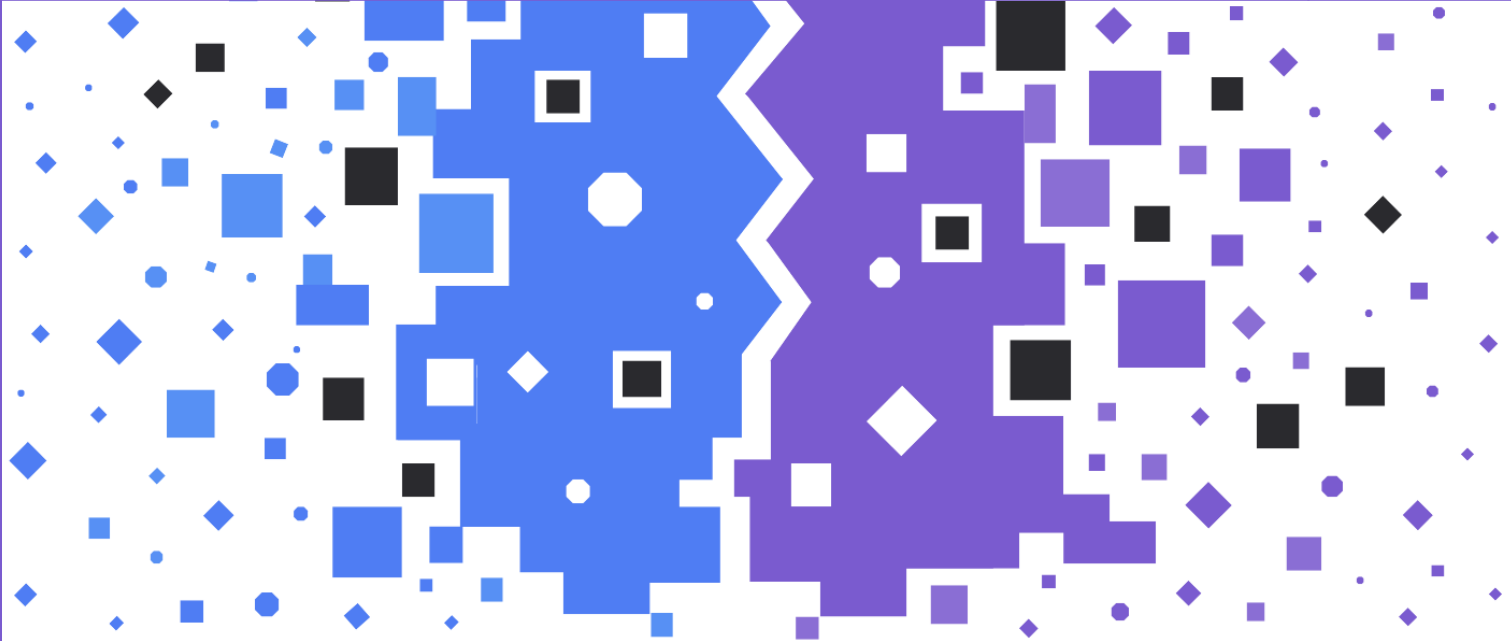




dystolarp

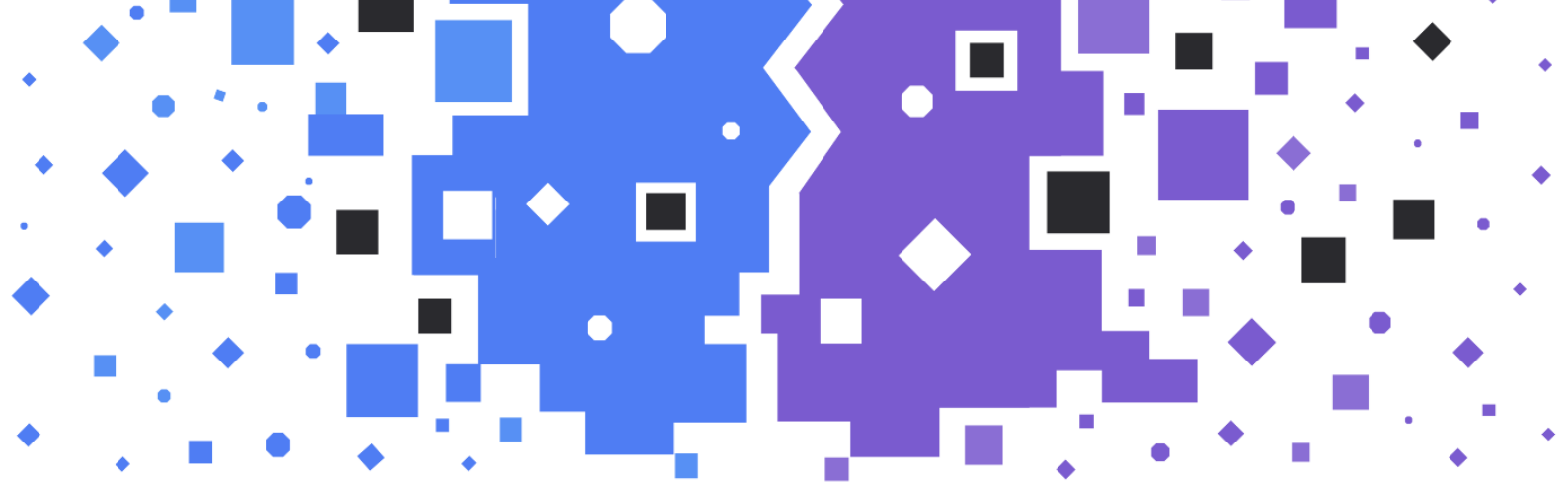
Brochure sur la dystopie comme outil d'éducation à la citoyenneté

LIVEFORM



Cofinancé par
l'Union européenne



**Nom et code du projet**

Dystolarp (2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734)

Nom du résultat du projet

WP2A1 Brochure « La dystopie comme outil d'éducation civique »

Date de livraison

Septembre 2026

Auteurs et organisations participants

Mikołaj Wicher – Liveform (Pologne)

Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas – Evocative Games (Suède)

Tara Laura Della Selva – EGLE (Belgique)

Benedicta Sannino – Euphoria Net (Italie)

Katerina Stoyanova – CVS-Bulgaria (Bulgarie)

Metka Bahlen Okoli – Zavod Bob (Slovénie)



Table des matières

À propos de cette brochure et des ressources associées	5
À propos de la partie I : La dystopie dans l'éducation	5
À propos de la partie II : Les jeux dystopiques à visée pédagogique	6
Comment utiliser cette brochure	6
Partie I : La dystopie dans l'éducation	8
Chapitre 1 : Introduction à la dystopie	9
1.1 Qu'est-ce que la dystopie ?	9
1.2 Bref historique du genre	10
1.3 Thèmes récurrents	12
1.4 Procédés narratifs récurrents	13
1.5 Schémas narratifs récurrents	13
1.6 Catégories de dystopies	14
1.7 Dystopie et éducation à la citoyenneté	15
Chapitre 2 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté en cadre non formel	17
2.1 Le rôle de la dystopie dans l'éducation à la citoyenneté	17
2.2 À quelles fins utiliser la dystopie ?	18
2.3 Les jeunes se soucient-ils encore de quelque chose ?	19
2.4 Exemples et pratiques de la fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre non formel	19
Chapitre 3 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel	26
3.1 La fiction dystopique dans les programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté	27
3.2 Le rôle de la fiction dystopique en classe	28
3.3 Ce que les élèves apprennent : conscience citoyenne, éthique et compétences démocratiques	30
3.4 Méthodes et pratiques en classe	32

