont ainsi été ajoutés car ils facilitent la lecture pour l'enseignant.

Un autre élément que l'enseignant a souligné c'est le manque de traces écrites suite aux moments dédiés à un enseignement magistral. Il a estimé que pour résoudre ce problème l'utilisation d'un PowerPoint et l'accès à celui-ci serait utile et pratique, ce qui permettrait selon lui d'éviter le côté magistral « pur ». L'existence d'une feuille récapitulative des dates importantes de la Révolution française, comportant également un résumé des courants politiques et populaires de 1789 à 1804 (Annexe 14), a été une idée convaincante pour Tripoli, même si cette annexe peut être complétée par la création de PowerPoints.

Finalement, en ce qui concerne l'utilisation du jeu en classe, il a été très optimiste. Il estime par contre qu'un cours en amont devrait être dédié à une critique du jeu, élément qui est effectivement important afin que les élèves puissent, dès la première session de jeu commencer le jeu avec un esprit critique quant au contenu historique. Il a toutefois été impossible d'intégrer cet aspect à la séquence car cela impliquait un remodelage de l'ensemble de la séquence, qui pourrait avoir un impact sur la critique évaluative de l'enseignant.

### **Analyse de la séquence pédagogique**

En comparaison aux études (Pagnotti et Russell III, 2012 ; Watson, Mong et Harris, 2011), l'utilisation du jeu vidéo n'est pas maximale. En d'autres termes, il n'y a pas de longues sessions dédiées uniquement au jeu. Ce choix résulte de deux faits : d'abord, la restriction des échelles temporelles de l'intrigue. En effet, après l'épisode introductif de l'assassinat du père d'Arno Dorian en 1776, le jeu commence en mai 1789 avec les États Généraux et se termine avec la chute de Robespierre en été 1794. Ensuite, la volonté de ne pas traiter de la vie politique, même si Mirabeau fait parfois quelques commentaires dans le jeu sur le chaos de l'Assemblée nationale, exige que l'enseignant s'attarde lui-même dessus, ce qui explique la présence d'enseignement magistral dans plusieurs cours. Finalement, le contenu historique du jeu est léger. Attention, il y a une distinction à faire entre le contenu historique qui est considéré comme léger pour un enseignant dans le secondaire II et pour un historien. En effet, Turcot (2015), un historien, aborde le fait que les trottoirs n'existaient pas lors de la période révolutionnaire. Pourtant dans le jeu, ceux-ci existent, en petit nombre cela dit. Dans ce genre de cas (l'ajout de trottoirs bien qu'il n'y en ait pas à cette époque), la correspondance historique peut devenir

excessive car l'enseignement de l'histoire au collège exige plus une introduction et un résumé des faits généraux de la Révolution française avec son contexte religieux et sociopolitique. Cependant, même d'un point de vue général sur le contenu historique, des éléments sont manquants, comme la fuite de Louis XVI en 1791 ou la guerre contre l'Autriche et la Prusse en avril 1792. L'ensemble de ces aspects assemblés a ainsi rapidement contraint l'utilisation du jeu, surtout lors de la comparaison du contenu historique du jeu avec celui des cours d'histoire du collège Emilie-Gourd.

En revanche, des choix ont aussi dû être pris. Le premier a été la profondeur du contenu historique. Parfois, la séquence pédagogique va plus loin que les cours du collège, et *vice versa*. Ainsi la profondeur du contenu historique décidée varie. L'exemple le plus concret a été de mettre de côté le calendrier révolutionnaire. La raison de ce choix a été de ne pas embrouiller les élèves avec plusieurs échelles temporelles, surtout avec les divers allers-retours dans le temps déjà présents dans la séquence. De plus, le calendrier n'est pas mentionné dans le jeu, ce qui a facilité ce choix car son absence n'empêche pas de se retrouver temporellement tant dans le jeu que dans la séquence. Le second choix a été la pluralité des activités et des tâches présentes dans la séquence. Le but a été d'en incorporer plusieurs afin que l'enseignement puisse toucher le plus d'élèves possible et de s'adapter aux divers types de mémorisation des élèves (auditive et visuelle dans ce cas). Finalement, le dernier choix qui fut le plus contraignant a été de choisir parmi la quantité de documents historiques existant sur la Révolution française, avec le chaos et l'instabilité que cette période a été. Jean-Clément Martin est un spécialiste de la Révolution française, raison pour laquelle son travail a d'ailleurs été le plus mentionné dans la séquence, en plus du fait que cet historien a été engagé par Ubisoft pour ce jeu et qu'il a écrit un livre critique avec Turcot (2015) sur l'aspect historique d'*Assassin's Creed Unity* (2014). Mais, malgré l'aide de cet historien, le désordre politique, social et religieux de l'époque a rapidement exigé un tri en fonction de ce qui a été abordé dans les cours d'histoire du collège et dans le jeu.

### Lien avec la didactique de l'histoire

Concernant les trois activités (comparer, périodiser et distinguer) préconisées par Heimberg (2007, 2002), un travail conséquent a été apporté à la séquence pédagogique. En effet, les comparaisons du passé avec le présent sont plusieurs fois suscitées avec les discussions collectives (les inégalités sociales présentes de nos jours et les différentes manières de concevoir une problématique telle que le dérèglement climatique). L'étrangeté du passé est un rôle qui est donné principalement aux sessions de jeu avec la représentation de la ville de Paris lors de la Révolution française. En effet, les différences langagières, vestimentaires et environnementales peuvent rapidement être constatées par les élèves grâce au jeu.

Pour la périodisation, plusieurs chronologies ont été créées en fonction de chaque partie. Chacune d'entre elle met en avant des repères temporels différents avec des ruptures et des liens. Les durées viennent rythmer ces chronologies. Le constat de ce rythme se voit particulièrement avec la troisième partie : les quatre partis politiques prenant à tour de rôle le pouvoir avec parfois une figure historique symbolisant l'idéologie du parti (Robespierre pour la Terreur par exemple). Les impacts de ces divers courants populaires sur la France et son expansion en est d'ailleurs incontestables avec les différents moments liés à l'introduction du contexte sociopolitique. En revanche, les trois temps n'ont pas été intégrés, même si la question du cours 10 sur la fin de la Révolution française peut entrevoir un raisonnement basé sur ces temps. Pour cela, il faudrait pouvoir entendre les raisons des élèves à choisir une année plutôt qu'une autre.

En ce qui concerne la distinction de l'histoire et de ses usages, Tripoli a mis en avant le fait qu'un cours préalable doit être donné dans le but que les élèves démarrent les sessions de jeu avec une approche critique. Ce cours serait effectivement d'une grande utilité. Il y a tout de même au cours 8 une explication de l'épisode de la mâchoire de Robespierre qui peut permettre aux élèves de comprendre que les aspects historiques du jeu auquel ils jouent doivent être pris avec du recul et de la critique. Le problème de cette activité est qu'elle est tardive dans la séquence. Il serait donc préférable de suivre les conseils de Tripoli avec un cours dédié au développement d'un esprit critique vis-à-vis du jeu.

Enfin, deux aspects supplémentaires ont aussi été abordés dans la séquence pédagogique : la subjectivité et la non linéarité de l'histoire. Cette première est abordée en fin de séquence pédagogique (cours 10) par prévention. En effet, le fait de ne pas l'aborder dès le départ est dans le but de ne pas perdre la légitimité du travail produit par l'enseignant, surtout que dans ce cas l'activité sur la linéarité utilise des exemples présentés précédemment. Elle permet aussi de rendre curieux les élèves et de les faire chercher par eux-mêmes les théories et/ou les éléments qui ne sont pas en accord avec ce que l'enseignant a mis en avant sur la Révolution française par la suite. Pour la linéarité, elle a été volontairement mise de côté. À plusieurs occasions, la séquence pédagogique fait des allers-retours dans le temps, une déstructuration temporelle désirée. Elle a justement pour but de combattre cette tendance à regrouper le linéaire avec le causal, même s'il est difficile d'y échapper.