3.5 Opportunités et limites dans l'éducation formelle	33
3.6 Faire le lien entre apprentissage formel et non formel.....	35
Partie II : Les jeux dystopiques à visée pédagogique	37
Chapitre 4 : Jeux et gamification dans l'éducation à la citoyenneté.....	38
4.1 Définitions et précisions	38
4.2 Pourquoi les jeux ont leur place dans l'éducation à la citoyenneté	39
4.3 Pourquoi le cadre dystopique fonctionne bien dans les jeux	40
4.4 Développer des compétences citoyennes grâce aux jeux dystopiques	42
4.5 Éléments clés des jeux favorisant l'apprentissage citoyen	43
4.6 De l'implication au pouvoir d'agir citoyen : le potentiel transformateur du jeu.	45
Chapitre 5 : Les jeux dystopiques à visée pédagogique	47
5.1 "Papers, Please" (Pope, 2013)	48
5.2 « We Become What We Behold » (Case, 2016)	49
5.3 « Oceania 2084 » (Jocher Games, 2023)	50
5.4 « This War of Mine » (11 bit studios & Awaken Realms)	51
5.5 « Orwell : Keeping an Eye on You » (Osmotic Studios, 2016)	53
Chapitre 6 : Les GN dystopiques pour l'éducation à la citoyenneté avec les jeunes : théorie et pratique	55
6.1 Objectifs d'apprentissage	55
6.2 Théorie et concepts clés.....	56
Bibliographie et lectures complémentaires	62

À propos de cette brochure et des ressources associées

Rédigé par Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

Cette brochure présente les fondements conceptuels de l'approche pédagogique du projet Dystolarp. Elle s'adresse **aux professionnels de l'éducation, aux professionnels du secteur de la jeunesse et aux animateurs** qui souhaitent comprendre les **fondements théoriques de l'utilisation de la fiction dystopique et des jeux dans l'éducation à la citoyenneté** avant de mettre en œuvre des activités avec les jeunes.

La brochure est organisée en deux parties.

À propos de la partie I : La dystopie dans l'éducation

Cette partie présente les arguments pédagogiques en faveur de l'utilisation de la fiction dystopique auprès des jeunes.

- ◆ **Le chapitre 1** présente la dystopie en tant que concept général.
- ◆ **Le chapitre 2** porte sur l'éducation à la citoyenneté dans un cadre non formel. Il examine l'utilisation de la fiction dystopique et des jeux dans le secteur de la jeunesse, les programmes communautaires et les contextes d'apprentissage par l'expérience. Il aborde également la manière dont les jeunes eux-mêmes s'approprient les contenus dystopiques pour donner du sens au monde qui les entoure.
- ◆ **Le chapitre 3** porte sur l'éducation formelle, notamment dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités. Il analyse la place des textes dystopiques dans les programmes scolaires, les résultats d'apprentissage qu'ils permettent d'atteindre et leurs liens avec les référentiels de compétences citoyennes existants.

À propos de la partie II : Les jeux dystopiques à visée pédagogique

Cette partie explore la contribution spécifique des jeux et des jeux de rôle à l'apprentissage de la citoyenneté.

- ◆ **Le chapitre 4** propose un cadre théorique et pratique pour comprendre les jeux et la gamification (ou ludification) dans l'éducation à la citoyenneté, en s'intéressant notamment aux raisons pour lesquelles le cadre dystopique se prête particulièrement bien à l'apprentissage par le jeu.
- ◆ **Le chapitre 5** analyse plusieurs études de cas – jeux vidéo, jeux de société et jeux de rôle sur table – utilisés dans des contextes éducatifs. Il examine ce que permet chacun de ces formats et les preuves existantes de leur efficacité.
- ◆ **Le chapitre 6** se concentre spécifiquement sur le jeu de rôle grandeur nature (larp ou GN), considéré comme la forme la plus immersive d'éducation à la citoyenneté par la dystopie. Il présente les concepts clés de la conception de GN à visée transformatrice et leur application aux scénarios de Dystolarp.

Comment utiliser cette brochure

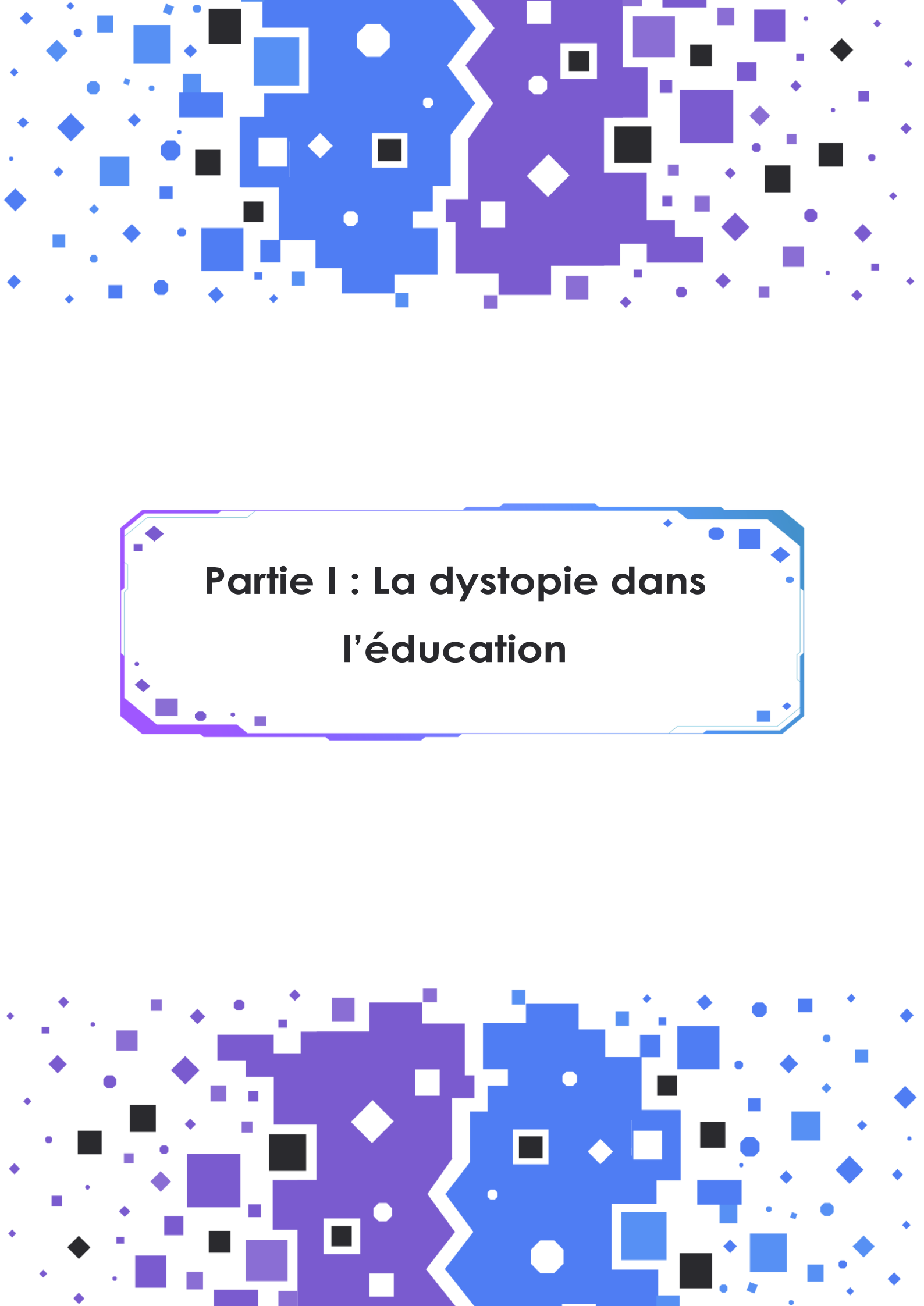
Chaque chapitre est rédigé par un partenaire différent du projet et peut être lu comme une introduction autonome à son sujet. Ensemble, ils développent une réflexion progressive : **la fiction dystopique offre un ensemble d'outils**

particulièrement puissants pour l'éducation à la citoyenneté ; les jeux et les jeux de rôle permettent d'aller plus loin en proposant une expérience concrète et immersive ; et un GN soigneusement conçu et animé constitue l'un des moyens les plus efficaces actuellement disponibles pour **aider les jeunes à développer les compétences dont ils ont besoin pour participer pleinement à la vie démocratique et citoyenne**.

La ressource associée est le **curriculum Dystolarp**, un guide pratique de mise en œuvre destiné aux animateurs souhaitant créer et animer des sessions de GN dystopiques. Là où cette brochure explique pourquoi cette approche fonctionne, le



curriculum explique comment la mettre en pratique, notamment à travers la conception de scénarios, les dispositifs de sécurité, les adaptations en matière d'accessibilité, les techniques d'animation et les cadres d'évaluation. Les lecteurs qui passeront de cette brochure au programme devraient trouver que les bases théoriques présentées ici les aident à appliquer les conseils pratiques de manière réfléchie.



Partie I : La dystopie dans l'éducation

Chapitre 1 : Introduction à la dystopie

Rédigé par Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

1.1 Qu'est-ce que la dystopie ?

Le mot « dystopie » est, dans son sens le plus littéral, **l'opposé de l'utopie** : un lieu mauvais plutôt qu'un lieu idéal.

Le Cambridge Dictionary la définit comme une « **société très mauvaise ou injuste** dans laquelle les souffrances sont nombreuses, en particulier une **société imaginaire dans le futur, après qu'un événement terrible s'est produit** ».

Wikipédia décrit la dystopie comme « un monde ou une société imaginaires dans lesquels les personnes mènent une vie misérable, déshumanisée et marquée par la peur », souvent dans un contexte totalitaire ou marqué par une dégradation de l'environnement.

Le Merriam-Webster propose une définition similaire : « un monde ou une société imaginaires dans lesquels les personnes mènent une vie misérable, déshumanisée et marquée par la peur ».

Dans la littérature universitaire, Tom Moylan décrit la fiction dystopique comme une œuvre qui « explore des sociétés dans lesquelles les systèmes sociaux et politiques ont mal tourné » (Moylan 2000, 2), tandis que Gregory Claeys présente la dystopie comme une tradition qui s'intéresse avant tout au « despotisme moderne » et à ses mécanismes de contrôle (Claeys 2016).



Pourtant, la dystopie ne se résume jamais à la noirceur en elle-même. L'imaginaire dystopique est fondamentalement critique et politique : il s'agit d'une forme de narration qui utilise des représentations exagérées ou effondrées des réalités actuelles pour **mettre en évidence les mécanismes de pouvoir, d'injustice et d'échec social**.

La dystopie est également, dans une large mesure, indissociable de l'utopie : les deux genres tournent autour du rêve d'un avenir meilleur et la dystopie peut être comprise comme ce qui se produit lorsque ce rêve est déformé, détourné ou rendu définitivement inaccessible (Cole 2025).

Ce qui unit ces définitions est le caractère essentiellement critique et politique de la fiction dystopique : elle ne parle pas seulement de noirceur ou de souffrance, mais de **l'échec des institutions humaines et de la corruption du rêve d'un avenir meilleur**.

Dans les supports du projet Dystolarp, la dystopie est définie de manière cohérente comme suit :

Une **société fictive** dans laquelle les systèmes sociaux, politiques ou environnementaux ont échoué ou sont devenus oppressifs, une société qui **exagère les dynamiques actuelles** pour rendre leur logique sous-jacente visible, contestable et, en fin de compte, susceptible de changer.

Cette définition place clairement la dystopie dans le domaine de la fiction – un monde imaginaire et construit – tout en affirmant que le monde qu'elle construit est toujours en dialogue avec le monde réel. C'est précisément ce double mouvement qui fait de ce genre une ressource aussi puissante pour l'éducation.

1.2 Bref historique du genre

Le genre dystopique tel que nous le connaissons aujourd'hui est apparu à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, dans un contexte marqué par la **crise du capitalisme industriel et la montée des régimes totalitaires**. Parmi les premières œuvres marquantes figurent « **Nous** » (« We », 1921) d'Evgueni Zamiatine, « **Le Meilleur**



des mondes » (« Brave e New World », 1932) d'Aldous Huxley et « **1984** » (1949) de George Orwell.

Chacune de ces œuvres prend un aspect différent de la modernité – respectivement, le rationalisme bureaucratique, la société de consommation et la surveillance totalitaire – et le pousse jusqu'à ses conséquences extrêmes. Dans son étude approfondie du genre, Gregory Claeys (2017) retrace cette tradition encore plus loin, jusqu'aux « **Voyages de Gulliver** » (« Gulliver's Travels », 1726) de Jonathan Swift et à la longue tradition de sociétés imaginaires satiriques qui les a précédés.

Les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale ont vu paraître d'autres œuvres majeures, chacune reflétant les préoccupations propres à son époque :

- ◆ « **Fahrenheit 451** » (1953) de Ray Bradbury explore la censure et le déclin de la vie intellectuelle dans un contexte de saturation médiatique ;
- ◆ « **La Servante écarlate** » (« The Handmaid's Tales », 1985) de Margaret Atwood examine le contrôle patriarcal et la suppression systématique de l'autonomie corporelle ;
- ◆ « **La Parabole du semeur** » (« Parable of the Sower », 1993) d'Octavia Butler aborde les inégalités raciales, l'effondrement climatique et la survie des communautés dans un État en déliquescence ;
- ◆ « **Hunger Games** » (2008) de Suzanne Collins dépeint le spectacle médiatique, les inégalités économiques extrêmes et la résistance organisée des jeunes.

Depuis le début du XXI^e siècle, le genre s'est **étendu au-delà de la littérature pour investir le cinéma, la télévision, les jeux vidéo et les jeux de rôle grandeur nature**, ces derniers occupant une place centrale dans cette brochure et dans le projet Dystolarp. Les récits dystopiques se sont également **affranchis de leurs origines occidentales** : de riches traditions se sont développées en Asie, en Amérique latine, en Europe de l'Est et en Afrique, chacune marquée par des craintes et histoires politiques qui lui sont propres (Baccolini et Moylan 2003).

Tom Moylan (2000), dont les travaux fondateurs sur l'utopie critique ont profondément marqué ce domaine, estime que **les meilleurs textes dystopiques ne sont jamais simplement pessimistes**. Ils contiennent ce qu'il appelle une « impulsion

utopique » : un espoir persistant, une forme de résistance ou une communauté qui refuse de se soumettre totalement.

Cette **tension entre la noirceur et la possibilité d'un changement** est précisément ce qui rend la dystopie intéressante sur le plan pédagogique, plutôt que simplement démoralisante. Une expérience dystopique bien conçue ne devrait pas laisser les participants dans la peur de l'avenir, mais renforcer leur esprit critique et leur envie de contribuer à le façonner.

1.3 Thèmes récurrents

Dans la grande diversité de la fiction dystopique, plusieurs thèmes récurrents peuvent être identifiés :

- ◆ **Le contrôle social strict** : Le pouvoir en place étend son emprise à tous les aspects de la vie quotidienne, laissant peu de place à l'autonomie individuelle ou à la contestation.
- ◆ **L'effacement de l'individualité** : Le système exige que tous soient semblables. Tout écart par rapport aux normes imposées est considéré comme une menace à corriger ou à éliminer.
- ◆ **La propagande** : Le régime remplace la vérité par des récits construits pour maintenir la loyauté et étouffer les doutes.
- ◆ **La censure** : Les opinions dissidentes sont exclues de la vie publique, rendant l'esprit critique difficile et dangereux.
- ◆ **La technologie** : Les progrès technologiques deviennent des instruments de contrôle et d'exploitation plutôt que des outils au service de l'épanouissement humain.
- ◆ **La stratification sociale** : La société est organisée en hiérarchies rigides, fondées sur la naissance, la profession ou la loyauté, dont il est pratiquement impossible de sortir.
- ◆ **La destruction de l'environnement** : Le monde naturel est exploité ou détruit, souvent par les mêmes systèmes qui oppriment la population.