## Avantages

Plusieurs aspects ont été volontairement apportés à la séquence pédagogique afin de changer de l'enseignement traditionnel des cours d'histoire du collège. Tout d'abord, la volonté d'installer un dynamisme avec une diversité d'activités. Le fait qu'il y ait plusieurs activités permet de ne pas installer une routine dans les cours afin que les élèves ne perdent pas l'intérêt pour la branche. Mais, cela permet aussi de s'adapter aux divers types de mémorisation des élèves. En effet, la mémoire visuelle est autant utilisée avec le jeu, les caricatures et les lectures. La mémoire auditive est quant à elle sollicitée lors des discussions collectives, lors des moments de cours magistraux et pendant les sessions de jeu.

Ensuite, il y a une tentative d'éviter de présenter l'ensemble des événements chronologiquement afin d'éviter l'aspect linéaire et causal souvent présent dans les classes d'histoire du secondaire II. Toutefois, même si un travail sur une déstructuration du temps a été tenté, il a été difficile de ne pouvoir se détacher entièrement de l'aspect linéaire et causal. Autrement, il y a des liens entre les cours qui permettent, avec le fait qu'un événement ait déjà été abordé précédemment, de réintroduire un événement pour montrer qu'il touche à plusieurs dimensions (politique, religieux et/ou social). Par exemple, dans la séquence, il est mentionné le massacre des Tuileries le 10 août 1792 pour parler de la perte du pouvoir du roi sur ses sujets et le fait que cet événement soit marquant pour Napoléon Bonaparte. Ainsi, il y a un constat que cet événement touche deux individus différents (Louis XVI et Napoléon Bonaparte) de manière unique.

Puis, il y a une volonté de développer un maximum l'esprit critique des élèves avec l'analyse des documents, des discussions collectives et des exemples d'actualités (comme le mariage pour tous et le réchauffement climatique). L'élève n'a pas le rôle passif constant de devoir écouter son enseignant et prendre des notes. Il endosse plutôt le rôle d'historien à son propre niveau. L'analyse de documents favorise la compréhension du passé (sur la manière de penser

et d'agir). Les discussions collectives ont pour but d'ouvrir les yeux des élèves sur les problématiques qui existent actuellement et que la société n'est pas une société égalitaire et libre comme l'auraient voulu les Révolutionnaires du XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Le véritable plus de cette séquence est toutefois d'utiliser le jeu vidéo comme un outil pouvant éveiller la curiosité des élèves. En d'autres termes, les périodes de jeux ont pour objectif d'agrandir la soif d'apprentissage des groupes sur ce qui s'est réellement passé, ce qui est un véritable bénéfice ; en plus de permettre à l'enseignant de montrer et d'expliquer les éléments historiques qui se sont véritablement déroulés et comment, tout en mettant de côté les usages de l'histoire (Heimberg, 2002). La preuve est la clarification des deux théories quant à l'origine de la mâchoire explosée de Robespierre.

## Limites

Avant de commencer, il est important de souligner que la séquence pédagogique qui a été présentée est optimiste et que le risque de débordement ou de devoir passer certaines activités est possible. En effet, Tripoli a expliqué qu'en tant qu'enseignant, il est fréquent de créer une séquence optimiste et de devoir sacrifier certaines parties à cause de la réalité du terrain. Ainsi, les parties à modifier ne peuvent être mises en avant à ce stade, seule la mise en pratique de la séquence pédagogique le permettrait.

Concernant les sessions de jeu, il faut savoir que le type de jeu qu'est *Assassin's Creed Unity* (2014) peut ne pas satisfaire l'ensemble des élèves, raison pour laquelle il n'y a qu'un joueur dans le groupe ; cela aggrandira le pourcentage de chance qu'au moins un élève du groupe puisse vouloir jouer. En effet, Nacke, Bateman et Mandryk (2014) ont écrit un article sur les sept archétypes de joueurs et chaque profil est relié à un style de jeu différent. Toutefois, l'avantage du jeu choisi pour ce travail est qu'il permet d'avoir un large panel de profils de joueurs. Sur les sept types, quatre peuvent jouer au jeu et potentiellement l'apprécier. Le premier profil, *seeker*, concerne la curiosité de rechercher des objets, autant dire que le jeu est plein de quêtes d'objets – surtout de coffres ! Ensuite, *survivor* concerne la montée d'adrénaline de la menace qui poursuit le joueur. C'est ce constant état de sécurité/insécurité qui plaît au joueur. Cet aspect se retrouve aussi avec les divers moments d'infiltration de l'assassin dans des zones surveillées. Le risque est de se faire repérer et de devoir réussir à survivre à une vague de soldats prêts à tuer sans pitié. Le prochain profil est *daredevil* et il est rattaché à l'adrénaline et la prise de risque. Pour cela, les différentes mémoires sont idéales pour ce type de joueur car elles ne restreignent pas les actions du joueur. Plus particulièrement, si un joueur décide de devoir tuer les ennemis présents dans un lieu afin de pouvoir s'y promener librement est possible, mais le jeu de l'infiltration d'un assassin permet de mettre en place une certaine adrénaline sans cette obligation de devoir éliminer tous les ennemis. Finalement, le dernier profil est l'*achiever* qui est l'individu qui aime terminer un jeu à 100%. Il touche à tout et son plaisir passe à travers le plaisir de terminer complètement une tâche. Cependant, les mémoires en elles-mêmes d'*Assassin's Creed Unity* (2014) semblent plutôt correspondre au *survivor* et au *daredevil*, même si l'*achiever* est un profil « passe partout » car son seul but est de terminer entièrement le jeu qu'il a commencé.

La troisième limite concerne le temps de jeu à l'extérieur des cours d'histoire. La séquence pédagogique repose sur la possibilité que les élèves puissent jouer chez eux et au collège, afin d'avancer le jeu pour que l'enseignant utilise des mémoires auxquelles ils ont déjà joué, pour son cours. Sur quatre élèves, avec un *gamer* par groupe, cela semble réalisable, mais il y a cette responsabilité dans chaque équipe de devoir être à jour avec l'avancée du jeu et de l'histoire

afin que des élèves ne se sentent pas mis de côté. Après, il y a toujours la possibilité de diriger les élèves sur les vidéos de *gamer* qui jouent à *Assassin's Creed Unity* (2014) sur Youtube, si nécessaire.

En ce qui concerne la didactique de l'histoire, il est difficile d'éviter de ne pas tomber dans la causalité. Ce constat a été rapidement fait parce qu'il se révèle que les élèves n'ont pas le temps de pouvoir se plonger dans les ressources de la Révolution française car cela impliquerait plus qu'une année d'études, raison pour laquelle la causalité peut simplifier le travail d'un enseignant, surtout lorsqu'il n'a que dix cours à disposition. Maintenant, il y a effectivement le fait que ces liens causaux sont propres à l'enseignant et à sa conception de cette période, une problématique qui semble être aussi difficile à surpasser. Ce biais est toutefois réduit avec le dernier cours. En effet, l'enseignant explique que la présentation de la Révolution française a été selon son point de vue dans le cours 10.