1.4 Procédés narratifs récurrents

En plus de ces thèmes, la fiction dystopique s'appuie sur des procédés narratifs reconnaissables :

- ◆ **Le protagoniste se rebelle** : un personnage central, incapable d'accepter le monde tel qu'il est, fait avancer le récit par ses actes de résistance, aussi modestes soient-ils.
- ◆ **L'histoire est effacée et dissimulée** : le contrôle du présent passe par l'élimination des traces du passé. Sans connaissance de l'histoire, une population ne peut pas imaginer d'autres possibilités.
- ◆ **La mémoire** : face à cet effacement, préserver et transmettre la mémoire devient un acte discret, mais radical.
- ◆ **Le pouvoir du langage** : le langage est un instrument politique : limiter le vocabulaire à la disposition des individus revient à limiter les pensées qu'ils peuvent formuler.
- ◆ **L'État de surveillance de « Big Brother »** : une surveillance omniprésente, exercée par l'État, la technologie ou des voisins contraints de collaborer, ne laisse aucun espace privé ni aucun lieu sûr.
- ◆ **Déshumanisation** : le système réduit les individus à une fonction ou à un simple numéro de dossier, leur ôtant la complexité et la dignité qui font d'eux des êtres pleinement humains.

1.5 Schémas narratifs récurrents

Les récits dystopiques suivent des structures narratives reconnaissables, chacune ayant des implications spécifiques pour les apprenants :

- ◆ **La dystopie est évitée grâce à une victoire préventive**. Le protagoniste comprend ce qui est sur le point de se produire et l'empêche. Ce type de récit met l'accent sur la vigilance et l'action au bon moment.

- ◆ **Le système dystopique est contesté et vaincu.** La résistance se développe, s'organise et finit par l'emporter, mettant en évidence le pouvoir de l'action collective.
- ◆ **Le système dystopique est contesté et vaincu, mais la victoire est à la Pyrrhus.** Le système s'effondre au prix de pertes catastrophiques, soulevant des questions sur les sacrifices qu'exige la résistance et sur ce qu'elle détruit.
- ◆ **Le système dystopique est contesté, mais pas vaincu.** La résistance est possible, mais insuffisante. Ce type de récit laisse place à la contestation individuelle, sans pour autant entraîner de changement systémique.
- ◆ **Le système dystopique écrase complètement toute résistance.** Toute opposition est éliminée, invitant les apprenants à s'interroger sur les conditions qui rendent les systèmes si profondément ancrés qu'aucun changement ne semble possible.

Toutes les structures narratives ne conviennent pas de la même manière à tous les contextes éducatifs. Dans les scénarios de Dystolarp, nous privilégions les récits fondés sur une victoire préventive ou sur la défaite collective du système, car ils sont les plus susceptibles d'inciter les participants à s'impliquer dans des défis citoyens réels et à passer à l'action après le jeu. Les récits dans lesquels la résistance est écrasée ou reste sans issue peuvent être utiles pour développer l'empathie et la réflexion critique, mais nécessitent un accompagnement particulièrement attentif de la part de l'animateur.

1.6 Catégories de dystopies

La théorie littéraire classique distingue quatre grandes catégories (Claeys 2016) : les dystopies **orwelliennes** (« 1984 »), **kafkaïennes** (« Le Procès » ou « The Trial », « Le Château » ou « The Castle »), **huxleyennes** (« Le Meilleur des mondes » ou « Brave New World ») et **Philip K. Dickiennes** (« Les Androïdes rêvent-ils de moutons électriques ? » ou « Do Androids Dream of Electric Sheep? »).



Les récits contemporains, notamment ceux issus de nouveaux médias, ne correspondent pas toujours clairement à ces catégories. Une classification plus large est donc plus utile aux professionnels de l'éducation :

- ◆ Les **dystopies futuristes** imaginent des sociétés façonnées par les progrès technologiques, le pouvoir des entreprises ou l'ingénierie sociale. Elles vont du cyberpunk et des scénarios de prise de pouvoir par l'IA à la féodalité spatiale et aux villes ségréguées.
- ◆ Les **dystopies post-apocalyptiques** dépeignent des sociétés qui tentent de survivre à un effondrement provoqué par des catastrophes environnementales, des guerres ou des défaillances systémiques. « La Parabole du semeur » (1993) d'Octavia Butler est un exemple fréquemment utilisé dans les contextes d'éducation à la citoyenneté.
- ◆ Les **dystopies politiques, historiques et contemporaines**, s'appuient sur des réalités reconnaissables : régimes autoritaires, occupations, extrémisme religieux, colonialisme et racisme systémique. Atwood, Alderman et Collins en sont des exemples marquants.
- ◆ **D'autres catégories** comprennent les dystopies dominées par les mégacorporations, le techno-féodalisme et les œuvres qui combinent plusieurs de ces éléments, souvent particulièrement riches sur le plan pédagogique.

Il est important de noter qu'un même scénario peut appartenir à plusieurs catégories à la fois. Les utilisations pédagogiques les plus pertinentes de la dystopie s'appuient souvent sur plusieurs éléments simultanément, en associant critique politique, enjeux environnementaux et questions d'identité, de mémoire et de résistance.

1.7 Dystopie et éducation à la citoyenneté

L'un des principaux atouts pédagogiques de la dystopie réside dans la **distance protectrice** qu'elle offre. Comme les injustices et les souffrances concernent des personnages issus d'un monde fictif, les apprenants peuvent **examiner des questions citoyennes complexes dans un cadre offrant une certaine sécurité émotionnelle**, ce que l'analyse directe de l'actualité ne permet pas toujours.



Dans un scénario dystopique, les questions relatives à la répartition du pouvoir, à la justice des institutions, à la résistance à la manipulation et aux conséquences de la soumission ou de la contestation deviennent accessibles et urgentes. Les apprenants peuvent vivre ces situations de l'intérieur plutôt que de simplement les observer.

Cette approche est particulièrement adaptée au contexte actuel. Les recherches suggèrent que de nombreux jeunes ressentent déjà une forte anxiété face à la situation politique et environnementale du monde dont ils hériteront, ainsi qu'une profonde frustration à l'égard des institutions qui n'ont pas su protéger leur avenir.

La fiction dystopique peut rejoindre les jeunes dans cette réalité émotionnelle, en reconnaissant leurs préoccupations tout en ouvrant un espace à l'imagination, à la capacité d'agir et au changement. Avec un accompagnement attentif, les scénarios dystopiques développent l'esprit critique, le raisonnement éthique et l'imagination politique, rendant l'engagement citoyen plus concret et plus personnel, plutôt qu'abstrait.

Chapitre 2 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté en cadre non formel

Rédigé par Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

2.1 Le rôle de la dystopie dans l'éducation à la citoyenneté

Comme nous l'avons vu dans les définitions, les récits et les catégories présentés précédemment, la dystopie peut représenter les réalités actuelles de manière exagérée ou en les poussant jusqu'à leur effondrement. Elle constitue ainsi un **outil permettant de porter un regard critique sur notre société**, ses structures, ses rapports de pouvoir et ses limites éthiques. Elle permet aux professionnels de l'éducation et aux chercheurs d'aborder des sujets complexes de manière à offrir une expérience concrète aux apprenants. En les plongeant dans des mondes imaginaires, la dystopie peut **rapprocher des questions abstraites de leur réalité**, en les rendant plus accessibles et plus urgentes.

Le jeu de rôle grandeur nature présente certaines similitudes avec les jeux vidéo. En nous appuyant sur les recherches de Gerald Farca (2018) dans le domaine des études sur les jeux vidéo, au sein des études sur la culture des médias numériques, nous pouvons conclure que les joueurs « vivent » leurs angoisses à travers le jeu. Selon ces recherches, les jeux dystopiques présentent les caractéristiques suivantes :

- ◆ Les joueurs évoluent **au cœur du récit dystopique** et **font directement l'expérience d'un monde cauchemardesque**.

- ◆ Le monde virtuel est en réalité une **représentation des angoisses réelles** liées aux catastrophes environnementales et aux défaillances politiques.
- ◆ Les jeux **offrent des possibilités qui n'existent pas dans la vie réelle** : faire des choix et passer à l'action.
- ◆ Dans les jeux, les jeunes joueurs peuvent **lutter contre les systèmes qui les oppriment** et prendre des décisions susceptibles de modifier le cours de l'histoire. Cela leur donne un sentiment de pouvoir qui leur manque souvent dans la réalité.

En participant aux récits interactifs des jeux, les jeunes adultes ne fuient pas la réalité, contrairement à ce que le discours public laisse parfois entendre. En réalité, ils **s'entraînent à réagir aux menaces du monde réel**. Ils expérimentent la résistance et la survie dans un espace sécurisé où ils peuvent exercer un contrôle total. Réussir dans le jeu, même dans un monde sombre, leur donne un sentiment de **capacité d'agir et d'espoir**. À travers ces récits interactifs, ils tentent de comprendre un monde qui leur semble en crise et d'imaginer comment ils pourraient le réparer. Cela peut être le signe d'une préoccupation profonde et d'une volonté de justice.

2.2 À quelles fins utiliser la dystopie ?

Les découvertes issues des recherches mentionnées précédemment révèlent ce qui se passe chez les joueurs. Toutefois, elles n'abordent pas les processus planifiés et réfléchis qui constituent une caractéristique importante des activités d'éducation non formelle. Les principaux objectifs de l'utilisation de la dystopie comme outil d'éducation à la citoyenneté sont les suivants :

- ◆ Stimuler l'esprit critique, le raisonnement éthique et l'engagement citoyen.
- ◆ Remettre en question le conformisme et confronter les participants à des vérités dérangeantes.
- ◆ Développer l'empathie et les capacités d'analyse.
- ◆ Susciter une volonté de changement et de passage à l'action.

2.3 Les jeunes se soucient-ils encore de quelque chose ?

Comme le montre la vaste enquête publiée en 2021 dans « The Lancet Planetary Health » (Hickman et al. 2021), une grande majorité des jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans est très préoccupée par le changement climatique. L'éducation traditionnelle à la citoyenneté repose souvent sur des arguments rationnels et les principes de la démocratie. Cette approche peut sembler éloignée de la réalité émotionnelle urgente à laquelle les jeunes sont confrontés aujourd'hui. La fiction dystopique apporte une dimension particulière en permettant aux apprenants de **vivre émotionnellement les conséquences de l'injustice et d'une répartition inégale et injuste du pouvoir**. Ce genre leur permet de se mettre à la place des personnes vivant sous des régimes oppressifs et de développer ainsi une empathie que l'analyse factuelle ne parvient pas toujours à susciter.

En s'impliquant dans ces récits, les jeunes adultes **découvrent leurs responsabilités citoyennes**, tout en prenant conscience du poids de leurs choix dans un environnement à la fois sécurisé et immersif. Cette mise en situation **transforme leur anxiété en une meilleure compréhension des risques réels**. L'appel à l'action devient alors personnel plutôt que de relever d'une simple obligation théorique. Malgré ses nombreuses caractéristiques, la dystopie peut susciter un malaise ou de l'anxiété si elle n'est pas présentée avec suffisamment de précautions. Un accompagnement attentif de l'animateur est nécessaire pour garantir la sécurité des participants tout en préservant les défis intellectuels et émotionnels de l'activité.

2.4 Exemples et pratiques de la fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre non formel

Les exemples suivants montrent que la fiction dystopique est utilisée à diverses fins, notamment comme **outil de résistance numérique, de protestation politique et de développement de l'empathie**, en répondant directement aux sentiments d'anxiété et de trahison identifiés par les recherches menées auprès des jeunes.



Bien que les données spécifiques sur les ateliers non formels soient souvent internes aux ONG et que les résultats de l'éducation non formelle soient rarement quantifiés dans les rapports accessibles au public, les informations et la vérification de ces exemples s'appuient sur des sources vérifiables, telles que des articles de presse (documentant l'utilisation spécifique de la fiction), les blogs et sites web des organisations concernées (documentant la méthode) et des études de cas universitaires (documentant les résultats et l'approche pédagogique).

Exemple 1 : « Dystopiality »

« Dystopiality » est un projet d'échange de jeunes mis en œuvre en 2022 et 2023, dont l'activité principale était un échange en présentiel d'une semaine organisé à Kłodzko, en Pologne. L'échange a réuni de jeunes participants de sept pays, dont la Pologne, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, l'Arménie, la Géorgie et le Kosovo.

Objectifs

Les objectifs mentionnés par les créateurs du projet étaient les suivants :

- ◆ Sensibiliser aux enjeux sociaux importants (aliénation, changement climatique ou systèmes de classification).
- ◆ Développer l'empathie et la compassion envers les personnes confrontées aux problèmes actuels dans le monde.
- ◆ Accroître les connaissances sur les enjeux sociaux.
- ◆ Renforcer la capacité des participants à prendre la parole en public.
- ◆ Développer leurs capacités à travailler en équipe ainsi que leur sens de l'initiative et leur créativité.

Méthodes et supports

Le projet s'appuyait sur des méthodes d'éducation non formelle centrées sur la fiction dystopique et les médias.

- ◆ **Analyse multimédia et discussion guidée** : les participants ont visionné plusieurs œuvres dystopiques : le film « 1984 » (adapté du roman d'Orwell), l'épisode « Nosedive » de « Black Mirror » (portant sur les systèmes de notation sociale) et le documentaire « The Age of Stupid » (sur le changement climatique). Ces



projections étaient suivies de discussions avec un animateur permettant de faire le lien entre les scénarios fictifs et des problématiques réelles telles que le contrôle étatique, les systèmes de notation sociale et la crise climatique.

- ◆ **Jeu de rôle théâtral (éléments du Théâtre-Forum (Boal, 2000))** : les participants sélectionnaient des citations de « 1984 » de George Orwell et devaient les jouer devant le groupe afin de développer leur créativité et d'intégrer les thèmes de l'oppression et du contrôle par la mise en scène.
- ◆ **Storytelling collaboratif** : les groupes créaient des histoires originales à partir de thèmes dystopiques, en utilisant les formats avec lesquels ils se sentaient le plus à l'aise (par exemple, oral, visuel ou théâtral), afin d'encourager l'expression créative et le travail d'équipe.
- ◆ **Présentation interculturelle** : chaque groupe national préparait une présentation sur les « éléments liés à la dystopie actuellement présents dans son propre pays », afin d'ancrer les thèmes fictifs dans les réalités locales et de partager différentes perspectives culturelles sur l'aliénation et les enjeux sociaux.