Pour terminer, le contenu historique de la séquence pédagogique peut paraître n'être qu'un survol de la Révolution française, voire manquer de précision. Il faut savoir que la période révolutionnaire de la France recèle une multitude de documents et de livres. Malgré la quantité d'ouvrages, ce survol est tant dû à une densité documentaire qui est impossible à incorporer dans le nombre de cours dédiés à cette problématique, même s'il y a aussi une volonté de produire un contenu historique qui soit autant développé que ceux des cours du collège. Ainsi, la séquence pédagogique n'a pas *in fine* pour orgueil d'affirmer de tout aborder de la Révolution française. Sinon, ce travail est parti du principe que les notes de cours sélectionnées des anciennes élèves sont bonnes. Celles-ci ont été par la suite agrémentées par de multiples livres et articles d'histoire.

## Conclusion

Haerberli et Hammer (2003) ont révélé qu'il y avait un gouffre entre les pratiques enseignantes dans les classes du cycle d'orientation et celles que les élèves aimeraient avoir. Cette différence est très significative d'une volonté de modifier les pratiques actuelles et il est assez ironique de constater que ces pratiques n'ont pas réellement évolué avec l'avancée de la technologie, comme si le monde éducatif avait une répulsion pour l'aide technologique qui pourrait lui être apportée. C'est ce décalage entre pratique et volonté qui a fait que ce travail s'est questionné sur la manière d'utiliser un jeu vidéo commercial à des fins pédagogiques dans une classe d'histoire de deuxième année du collège, tout en faisant attention à respecter les principes didactiques présentés par Heimberg (2007, 2002).

Il est apparu que l'utilisation d'un jeu vidéo dans un contexte éducatif impliquait un certain nombre de restrictions. Ces dernières touchent plusieurs domaines. Parents, élèves, directeurs d'établissement, collègues et enseignants ont leur propre conception du jeu vidéo et de son utilité. L'insertion de celui-ci dans un contexte scolaire peut être déstabilisante du fait de son association à son aspect ludique et non intellectuelle. Les préjugés le concernant sont difficiles à surpasser. Il y a aussi l'aspect financier qui semble être problématique pour les établissements, même si la méthodologie présentée dans ce travail constitue la solution financière la moins chère pour intégrer cette technologie dans le système éducatif.

En ce qui concerne le jeu utilisé (*Assassin's creed unity*, 2014), il a été choisi pour son aspect ludique et populaire, en plus du fait qu'il traite de la période révolutionnaire de la France au XVIII<sup>ème</sup> siècle. Il a toutefois été nécessaire d'analyser son contenu historique et ses aspects

didactiques ; même si ces analyses se sont focalisées sur la collection à cause d'un manque de littérature. En mettant ces aspects en avant, il a été par la suite plus facile de pouvoir créer une séquence pédagogique avec ce jeu car ils suffisaient d'utiliser les points forts historiques du jeu, tout en mettant de côté les éléments moins importants, voire superficiels.

La création de la séquence pédagogique a exigé des recherches historiques et la vérification des notes de cours d'histoire de deuxième année de collège de deux anciennes élèves. Ces notes et les deux ouvrages de Martin (l'un avec Turcot, 2015 ; 2006) ont constitué la base de la rédaction des parties historiques, même si d'autres ouvrages ont été cruciaux pour compléter le cadre sociopolitique et religieux de cette période. La force de cette séquence est probablement son dynamisme, jonglant entre plusieurs types d'activités qui ne durent pas pendant tout un cours. Son point faible est peut-être la présence de moments avec un enseignement magistral. La raison principale est le fait que ceux-ci se focalisent majoritairement sur le même but : la présentation du contexte sociopolitique d'une période interne à la Révolution française.

Ainsi, la plus-value de ce travail est de présenter une possibilité d'implémentation d'un jeu vidéo dans une classe d'histoire qui semble correspondre aux attentes de types d'activités que les élèves aimeraient (selon Haerberli et Hammer, 2003). Finalement, le jeu vidéo n'est pas au centre de la séquence pédagogique (contrairement à Pagnotti et Russell III, 2012 ; Watson, Mong & Harris, 2011) à cause de son manque de contenu historique. En effet, si le jeu vidéo avait présenté plus d'éléments appartenant au cadre sociopolitique de la Révolution française, la séquence pédagogique aurait probablement été plus focalisée sur un apprentissage basé sur le jeu. Cependant, le jeu a, dans ce travail, pour vocation d'éveiller la curiosité des élèves. Il est ainsi utilisé comme un outil d'apprentissage.

Plus particulièrement, ce travail s'est focalisé sur les avantages que le jeu vidéo apporte dans un cadre éducatif. Les études de Pagnotti et Russell III (2012) et de Watson, Mong et Harris (2011) ont démontré combien le jeu vidéo éveille la curiosité. L'investissement et l'engouement que développent les élèves grâce à cet outil sont indéniables selon les enseignants de ces études. Ce sont ce genre de comportements que la séquence pédagogique espère engendrer grâce à *Assassin's Creed Unity* (2014). Le bonus serait que le jeu parvienne à inculquer une telle curiosité aux élèves qu'ils fassent des recherches par eux-mêmes, comme il a pu être constaté dans ces deux études aussi. Que l'intérêt pour l'histoire se développe au point où la soif de connaissance soit si élevée que l'élève recherche le plus rapidement la réponse à sa question, raison pour laquelle la création du rôle de l'aide permet d'avoir un élève prêt à satisfaire les questionnements que le jeu peut engendrer à un groupe.

Le retour de l'enseignant sur la séquence pédagogique a été très instructif. Il a permis de savoir si le travail produit respectait les attentes du Collège de Genève et didactiques, tout en proposant un contenu historique adapté et un dynamisme novateur. Évidemment, la séquence pédagogique n'est pas parfaite. L'enseignant a souligné l'importance de deux cours introductifs : un sur l'introduction des activités en groupe afin de travailler les relations interdépendantes des élèves et un sur une critique du jeu dans le but d'inculquer une approche critique pour les élèves. Par la suite, il a aussi émis le fait que la séquence pédagogique était optimiste, dans le sens que, sur le terrain, il y aurait probablement besoin de modifier la séquence ; même si cet aspect avait déjà été relevé préalablement. Finalement, suite au retour évaluatif, des tableaux récapitulatifs et des compétences (à la fois cognitives et métacognitives) ont été apportés. Malgré ces quelques critiques et ajouts, l'enseignant a particulièrement adoré la séquence qu'il a qualifiée comme ayant « énormément de potentiel ».

Par ailleurs, cette séquence a tenté de proposer un rapport temporel différent de celui linéaire et causal. Le but était de travailler à partir d'événements historiques importants, comme la prise de la Bastille du 14 juillet 1789, pour introduire d'autres éléments en relation avec l'événement présenté par l'enseignant, par exemple le fait que ce soit parce que le peuple s'insurge contre l'autorité du roi qu'il s'empare de sa prison (symbole du pouvoir exécutif de Louis XVI). La difficulté de la séquence a été de savoir les limites du contenu historique à incorporer à la séquence, en plus de celle sur la profondeur du contenu (est-ce qu'il faut dire aux élèves que les trottoirs n'existaient pas avant le XIX<sup>ème</sup> siècle afin qu'ils sachent que ce qu'ils voient dans *Assassin's Creed Unity* (2014) n'est pas entièrement fidèle à cette époque ?). En revanche, le potentiel de cette séquence se tient tant dans la diversité de ses activités que dans le développement de l'esprit critique des élèves à travers les discussions collectives (avec le groupe et la classe) et dans le côté novateur et attrayant du jeu vidéo (pour les élèves).