Résultats

Selon le résumé présenté dans la fiche du projet Erasmus+, le projet a produit plusieurs résultats identifiés par les participants :

- ◆ **Le développement de l'esprit critique** : les participants ont développé leur capacité à analyser les sociétés actuelles à travers le prisme de la dystopie, en identifiant notamment des parallèles avec le contrôle étatique et les systèmes de classification sociale dans le monde réel.
- ◆ **La sensibilisation aux enjeux mondiaux** : le projet a mis en lumière des réalités actuelles présentées comme « impossibles », en se concentrant notamment sur l'aliénation, le changement climatique et la classification sociale / radicalisation.
- ◆ **Le développement des compétences** : amélioration des compétences en prise de parole en public, en travail d'équipe, en initiative personnelle et en créativité ; acquisition de connaissances sur d'autres cultures ; développement de la sensibilité et réduction des divisions interculturelles.
- ◆ **Le développement émotionnel** : le projet a favorisé l'empathie et la compassion envers les personnes confrontées à des problèmes sociaux dans le monde,



faisant passer les participants d'une observation passive à une implication émotionnelle face à ces enjeux.

Exemple 2 : « EUtopia », un changement porté par les jeunes, des idées à l'action

« EUtopia » était une initiative Erasmus+ menée de 2021 à 2023 par un consortium d'organisations de Pologne, de Hongrie, de Belgique, d'Italie et de France. Elle s'adressait spécifiquement aux jeunes âgés de 16 à 25 ans, aux professionnels du secteur de la jeunesse et décideurs locaux, afin de favoriser une citoyenneté active à travers les concepts pédagogiques d'utopie et de dystopie.

Objectifs

Les principaux objectifs étaient les suivants :

- ◆ Éveiller chez les jeunes l'envie d'imaginer et de concevoir un monde meilleur.
- ◆ Les faire passer du rôle de récepteurs passifs des circonstances extérieures à celui d'acteurs du changement.
- ◆ Leur donner des compétences en matière d'esprit critique nécessaires pour analyser les faiblesses et les possibilités de la société.
- ◆ Stimuler leur capacité à exprimer leurs opinions et à se projeter dans l'avenir.
- ◆ Leur enseigner des compétences pratiques en matière de planification et d'organisation afin de transformer des idées utopiques en actions citoyennes concrètes.

Méthodes

La méthodologie reposait sur des techniques d'éducation non formelle utilisant les cadres utopiques et dystopiques comme **espaces fictifs sûrs permettant d'analyser la réalité de manière critique**, sans subir immédiatement les conséquences du monde réel. Les animateurs accompagnaient les participants dans un **processus structuré d'« optimisme militant »**, qui commençait par une exploration théorique à l'aide d'un manuel consacré à la définition de ces concepts dans un contexte citoyen contemporain.



La mise en pratique s'appuyait sur un ensemble de méthodes interactives : les participants prenaient part à des **ateliers créatifs**, comme la création de **cartes mentales** de leur ville ou village pour visualiser les écarts entre la réalité actuelle et les futurs idéaux, ainsi qu'à des sessions de « **brainwriting** » pour générer anonymement des solutions innovantes aux problèmes locaux et les développer collectivement.

Le projet utilisait des **outils de collaboration numérique** tels que **Mural** et **Padlet** pour le brainstorming et la planification de projets à distance, ainsi que des techniques de débat, comme la « pyramide du désaccord », pour apprendre à dialoguer en ligne de manière constructive et développer l'éducation aux médias.

L'élément central était une formation en résidence organisée au printemps 2024 pour vingt jeunes participants. Ils y ont utilisé ces outils pour **élaborer des propositions de projets concrets**, se sont exercés au « cold emailing » (emails de première prise de contact envoyés à des prospects professionnels) et à la prise de parole en public afin d'échanger avec les décideurs locaux. Ils ont aussi participé à des jeux de rôle simulant des négociations citoyennes. Cette approche permettait de passer concrètement du rêve abstrait à la planification d'actions.

Résultats

Le projet a produit quatre résultats intellectuels principaux :

- ◆ Un **manuel théorique** établissant un lien entre la pensée utopique et l'éducation à la citoyenneté.
- ◆ Un **kit pratique** proposant des activités et des plans d'action pour les professionnels du secteur de la jeunesse.
- ◆ Une **plateforme collaborative en ligne** permettant de partager des actions utopiques et de bonnes pratiques.
- ◆ Un **guide d'utilisation** présentant des modèles de projets menés avec succès par des jeunes.

Ces résultats visaient collectivement à donner aux jeunes les moyens de dépasser l'apathie politique, de développer leur capacité d'agir et leur optimisme militant et d'acquérir les compétences nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des



initiatives répondant à des enjeux sociétaux tels que la durabilité environnementale et l'inclusion sociale.

Exemple 3 : « Letters from dystopian and utopian futures of arts education »

Le projet intitulé « Letters from dystopian and utopian futures of arts education » est une initiative de recherche spéculative publiée en décembre 2020 par Florian Cramer et Michelle Teran, de la Willem de Kooning Academy à Rotterdam, aux Pays-Bas. Présenté sous la forme d'une **correspondance fictive depuis l'année 2030**, le projet n'impliquait aucun participant en présentiel, mais s'adressait à la communauté universitaire et artistique à travers une exploration narrative de deux futurs possibles pour l'éducation artistique à la suite des crises des années 2020.

Objectifs

L'objectif principal était de **porter un regard critique sur les tendances actuelles de l'éducation artistique**, telles que l'évolution vers les industries créatives, l'économie des petits boulots et l'exclusion systémique, tout en imaginant un modèle transformateur fondé sur la solidarité, la décolonisation et le soin collectif. Les auteurs souhaitaient susciter une réflexion critique sur les décisions actuelles concernant le curriculum, le financement et l'inclusion.

Méthodes

La méthodologie reposait entièrement sur la fiction imaginaire, en hommage à « News from Nowhere » de William Morris. Les auteurs ont élaboré deux types de lettres :

- ◆ la première imaginait une année 2030 dystopique dans laquelle l'éducation artistique était devenue exclusive, guidée par les impératifs du marché et déconnectée des réalités, sous l'effet du capitalisme des plateformes et du conservatisme culturel ;
- ◆ la seconde décrivait une année 2030 utopique dans laquelle l'académie avait adopté une gouvernance collective et horizontale, des groupes inclusifs pour les



personnes marginalisées, des méthodes de recherche par l'expérience et une politique linguistique reflétant la diversité des identités.

Cette approche permettait aux auteurs de s'affranchir des contraintes académiques traditionnelles, en **utilisant le storytelling pour formuler des critiques des politiques et proposer des innovations pédagogiques**, telles que des réseaux d'entraide, des programmes d'échange inclusifs et l'usage des pronoms pour exprimer l'interdépendance. En introduisant ces concepts dans un récit de voyage dans le temps, le projet créait un espace sûr et imaginatif permettant d'explorer des changements structurels fondamentaux sans susciter immédiatement de résistance politique.

Résultats

Les résultats comprenaient une publication servant d'outil critique pour les professionnels de l'éducation artistique et les décideurs, mettant en garde contre une conception de l'art fondée sur les logiques du marché et l'exclusion. Elle proposait également des **lignes directrices concrètes pour favoriser un changement structurel inclusif et porté par la communauté**. Elle a réussi à mettre l'accent sur la décolonisation des programmes scolaires, l'éthique du soin dans l'éducation et le potentiel des institutions artistiques à devenir des espaces favorisant la justice sociale et le collectif plutôt que la croissance commerciale.

Chapitre 3 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel

Rédigé par Benedicta Sannino (Euphoria Net)

Dans le sous-chapitre précédent, nous avons exploré les raisons pour lesquelles les récits dystopiques constituent des outils puissants pour l'éducation à la citoyenneté dans un cadre non formel, en favorisant la réflexion critique sur le pouvoir, la justice et la citoyenneté active.