Désormais, il serait intéressant de connaître l'efficacité de cette séquence. Pour cela, il faudrait choisir un enseignant qui aurait deux classes de deuxième année du collège. Avec la première, il garde un enseignement magistral durant l'ensemble des dix cours, toujours en utilisant des documents et/ou des témoignages historiques. Avec la seconde classe, il met en place la séquence pédagogique proposée dans ce travail. Un premier constat devrait être possible avec la note d'investissement. En effet, cette note pourrait être un indicateur pour savoir quel enseignement a le plus affecté la motivation des élèves et de quelle manière (positivement ou négativement). En ce qui concerne la note de la dissertation, celle-ci permettra de voir la perception et la représentation de la Révolution française par les élèves et de savoir s'ils ont réussi à faire des liens entre le passé et le présent. Didactiquement, la dissertation sur la représentation d'un événement dans son contexte historique (étrangeté du passé) et le fait de pouvoir comparer le passé avec le présent constitue un véritable défi, mais, si ce défi est réussi, il répond aux attentes didactiques de l'enseignement de l'histoire. Ainsi, la dissertation est l'outil évaluatif qui permettrait de mettre en avant l'efficacité de l'enseignement donné, qu'il soit inspiré de la séquence ou magistral.

## Références bibliographiques

### Enseignement de l'histoire

- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris : Flammarion.
- Clément, L. & Di Dio, L. (2014). Dossier de didactique de l'histoire. Heimberg, C., *Didactique de l'histoire*.
- Collège de Genève. (2016). *Plan d'études*. Consulté le 26 Janvier 2017, à l'adresse : [http://ge.ch/formation/sites/formation/files/fichiers/images/documents/formation\\_gymnasiale\\_0.pdf](http://ge.ch/formation/sites/formation/files/fichiers/images/documents/formation_gymnasiale_0.pdf)
- Collège de Genève. (2007). *Programmes*. Consulté le 23 Janvier 2017, à l'adresse : <http://ge.ch/formation/sites/formation/files/fichiers/images/documents/programmes-college-geneve.pdf>
- Cursos e congresos. (2010). L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse. C. Heimberg, *Pensar históricamente en tiempos de globalización, 201*, 21-35. Santiago de Compostela : USC.
- Haeberli, P. & Hammer, R. (2003). Les élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. *Le cartable de Clio*, (pp. 202-215). Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Heimberg, C. (2016). Suisse romande un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires. In *Didactique et histoire – des synergies complexes* (pp. 31-39). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Heimberg, C. (2007). Histoire, Historiographie, histoire enseignée. *Insegnare storia*, 25-81. Torino : Université vallée d'Aoste.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : mode de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : Pratiques & enjeux pédagogiques.
- Heimberg, C. (s. d.). *L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessibles aux élèves*. Université de Genève. Consulté le 25 Janvier 2017, à l'adresse : [https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/4514/2496/8307/didactique\\_etat\\_lieux.pdf](https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/4514/2496/8307/didactique_etat_lieux.pdf)
- Heimberg, C., Opériol, V. & Panagiotounakos, A. (2015). Une analyse de récits nationaux produits par des élèves. *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Genève : Université de Genève. Consulté le 22 Mars 2017, à l'adresse : [http://ecoleclio.hypotheses.org/414#\\_ftn1](http://ecoleclio.hypotheses.org/414#_ftn1)
- Plan d'Étude Romand (PER). (2009). Sciences humaines et sociales – Histoire. *PER – Plan d'Étude Romand*. Consulté le 22 Janvier 2017, à l'adresse : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/histoire>

### Jeu et apprentissage

- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2).
- Boudier, V. & Dambach, Y. (2010). *Serious Game : révolution pédagogique*. Paris : Hermes et Lavoisier.
- Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens – a study of the play-element in culture*. London, Boston and Henley : Routledge & Kegan Paul.

- Szilas, N., & Acosta, M. E. (2011). A theoretical background for educational video games: Games, signs, knowledge. In P. Felicia (Ed.), *Handbook of research on improving learning and motivation through educational games: Multidisciplinary approaches* (pp. 215-238). Hershey, PA : IGI Global.  
doi :10.4018/978-1-60960-495-0.ch011
- Szilas, N. & Sutter Widmer, D. J. (2009). Mieux comprendre la notion d'intégration entre apprentissage et jeu. In S. Georges & E. Sanchez (Ed.), *Actes de l'atelier de la 4ème conférence francophone sur les environnements informatiques pour l'Apprentissage humain* (pp. 27-39). Consulté le 20 Juin dans : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55079>
- Wilson, K. & al. (2009). Relationships Between Game Attributes and Learning Outcomes: Review and Research Proposals. *Simulation & Gaming*, 40(2), 217-266.  
<https://doi.org/10.1177/1046878108321866>

## Jeux vidéo

- *Assassin's Creed* [logiciels]. (2007). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed II* [logiciels]. (2009). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed III* [logiciels]. (2012). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed IV : Black Flag* [logiciels]. (2013). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed Brotherhood* [logiciels]. (2010). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed Revelations* [logiciels]. (2011). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed Rogue* [logiciels]. (2014). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed Unity* [logiciels]. (2014). Montréal : Ubisoft.
- *Assassin's Creed Syndicate* [logiciels]. (2015). Montréal : Ubisoft.
- Commission générale de terminologie et de néologie. (2010). Vocabulaire de la culture et de la communication : liste de termes, expressions et définitions adoptées). *Journal officiel* (N°167). Consulté le 30 Juin 2017, à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000022507043](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000022507043)
- Courcier, N. (Ed.), Delalande, G. & El Kanafi, M. (Ed.). (2013). *Assassin's Creed – Entre voyages, vérités et complots*. Toulouse : Pix'n Love et Ubisoft.
- Kurzel, J. (Director). (2016). *Assassin's Creed* [Film]. USA : Ubisoft Entertainment.
- Nacke, L. E., Bateman, C., & Mandryk, R. L. (2014). BrainHex: A neurobiological gamer typology survey. *Entertainment Computing*, 5(1), 55-62.  
<https://doi.org/10.1016/j.entcom.2013.06.002>

## Jeux vidéo & Histoire

- Groff, J., McCall, J., Darvasi, P. & Gilbert, Z. (2016). Using Games in the Classroom. In K. Schreier (Ed.), *Learning, Education & Games*, 2. USA : Learning, Education & Games Special Interest Group.
- Kapell, M. & Elliott, A. (2013). *Playing with the Past – Digital Games and the Simulation of History*. New York, Londres : Bloomsbury.
- Martin, J.-C. & Turcot, L. (2015). *Au cœur de la révolution : Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*. Paris : Vendémiaire.
- McCall, J. (2016, Mai). Teaching history with digital historical games : an introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517-542. Consulté le 10 Avril 2017, à l'adresse : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878116646693>

- musée Carnavalet. (2015). *AU COEUR DE LA RÉVOLUTION : LES LEÇONS D'HISTOIRE D'UN JEU VIDÉO*. Consulté le 5 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=1gB7Tf4pzck>
- Pagnotti, J., & Russell III, W. B. (2012). Using Civilization IV to Engage Students in World History Content. *The Social Studies*, 103(1), 39-48. USA: University of Central Florida.  
<https://doi.org/10.1080/00377996.2011.558940>
- Urrichio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. *Massachusetts Institute of Technology*. Consulté le 15 Avril 2017, à l'adresse : <http://web.mit.edu/urichio/Public/pdfs/pdfs/cybergames%20.pdf>
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.007>

## Renaissance

- Cesati, F. (1999). *Les Médicis – Histoire d'une dynastie européenne*. Florence : Mandragora.
- Chauveau, S. (2008). *Léonard de Vinci* (Collection Folio biographie, N°46). Paris : Gallimard.