Cette section-ci porte sur **l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel**, c'est-à-dire les apprentissages structurés dans les écoles, les établissements d'enseignement supérieur et les universités, où l'enseignement suit des programmes scolaires, des objectifs d'apprentissage et des méthodes d'évaluation définis. Contrairement aux cadres informels, l'éducation formelle s'inscrit dans des structures institutionnelles qui déterminent ce que les apprenants sont censés apprendre et démontrer.

Dans ces contextes, la fiction dystopique est devenue une ressource pédagogique de plus en plus pertinente. Des œuvres telles que « 1984 » ou « Hunger Games » figurent désormais couramment dans les listes de lecture et les programmes interdisciplinaires qui établissent des liens entre la littérature, l'histoire, l'éthique et l'éducation à la citoyenneté. Parallèlement, de nouveaux médias, notamment **les jeux et les simulations interactives**, commencent à compléter les textes traditionnels et à élargir les possibilités d'exploration des thèmes dystopiques en classe.

Ce sous-chapitre examine comment et pourquoi les récits dystopiques sont utilisés dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel, ainsi que ce qu'ils peuvent apporter aux apprenants.

3.1 La fiction dystopique dans les programmes scolaires d'éducation à la citoyenneté

Les contenus dystopiques sont utilisés dans plusieurs disciplines :

- ◆ **Les cours de littérature et de langues**, où des œuvres telles que « 1984 », « Fahrenheit 451 » ou « La Servante écarlate » sont analysées sous l'angle de leur portée littéraire et politique.
- ◆ **En histoire et en sciences sociales**, où les scénarios fictifs sont mis en relation avec des événements historiques réels (par exemple, les régimes totalitaires ou les crises environnementales).
- ◆ **En éducation civique et à la citoyenneté**, où les récits dystopiques servent de cadre pour aborder les systèmes démocratiques et la responsabilité citoyenne.

En plus des livres, certains contextes d'éducation formelle commencent à intégrer des **récits dystopiques numériques et des jeux**. Par exemple, les jeux vidéo narratifs ou les simulations en classe portant sur la surveillance, la gouvernance ou la raréfaction des ressources peuvent compléter les textes traditionnels en proposant des perspectives interactives sur des thèmes similaires.

Des jeux tels que « The Last of Us » peuvent être utilisés pour explorer les dilemmes éthiques liés à la survie, à la confiance et à la responsabilité morale dans des sociétés après leur effondrement. De même, « This War of Mine » aborde la survie et les dilemmes éthiques en situation de conflit. Un autre exemple est « Frostpunk », dans lequel les joueurs dirigent une société confrontée à un effondrement environnemental et doivent prendre des décisions difficiles pour trouver un équilibre entre survie, éthique et ordre social.

Ces expériences interactives permettent aux apprenants non seulement d'analyser les systèmes dystopiques, mais aussi d'y participer activement, renforçant ainsi leur compréhension de la citoyenneté par la prise de décision et la réflexion.

3.2 Le rôle de la fiction dystopique en classe

Les textes dystopiques ne sont pas seulement intéressants à lire : ils amènent les élèves à réfléchir de manière spécifique à des questions directement liées à la vie citoyenne. Voici les principales compétences qu'ils contribuent à développer.

Esprit critique

Les mondes dystopiques sont construits à partir de versions déformées ou exagérées de dynamiques sociales réelles. En les lisant attentivement, les élèves commencent à **remettre en question leurs idées reçues**, non seulement dans le récit, mais aussi dans le monde qui les entoure. Dans ses recherches, Hill (2023) a montré que la lecture de fictions dystopiques peut réellement faire évoluer la manière dont les élèves perçoivent les institutions, l'autorité et les normes sociales.

Raisonnement éthique

Dans les récits dystopiques, les personnages sont presque toujours contraints de **faire des choix difficiles** : obéir ou résister, se protéger ou agir pour les autres, garder le silence ou prendre la parole. Ces dilemmes ne relèvent pas de la philosophie abstraite : ils prennent une dimension concrète et urgente dans le récit. Ils constituent ainsi un excellent point de départ pour aborder en classe de véritables questions éthiques. Synnowich (2019) souligne que, lorsqu'elle est bien utilisée, la fiction dystopique ne se contente pas de critiquer les problèmes de la société, mais invite également les élèves à imaginer ce qui pourrait être amélioré.

Réflexion sur les systèmes

Les récits dystopiques **montrent souvent comment les institutions, les lois et les structures de pouvoir façonnent la vie des individus**, parfois sans même qu'ils en aient conscience. Stefanopoulou, Kechagias et Malafantis (2021) ont étudié ce phénomène à travers la série « Divergente », en montrant comment les systèmes éducatifs fictifs peuvent inciter les élèves à réfléchir aux systèmes réels. Cette approche structurelle, qui consiste à comprendre le fonctionnement des systèmes et



pas seulement le comportement des individus, constitue une compétence citoyenne importante.

Comparaison avec l'éducation traditionnelle à la citoyenneté

Les approches traditionnelles de l'éducation à la citoyenneté mettent souvent l'accent sur les faits et les principes : le fonctionnement des élections, les droits des citoyens ou l'élaboration des lois. Ces connaissances sont importantes, mais elles peuvent sembler abstraites.

La fiction dystopique propose une approche différente :

- Au lieu d'expliquer ce qu'est la démocratie, elle montre ce que l'on ressent lorsqu'on en est privé.
- Au lieu d'énumérer les droits, elle met en scène leur absence.
- Au lieu de décrire la responsabilité citoyenne, elle place les personnages et les lecteurs dans des situations où cette responsabilité est mise à l'épreuve.

Cela ne signifie pas que la fiction dystopique doit remplacer une éducation à la citoyenneté plus structurée. Elle peut toutefois la **compléter de manière significative**, en rendant les principes abstraits plus concrets et plus proches des élèves.

Activités en classe

En pratique, les enseignants utilisent différentes activités pour donner vie aux textes dystopiques dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté :

- ◆ **La lecture guidée et la discussion** : échanges structurés autour de scènes clés et de ce qu'elles révèlent sur le pouvoir, la justice ou les valeurs démocratiques.
- ◆ **L'analyse de scénarios** : examen des conséquences des décisions prises dans le récit et réflexion sur les autres choix qui auraient pu être faits.
- ◆ **Des exercices pour changer de perspective** : les élèves abordent le récit du point de vue de différents personnages afin de développer leur empathie et leurs capacités d'analyse.

- 
- ◆ **Les débats et simulations de conseils** : les élèves défendent des positions inspirées du texte et s'exercent aux compétences nécessaires à la délibération citoyenne.

Dans toutes ces activités, le rôle de l'enseignant est essentiel. Sans une animation adaptée, les élèves risquent de considérer la dystopie comme un simple divertissement ou, à l'inverse, de se sentir dépassés par ses thèmes les plus sombres. Un accompagnement progressif et une réflexion guidée sont donc indispensables (Hill, 2023).

3.3 Ce que les élèves apprennent : conscience citoyenne, éthique et compétences démocratiques

Lorsqu'elle est bien enseignée, la fiction dystopique peut favoriser des apprentissages concrets et significatifs dans plusieurs domaines.

Comprendre comment les démocraties peuvent s'effondrer

Les récits dystopiques montrent souvent **l'érosion progressive de la démocratie** : non pas un coup d'État soudain, mais une réduction graduelle des libertés, une méfiance croissante envers l'information, une normalisation insidieuse de la surveillance ou de l'injustice. Reconnaître ces motifs dans la fiction aide également les élèves à **les reconnaître dans des contextes politiques réels**. Comme le souligne Synnowich (2019), la dystopie nous permet de comprendre ce qui est en jeu lorsque les normes démocratiques s'affaiblissent.