## Révolution française

- Amar, J.-L. (2008). *Histoire*. Recueil inédit, Collège Emilie-Gourd.
- Aulard, F.-A. (1882). L'éloquence parlementaire pendant la révolution française : les orateurs de l'Assemblée constituante (Vol. 3). Hachette.
- Brands, H. W. (2010). *The first American : the life and times of Benjamin Franklin*. New York : Anchor eBooks.
- Brillet, J. (2016). 13 Octobre 1307 – Arrestation des Templiers. Consulté le 20 Juin 2017, à l'adresse : [https://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=13071013&get\\_all=1&ID\\_reac=6403&tout=1#6403](https://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=13071013&get_all=1&ID_reac=6403&tout=1#6403)
- Cahier de doléances – Transcription. (1789). *La Chapelle Craonnaise*. Consulté le 22 juin 2017, à l'adresse : [http://www.chapelle-craonnaise.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=107&catid=21](http://www.chapelle-craonnaise.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&catid=21)
- cmdeux mace. (2015). *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen- 1789*. Consulté le 20 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=93JebDI7x4I>
- Conchon, A. (2009). Le travail entre labeur et valeur : la corvée royale au XVIIIe siècle. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, (110), 39-51.
- de Baecque, A. (2002). Apprivoiser une histoire déchaînée : dix ans de travaux historiques sur la Terreur. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57(4), 851-865. <https://doi.org/10.3406/ahess.2002.280083>
- Escande, R. (Éd.). (2008). *Le livre noir de la Révolution française*. Paris : Cerf.
- Filliette, K. (2015). Absolutisme en France : montée-apogée-déclin. *Clio-Texte – Un catalogue de textes utiles à l'enseignement de l'histoire*. Consulté le 18 Juin 2017, à l'adresse : [https://clio-texte.clionautes.org/spip.php?page=article-imprim&id\\_article=4810](https://clio-texte.clionautes.org/spip.php?page=article-imprim&id_article=4810)
- Jousson, B. (2008). *Histoire*. Recueil inédit, Collège Emilie-Gourd.

- Israel, J. (2014). *Revolutionary ideas: an intellectual history of the French Revolution from the Rights of Man to Robespierre*. Princeton University Press.
- Lallement, G. & Eymery, A. (Ed.) (1821). Discours préliminaire au projet de Constitution pour la République française, prononcé par Boissy d'Anglas au nom de la commission des onze, dans la séance du 5 messidor an 3. (23 juin 1795.). *Choix de rapports, opinions et discours prononcés à la Tribune national depuis 1789 jusqu'à ce jour*. Paris : Histoire Universelle.
- Lefebvre, G. (1969). *Napoleon: From 18 Brumaire to Tilsit 1799-1807*. USA : Columbia University Press.
- Martin, J.-C. (2006). *La Révolution – Documentation photographique* (Dossier n°8054). Paris : La Documentation française.
- Modica, B. & Perissé, M. (Ed.). (2013). Les moments forts de le Révolution française. *Clio-Collège*. Consulté le 18 Juin 2017, à l'adresse : [https://college.clionautes.org/IMG/xbs\\_PDF/xbs\\_pdf\\_article\\_3137.pdf](https://college.clionautes.org/IMG/xbs_PDF/xbs_pdf_article_3137.pdf)
- OnlineKnights. (2014). *Assassin's Creed : The Real History – « Leonardo da Vinci »*. Consulté le 6 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=t-kQdegKY10>
- OnlineKnights. (2014). *Assassin's Creed : The Real History – « Marquis de Sade »*. Consulté le 6 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=aHEvNktwB70>
- OnlineKnights. (2014). *Assassin's Creed : The Real History – « Maximilien de Robespierre »*. Consulté le 6 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=-NAQtkUTUdg>
- OnlineKnights. (2014). *Assassin's Creed : The Real History – « Napoléon Bonaparte »*. Consulté le 6 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=t0AnYpbOiAo>
- Piette, C. (1985). Réflexions historiques sur les traditions révolutionnaires à Paris au XIXe siècle. *Historical Reflections / Réflexions Historiques*, 12(3), 403-418. Consulté le 27 Juin 2017, à l'adresse : <http://www.jstor.org/stable/23232399>
- Robespierre : Sur les principes de morale politique qui doivent guider la Convention nationale dans l'administration intérieure de la République -- Maximilien de Robespierre. (2012). Consulté le 27 juin 2017, à l'adresse : <https://www.legrandsoir.info/robespierre-sur-les-principes-de-morale-politique.html>
- Sédillot, R. (1987). *Le coût de la Révolution française*. Paris: Perrin.
- Société inégalitaire. (s. d.). Consulté le 21 Juin 2017, à l'adresse : [http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g2/IMG/pdf/debut\\_de\\_la\\_revolution.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/g2/IMG/pdf/debut_de_la_revolution.pdf)
- X, J. (2016). *Le Marquis de Sade et son oeuvre : Devant la science médicale et la littérature moderne*. Ed. BnF collection ebooks. Consulté le 20 Juin 2017, à l'adresse : [https://play.google.com/store/books/details?id=igrNDAAAQBAJ&rdid=book-igrNDAAAQBAJ&rdot=1&source=gbs\\_vpt\\_read&pcampaignid=books\\_booksearch\\_viewport](https://play.google.com/store/books/details?id=igrNDAAAQBAJ&rdid=book-igrNDAAAQBAJ&rdot=1&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport)

## Références médiatiques

### Révolution française, iconographies

- A faut esperer q'eu se jeu la finira bientot. (1789). Consulté le 20 Juin 2017, à l'adresse : <http://www.loc.gov/pictures/item/2004676889/>
- Adieu Bastille. (1789). Consulté le 22 Juin 2017, à l'adresse : <http://www.loc.gov/pictures/item/2009633455/>
- Callet, A.-F. (1779). *Louis XVI, roi de France et de Navarre (1754-1793)*. Consulté le 20 Juin 2017, à l'adresse : [https://en.wikipedia.org/wiki/Louis\\_XVI\\_of\\_France](https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_XVI_of_France)
- Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen. (1789). Consulté le 23 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.herodote.net/Dossier/imageDeclarationDroits1789.php>
- Matière à réflexion pour les jonglers couronnés. (1793). Consulté le 28 juin 2017, à l'adresse : [http://www.britishmuseum.org/research/collection\\_online/collection\\_object\\_details.aspx?objectId=3252555&partId=1](http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=3252555&partId=1)

### Révolution française, vidéographies

- IIIeme EMPIRE. (2016). *Napoléon Bonaparte coup d'état du 18 brumaire de l'an VIII (9 novembre 1799)*. Consulté le 28 juin 2017, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=KeapjNrk9Pc>
- Guillaume Michel. (2016). *Mai 1789 : des états généraux à l'Assemblée nationale*. Consulté le 24 Juin 2017, à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=E7WYZw1GZoo>
- H. G. DAGNEUX. (2017). *Napoléon (2) : du Consulat à l'Empire (1804)*. Consulté le 28 Juin dans, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=XmGNUZWcrLY>

## Annexes

→ Annexe 1 : Portrait de Louis XVI (1779)



Source : [https://en.wikipedia.org/wiki/Louis\\_XVI\\_of\\_France](https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_XVI_of_France)

→ Annexe 2 : Caricature de mai 1789



Source : <http://expositions.bnf.fr/daumier/infos/01.htm>

→ Annexe 3 : Le débat sur la corvée royale et la société d'ordres (1776)

### 1) Débat sur la corvée royale

**Turgot, ministre de Louis XVI, décide, par l'édit de janvier 1776, de supprimer la corvée royale dont il dénonce le caractère injuste dans le préambule de l'édit :**

"Un motif plus puissant et plus décisif encore nous détermine : c'est l'injustice, inséparable de l'usage des corvées. Tout le poids de cette charge retombe et ne peut retomber que sur la partie la plus pauvre de nos sujets, sur ceux qui n'ont de propriété que leurs bras et leur industrie, sur les cultivateurs et sur les fermiers. Les propriétaires, presque tous privilégiés, en sont exempts ou n'y contribuent que très peu. Cependant c'est aux propriétaires que les chemins publics sont utiles, par la valeur que des communications multipliées donnent aux productions de leurs terres. C'est la classe des propriétaires des terres qui recueille le fruit de la confection des chemins : c'est elle qui devrait seule en faire l'avance puisqu'elle en retire les intérêts. Comment pourrait-il être juste d'y faire contribuer ceux qui n'ont rien à eux ? De les forcer à donner leur temps et leur travail sans salaire, de leur enlever la seule ressource qu'ils aient contre la misère et la faim, pour les faire travailler au profit des citoyens plus riches qu'eux ?"

### 2) Une société d'ordres

"La monarchie française, par sa constitution est composée de plusieurs états distincts et séparés. Cette distinction de conditions et de personnes tient à l'origine de la nation ; elle est née avec ses mœurs ; elle est la chaîne précieuse qui lie le souverain à ses sujets.

Si l'état des personnes n'était pas distingué, il n'y aurait que désordre, confusion (...). Nous ne pouvons pas vivre en égalité de conditions, il faut par nécessité que les uns commandent et que les autres obéissent. Dans l'assemblage formé par ces différents ordres, tous les hommes de votre royaume vous sont sujets, tous sont obligés de contribuer aux besoins de l'Etat. Mais dans cette contribution même, l'ordre et l'harmonie se retrouvent toujours. Le service personnel du clergé est de remplir toutes les fonctions relatives à l'instruction, au culte religieux et de contribuer au soulagement des malheureux par ses aumônes. Le noble consacre son sang à la défense de l'Etat et assiste le souverain de ses conseils. La dernière classe de la nation, qui ne peut rendre à la nation les services aussi distingués, s'acquitte envers lui par ses tributs, l'industrie et les travaux corporels.

(...) Si on dégrade la noblesse, si on lui enlève les droits primitifs de sa naissance, elle perdra bientôt son esprit, son courage et cette élévation d'âme qui la caractérise. (...)

Ce n'est point ici, comme on a essayé de vous le persuader, Sire, un combat de riches contre les pauvres. C'est une question d'Etat et une des plus importantes, puisqu'il s'agit de savoir si tous vos sujets peuvent et doivent être confondus, s'il faut cesser d'admettre parmi eux des conditions différentes, des titres, des rangs et des prééminences..."

Source : [https://clio-texte.clionautes.org/spip.php?page=article-imprim&id\\_article=4810](https://clio-texte.clionautes.org/spip.php?page=article-imprim&id_article=4810)

## → Annexe 4 : Cahier de doléances du Tiers-État de la Chapelle Craonnaise du printemps 1789

- « 1° Les paroissiens et communauté de La Chapelle-Craonnaise demandent que les députés aux États généraux y sollicitent le rétablissement des droits imprescriptibles de la nation, en conséquence, que nul impôt, ne puisse être établi sans le consentement des États généraux assemblés ;
- « 2° Qu'il soit statué que les États généraux auront lieu de droit, de cinq ans en cinq ans, sans pouvoir être retardés ni séparés par quelque autorité que ce soit ;
- « 3° Que l'impôt ou les impôts qui seront établis ne le seront que pour cinq ans, c'est-à-dire jusqu'à la prochaine tenue des États généraux, lequel impôt ou impôts cesseront d'être exigibles si lesdits États généraux périodiques n'ont pas lieu ;
- « 4° Les mêmes députés solliciteront l'abolition entière de tous les privilèges des nobles, ecclésiastiques et gens en place ;
- « 5° L'abolition de la gabelle, ce désastreux impôt, fléau surtout de ce canton voisin delà Bretagne ; également l'abolition à l'entier des tailles, capitations, vingtièmes, des droits de traite intérieure du royaume, aides et droits y réunis, francs-fiefs, centième denier des successions collatérales, contrôle ou modification des droits d'icelui, ventes exclusives des tabacs et généralement de tous droits dont la perception est dispendieuse et arme le citoyen contre le citoyen ;
- « 6° Que pour remplacer ces impôts et droits, il soit établi par les États généraux une capitation personnelle, une taxe foncière et une d'exploitation, lesquels impôts frapperont indistinctement et sans aucun privilège ni immunité sur tous les citoyens des trois ordres, qui seront tous compris dans les mêmes rôles, lesquels seront faits et arrêtés par les municipalités de chaque ville et paroisse ;
- « 7° Qu'il soit établi dans cette province des États provinciaux, et dans chaque ville et dans chaque paroisse des municipalités, de la manière qui sera jugée la plus utile par les États généraux ; que chaque municipalité soit chargée de collecter les impôts, qui seront versés à l'assemblée provinciale et ensuite directement au trésor royal ;
- « 8° Que la corvée en nature soit totalement abolie ;
- « 9° Les mêmes députés solliciteront aussi à l'entier l'abolition des justices et polices seigneuriales, des droits de chasse et de pêche exclusifs, droits de rachat, de banalité, des fresches seigneuriales ; l'établissement du pouvoir de franchir tous cens, rentes et devoirs seigneuriaux, féodaux et ecclésiastiques, savoir ceux en argent au denier vingt, et ceux en grain et autre nature au denier trente ; la réforme de la Coutume d'Anjou, surtout pour ce qui concerne les droits féodaux et le droit de tuer, au moins chacun dans son champ, les lapins et autres animaux nuisibles à l'agriculture ;
- « 10° Demanderont aussi l'établissement de justices ou barres royales dans l'Anjou, surtout une à Craon, lesquelles ressortiront au présidial ou bailliage qui sera établi dans la capitale de cette province, qui jugera en dernier ressort, jusqu'à 6.000 livres, et par provision jusqu'à 10.000 livres ;
- « 11° Que les charges et offices cessent d'être vénaux, mais soient donnés pour récompense du mérite et de sa vertu ;
- « 12° Que la noblesse ne puisse plus s'acquérir que par services réels rendus à l'État ;
- « 13° Que la mendicité soit extirpée ; que dans chaque paroisse il soit établi un bureau de charité pour la subsistance des pauvres et infirmes, lesquels pourront en même temps être chargés de l'instruction de la jeunesse gratis ; que pour doter ces bureaux, il y soit réuni quelques bénéfices isolés ou des biens ecclésiastiques des monastères ou chapitres peu utiles qui seront supprimés ou réformés ;

« 14° Que chaque curé soit doté convenablement des mêmes biens et revenus, ou de toute autre manière que ce soit, de façon qu'on puisse abolir le casuel et les dîmes, ensemble les quêtes des vicaires ;

« 15° Que les emplois civils, militaires, ecclésiastiques soient possédés indistinctement de manière que la noblesse n'ait pas de préférence et le Tiers-État plus d'exclusion ;

« 16° Que les cours souveraines soient composées des trois Ordres de l'État, et que la moitié soit attribuée au Tiers-État.

« 17° Que lors de l'assemblée des États généraux, les suffrages soient pris par tête plutôt que par ordre ;

« 18° Que si, lors de l'assemblée préliminaire du 9 de ce mois, d'autres paroisses ont formé des doléances non prévues en ces présentes et qui tendent au bien de l'État, à la prospérité de la Nation et à la gloire de Sa Majesté, les députés de cette paroisse pourront consentir qu'elles soient ajoutées au cahier général et y adhérer.

« 19° Que si la dotation des curés par les moyens ci-dessus indiqués n'était pas admise aux États généraux, les mêmes députés demanderont que les dîmes, cette récompense et subsistance des curés, rentrent dans leur ordre naturel ; en conséquence, qu'elles soient rendues aux curés à qui elles appartiennent de droit. Ce sera le moyen de le mettre dans le cas d'être plus utiles, de s'associer des coopérateurs et de soulager leurs pauvres, qui sont multipliés dans ce canton et surtout dans cette paroisse à cause du fardeau énorme des impôts.

**Source** : [http://www.chapelle-craonnaise.fr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=107&catid=21](http://www.chapelle-craonnaise.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=107&catid=21)



→ Annexe 6 : Caricature de la prise de la Bastille (1789)



Source : <http://www.loc.gov/pictures/item/2009633455/>

→ Annexe 7 : Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen du 23 août 1789, rédigée par l'Assemblée nationale



Source : <https://www.herodote.net/Dossier/imageDeclarationDroits1789.php>

→ Annexe 8 : Gravure représentant la marche du 5 octobre 1789



**Source :** Martin, J.-C. (2006). *La Révolution – Documentation photographique* (Dossier n°8054). Paris : La Documentation française.



**Source :** Martin, J.-C. (2006). *La Révolution – Documentation photographique* (Dossier n°8054). Paris : La Documentation française.

→ Annexe 9 : Caricature *Matière à réflexion pour les jongleurs couronnés* (1793)



Source : [http://www.britishmuseum.org/research/collection\\_online/collection\\_object\\_details.aspx?objectId=3252555&partId=1](http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=3252555&partId=1)

→ Annexe 10 : Discours de Vergniaud en réponse à celui de Robespierre (10 avril 1793)

La Révolution pour Vergniaud, un Girondin

« Nous modérés ! Je ne l'étais pas, le 10 août, Robespierre, quand tu étais caché dans ta cave. Des modérés ! Non, je ne le suis pas dans ce sens que je veuille éteindre l'énergie nationale. Je sais que la liberté est toujours active comme la flamme, qu'elle est inconciliable avec ce calme parfait qui ne convient qu'à des esclaves. Si on n'eût voulu que nourrir ce feu sacré qui brûle dans mon cœur aussi ardemment que dans celui des hommes qui parlent sans cesse de l'impétuosité de leur caractère, de si grands dissentiments n'auraient pas éclaté dans cette assemblée. Je sais aussi que, dans des temps révolutionnaires, il y aurait autant de folie à prétendre calmer à volonté l'effervescence du peuple, qu'à commander aux flots de la mer d'être tranquilles quand ils sont battus par les vents. Mais c'est au législateur à prévenir autant qu'il peut les désastres de la tempête par de sages conseils ; et si, sous prétexte de révolution, il faut, pour être patriote, se déclarer le protecteur du meurtre et du brigandage, je suis modéré.

Depuis l'abolition de la royauté, j'ai beaucoup entendu parler de révolution. Je me suis dit il n'y en a plus que deux possibles : celle des propriétés ou la loi agraire, et celle qui nous ramènerait au despotisme. J'ai pris la ferme résolution de combattre l'une et l'autre et tous les moyens indirects qui pourraient nous y conduire. Si c'est là être modéré, nous le sommes tous : car tous nous avons voté la peine de mort contre tout citoyen qui proposerait l'une ou l'autre. »

### Questions

1. Robespierre accuse les Girondins d'être quoi ?
2. Quelles forces Vergniaud et tout autre révolutionnaire doit être prêt à être utilisées ?
3. Que combat Vergniaud ?

**Source :** Aulard, F.-A. (1882). L'éloquence parlementaire pendant la révolution française : les orateurs de l'Assemblée constituante (Vol. 3). Hachette.

→ Annexe 11 : Discours de Robespierre devant la Convention (5 février 1794)

La protection sociale n'est due qu'aux citoyens paisibles : il n'y a de citoyens dans la République que les républicains. Les royalistes, les conspirateurs ne sont, pour elle, que des étrangers, ou plutôt des ennemis. Cette guerre terrible que soutient la liberté contre la tyrannie, n'est-elle pas indivisible ? Les ennemis du dedans ne sont-ils pas les alliés des ennemis du dehors ? les assassins qui déchirent la patrie dans l'intérieur ; [...] tous ces gens-là sont-ils moins coupables ou moins dangereux que les tyrans qu'ils servent ? [...] Tous les élans de leur fausse sensibilité ne me paraissent que des soupirs échappés vers l'Angleterre et vers l'Autriche.

[...]

Au dehors tous les tyrans vous cernent au dedans tous les amis de la tyrannie conspirent : ils conspireront jusqu'à ce que l'espérance ait été ravie au crime. Il faut étouffer les ennemis intérieurs et extérieurs de la République, ou périr avec elle ; or, dans cette situation, la première maxime de votre politique doit être qu'on conduit le peuple par la raison, et les ennemis du peuple par la terreur.

[...]

Il faut cependant que l'un ou l'autre succombe. Indulgence pour les royalistes, s'écrient certaines gens. Grâce pour les scélérats ! Non : grâce pour l'innocence, grâce pour les faibles, grâce pour les malheureux, grâce pour l'humanité !

[...]

Eh ! Pour qui donc s'attendraient-ils ? Serait-ce pour deux cent mille héros, l'élite de la nation, moissonnés par le fer des ennemis de la liberté, ou par les poignards des assassins royaux ou fédéralistes ? Non, ce n'étaient que des plébéiens, des patriotes ; pour avoir droit à leur tendre intérêt, il faut être au moins la veuve d'un général qui a trahi vingt fois la patrie ; pour obtenir leur indulgence, il faut presque prouver qu'on a fait immoler dix mille Français, comme un général romain, pour obtenir le triomphe, devait avoir tué, je crois, dix mille ennemis. [...] On appelle une horrible boucherie la punition trop lente de quelques monstres engraisés du plus pur sang de la patrie.

[...]

Si le ressort du gouvernement populaire dans la paix est la vertu, le ressort du gouvernement populaire en révolution est à la fois la vertu et la terreur : la vertu, sans laquelle la terreur est funeste ; la terreur, sans laquelle la vertu est impuissante. La terreur n'est autre chose que la justice prompte, sévère, inflexible ; elle est donc une émanation de la vertu ; elle est moins un principe particulier, qu'une conséquence du principe général de la démocratie, appliqué aux plus pressants besoins de la patrie.

Source : <https://www.legrandsoir.info/robespierre-sur-les-principes-de-morale-politique.html>

→ Annexe 12 : Extrait de l'ouvrage *Le coût de la Révolution française* par Sédillot (1987).

« Avec la Terreur, l'élimination des indésirables revêt des formes légales pour devenir un moyen de gouvernement. Robespierre oublie qu'à la Constituante il a proposé d'abolir la peine de mort. Mais l'assemblée a préféré, en octobre 1789, décréter le droit égal des citoyens à la décapitation, jusqu'alors privilège de la noblesse. La guillotine travaille en série, place de Grève, puis place de la Révolution et à la Barrière du Trône renversé, par charretées de 50 à 60 victimes quotidiennes aux plus beaux jours : soit 1 862, à Paris, de mars 1793, date de l'entrée en action du Tribunal révolutionnaire, à juillet 1794, date de la chute de Robespierre »

**Source :** Sédillot, R. (1987). *Le coût de la Révolution française*. Paris : Perrin.

→ Annexe 13 : Discours de Boissy d'Anglas sur la nouvelle constitution du 23 juin 1795.

« L'égalité civile, en effet, voilà tout ce que l'homme raisonnable peut exiger. L'égalité absolue est une chimère ; pour qu'elle pût exister il faudrait qu'il existât une égalité entière dans l'esprit, la vertu, la force physique, l'éducation, la fortune de tous les hommes.

En vain la sagesse s'épuiserait-elle pour créer une Constitution, si l'ignorance et le défaut d'intérêt à l'ordre avaient le droit d'être reçus parmi les gardiens et les administrateurs de cet édifice. Nous devons être gouvernés par les meilleurs; les meilleurs sont les plus instruits et les plus intéressés au maintien des lois : or, à bien peu d'exceptions près, vous ne trouvez de pareils hommes que parmi ceux qui, possédant une propriété, sont attachés au pays qui la contient, aux lois qui la protègent, à la tranquillité qui la conserve, et qui doivent à cette propriété et à l'aisance qu'elle donne l'éducation qui les a rendus propres à discuter avec sagacité et justesse les avantages et les inconvénients des lois qui fixent le sort de leur patrie. L'homme sans propriété, au contraire, a besoin d'un effort constant de vertu pour s'intéresser à l'ordre qui ne lui conserve rien, et pour s'opposer aux mouvemens qui lui donnent quelques espérances ; il lui faut supposer des combinaisons bien fines et bien profondes pour qu'il préfère le bien réel au bien apparent, l'intérêt de l'avenir à celui du jour. Si vous donnez à des hommes sans propriété les droits politiques sans réserve, et s'ils se trouvent jamais sur les bancs des législateurs, ils exciteront ou laisseront exciter des agitations sans en craindre l'effet ; ils établiront ou laisseront établir des taxes funestes au commerce et à l'agriculture, parce qu'ils n'en auront senti, ni redouté, ni prévu les déplorables résultats, et ils nous précipiteront enfin dans ces convulsions violentes dont nous sortons à peine, et dont les douleurs se feront si longtemps sentir sur toute la surface de la France

Un pays gouverné par les propriétaires est dans l'ordre social ; celui où les non propriétaires gouvernent est dans l'état de nature : les anciens l'ont ainsi consacré dans leurs brillantes allégories lorsqu'ils ont dit que Cérès, qui était la déesse de l'agriculture, et par conséquent des propriétés, avait la première bâti des villes, organisé les sociétés, et donné des lois aux peuples. Nous vous proposons donc de décréter que pour être éligible au corps législatif il faut posséder une propriété foncière quelconque. Vous verrez si la valeur de cette propriété doit être fixée, ou si, comme nous l'avons pensé, sa quotité étant toujours relative à la fortune du propriétaire, la garantie n'est pas la même quelle que soit sou étendue. Ce n'est point gêner la liberté des élections ; c'est présenter aux électeurs, c'est présenter au corps social un moyen d'épurer les choix, c'est un cautionnement en quelque sorte, c'est un gage de responsabilité que la société entière réclame lorsqu'elle va investir un de ses membres de la fonction de stipuler en son nom.

»

**Source :** Lallement, G. & Eymery, A. (Ed.) (1821). Discours préliminaire au projet de Constitution pour la République française, prononcé par Boissy d'Anglas au nom de la commission des onze, dans la séance du 5 messidor an 3. (23 juin 1795.). *Choix de rapports, opinions et discours prononcés à la Tribune national depuis 1789 jusqu'à ce jour*. Paris : Histoire Universelle.

→ Annexe 14 : Dates importantes de la Révolution française et résumé des courants politiques et populaires (1789-1804).

<p><b>Monarchie constituante (1789-1792)</b></p>	<p>L'Assemblée nationale possède les pouvoirs législatifs et judiciaires mais il est nécessaire d'avoir l'accord du roi pour pouvoir faire passer une votation. Par exemple, la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen a été acceptée par le roi en octobre 1789 alors que l'Assemblée avait fini son écrit en août 1789.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Mai 1789 – États Généraux : les caisses de l'État sont vides. Le roi décide d'imposer un nouvel impôt au Tiers-État.</li> <li>• 21-22 Juin 1789 – Jeu de Paume : le Tiers-État décide de se réunir, mais contre la volonté du roi, ils se réunissent dans la salle du jeu de paume. Il crée le serment du Jeu de Paume, l'Assemblée nationale et commence l'écriture de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen</li> <li>• 23 Juin 1789 – États Généraux : rébellion des ordres contre le roi.</li> <li>• 23 Août 1789 – Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen</li> <li>• 5-6 Octobre 1789 – Marche des femmes qui impose le retour à Paris de la famille royale</li> <li>• 21 Juin 1791 – Fuite de la famille royale, retrouvée à Varennes</li> <li>• 20 Avril 1792 – Guerre contre la Prusse et l'Autriche</li> <li>• 10 Août 1792 – Massacre aux Tuileries des soldats suisses par les sans-culottes et suspension du roi</li> </ul>
<p><b>République des Girondins (1792-1793)</b></p>	<p>Volonté des Girondins de s'allier au peuple mais ceux-ci sont traités de modérés.</p> <p>Déchristianisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 Août 1792 – Massacre aux Tuileries des soldats suisses par les sans-culottes et suspension du roi</li> <li>• 21 Janvier 1793 – Mort du roi</li> <li>• Hiver 1793 – Entrée en guerre avec la Grande-Bretagne</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mars 1793 – Guerre de Vendée (Loir)</li> <li>• 2 Juin 1793 – Coup d’État des Montagnards accompagnés des sans-culottes</li> </ul>
<b>République des Montagnards (1793-1794)</b>	<p>Les monarchies occidentales se sentent menacées par la Révolution présente en France, raison pour laquelle plusieurs puissances décident d’attaquer la France.</p> <p>Pouvoir en place est de l’extrémisme gauche, utilisation de la violence pour régner</p> <p>Culte de l’Être Suprême, instauré par Robespierre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Septembre 1793 – Début de la Terreur : élimination des contre-révolutionnaires, avec quelques règlements de compte</li> <li>• Juin 1794 – Robespierre instaure les lois dites « de Prairial » qui ont pour but de pourchasser les contre-révolutionnaires</li> <li>• 28 juillet 1794 – Mort de Robespierre et fin de la Terreur</li> </ul>
<b>République thermidorienne (1794-1799)</b>	<p>Le pouvoir est aux modérés et conservateurs. Il y a une volonté d’une cohésion nationale et de conquêtes territoriales, tout en évitant un retour à la monarchie.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1794 – Ouverture des prisons</li> <li>• 1795 : La France envahit la Belgique, les Pays-Bas et l’Italie.</li> <li>• 1795 – Signe la paix avec la Prusse, l’Autriche et l’Espagne</li> <li>• 23 Juin 1795 – Discours de Boissy d’Anglas : Seuls les propriétaires peuvent gouverner et voter (suffrage censitaire)</li> <li>• 1797 : les Républicains s’approprient le pouvoir</li> </ul>
<b>Le Consulat (1799-1804)</b>	<p>L’ensemble des pouvoirs (exécutifs, législatif et judiciaire) est aux mains des trois consuls (Bonaparte, Roger-Ducos et Sieyes) qui ont décidé de laisser Bonaparte diriger le premier. Soutenu par l’armée, il devient le chef de l’exécutif (nomme les ministres, les fonctionnaires et certains membres de l’Assemblée)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1801 : Concordat avec le Pape.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1802 : Signe la paix d'Amiens avec la Grande-Bretagne, mettant fin aux guerres révolutionnaires et Bonaparte se fait plébisciter consul à vie.</li><li>• 1804 : Bonaparte devient empereur (= Napoléon Ier)</li></ul>
--	---

**Source :** Fortement inspiré d'une feuille du cours de Amar (2008).