Responsabilité et participation citoyennes

De nombreux récits dystopiques mettent en scène des personnages qui résistent, refusent de se conformer, s'organisent ou agissent malgré les risques personnels. Ces personnages illustrent ce que signifie **être un citoyen actif**, en montrant que cela n'est pas toujours facile ni sans danger. En s'immergeant dans ces récits, les élèves peuvent commencer à **développer leur propre identité et leur sens des responsabilités en tant que citoyens**.

Prise de décision éthique

Les dilemmes moraux présents dans la fiction dystopique (quand est-il juste de désobéir ? qui est responsable des injustices collectives ?) ne sont pas propres aux mondes imaginaires. Ce sont aussi les questions auxquelles les citoyens sont confrontés dans les sociétés démocratiques réelles. La réflexion menée en classe autour de ces dilemmes développe la **capacité à adopter un raisonnement éthique nuancé et fondé sur des principes** (Bonilla 2024).

Sensibilisation à l'environnement et au développement durable

De nombreux récits dystopiques contemporains, notamment ceux destinés aux jeunes lecteurs, se déroulent dans des mondes marqués par l'effondrement environnemental, la raréfaction des ressources ou la crise climatique. Ces récits mettent en lumière les **conséquences à long terme de l'inaction politique face aux enjeux environnementaux**. Short (2025) souligne que ces textes peuvent amener les élèves à adopter une réflexion davantage tournée vers l'avenir et une participation citoyenne soucieuse du développement durable.

Liens avec les cadres européens des compétences

Ces résultats d'apprentissage ne sont pas seulement intéressants sur le plan informel : ils correspondent directement à des cadres de référence reconnus pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le **Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie (CRCCD) du Conseil de l'Europe**, par exemple, identifie les compétences démocratiques essentielles suivantes, qui sont toutes activement développées grâce à un enseignement bien conçu de la fiction dystopique :

- ◆ Esprit critique et raisonnement analytique
- ◆ Respect des droits humains et de la dignité humaine
- ◆ Tolérance de l'ambiguïté et de la complexité
- ◆ Esprit civique et sens de la responsabilité collective
- ◆ Ouverture au développement durable et réflexion tournée vers l'avenir

3.4 Méthodes et pratiques en classe

Il n'existe pas une seule bonne façon d'utiliser la fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté : la meilleure approche dépend de l'âge des élèves, du sujet abordé et des objectifs pédagogiques. Voici un aperçu des méthodes les plus courantes et les plus efficaces.

Lecture et analyse

- ◆ **Analyse comparative de textes** : les élèves lisent deux textes dystopiques ou plus en parallèle, ou mettent un roman en regard de documents historiques ou journalistiques réels, afin d'identifier des similitudes et des liens.
- ◆ **Parallèles historiques** : les enseignants amènent les élèves à mettre en parallèle certains éléments d'un récit dystopique (systèmes de surveillance, propagande, hiérarchies sociales) avec des événements historiques réels. Cela approfondit à la fois la compréhension littéraire et les connaissances historiques.

Activités basées sur des scénarios et activités créatives

- ◆ **Scénarios « Et si... ? »** : les élèves réfléchissent aux conditions réelles qui pourraient conduire à une situation similaire à celle décrite dans le livre et aux choix politiques qui auraient pu permettre de l'éviter.
- ◆ **Fins alternatives** : les élèves réécrivent ou prolongent l'histoire d'une manière qui reflète ce qu'ils ont appris sur le pouvoir d'agir des citoyens et les valeurs démocratiques. Cet exercice est à la fois créatif et analytique.

Simulations légères et activités de mise en situation

Ces activités introduisent des éléments de jeu de rôle en classe, sans aller jusqu'à l'immersion complète du GN éducatif (abordé dans les chapitres suivants) :

- ◆ **Débats** : les élèves défendent différents points de vue sur des questions politiques ou éthiques inspirées du texte.
- ◆ **Parlements ou conseils fictifs** : les élèves simulent des processus de prise de décision démocratique et mettent en pratique les compétences de délibération, de négociation et de compromis.

- ◆ **Conseils éthiques** : les groupes doivent prendre collectivement une décision face à une question moralement complexe. Les élèves savent qu'ils jouent un rôle et l'exercice est toujours suivi d'une réflexion structurée.

Approches multimédias

- ◆ **Adaptations cinématographiques** (par exemple « The Hunger Games ») qui peuvent susciter des discussions sur la manière dont le support et la narration visuelle influencent la signification politique.
- ◆ **Romans graphiques** et **storytelling numérique** qui permettent de toucher des apprenants moins à l'aise avec la lecture de textes longs.
- ◆ **Courts documentaires** ou **extraits de journaux télévisés** qui peuvent être associés à des textes de fiction afin de renforcer le lien entre fiction et enjeux citoyens réels.

Évaluation

La manière dont les élèves sont évalués est également importante. Les approches les plus efficaces vont au-delà de la simple restitution de connaissances et demandent aux élèves de démontrer une véritable compréhension :

- ◆ **Essais réflexifs** : les élèves écrivent sur ce que le texte leur a appris sur la vie citoyenne ou les valeurs démocratiques.
- ◆ **Prises de position citoyennes** : les élèves prennent position et défendent leur point de vue sur une question citoyenne réelle mise en lumière par le texte.
- ◆ **Présentations en groupe** : les élèves présentent leur analyse collectivement et développent leurs compétences en communication et en travail d'équipe, tout en renforçant leur culture citoyenne.

3.5 Opportunités et limites dans l'éducation formelle

L'utilisation de la fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel présente de réels avantages, mais aussi de véritables défis. Il est important d'en tenir compte pour les professionnels de l'éducation qui souhaitent utiliser efficacement ces textes.

Ce qui fonctionne bien

- ◆ Les textes dystopiques ont une **légitimité dans les programmes scolaires** : lorsqu'ils figurent sur les listes de lecture officielles, ils montrent que les questions citoyennes qu'ils soulèvent sont réellement importantes.
- ◆ Ils **rendent les concepts citoyens abstraits plus concrets** et leur donnent une dimension émotionnelle.
- ◆ Ils s'adaptent à différentes matières et favorisent ainsi **l'apprentissage interdisciplinaire**.
- ◆ Ils peuvent avoir un **impact à long terme** lorsqu'ils sont intégrés à un programme plus large d'éducation à la citoyenneté sur plusieurs années, plutôt que d'être utilisés dans le cadre d'une activité ponctuelle.

Ce qui est plus difficile

- ◆ **La contrainte de temps** : étudier un roman en profondeur demande du temps, souvent limité par les autres exigences du programme scolaire.
- ◆ **L'évaluation standardisée** : les grilles d'évaluation ne valorisent pas toujours le type de réflexion ouverte et exploratoire auquel la pédagogie de la dystopie se prête particulièrement bien.
- ◆ **La sensibilité politique** : certains textes dystopiques abordent des thèmes (surveillance, autoritarisme, droits reproductifs) qui nécessitent une attention particulière selon les contextes culturels ou politiques.

Risques éthiques et moyens de les gérer

Deux risques méritent une attention particulière :

- ◆ **La surcharge émotionnelle** : certains élèves, notamment les plus jeunes, peuvent être profondément bouleversés par les scénarios dystopiques. Les enseignants doivent y être attentifs et prévoir des moments pour permettre aux élèves de retrouver leur calme et les rassurer.
- ◆ **Le fatalisme** : si les élèves découvrent les uns après les autres des mondes dystopiques désespérants sans disposer d'un cadre leur permettant d'imaginer le



changement, ils peuvent finir par penser que l'action politique est inutile. C'est l'inverse de ce que l'éducation à la citoyenneté devrait développer.

La meilleure façon de prévenir ces deux risques repose sur un bon accompagnement : **mettre le texte en contexte** en le reliant à l'histoire et à la politique réelles, **guider la réflexion** pour établir un lien entre fiction et pouvoir d'agir des citoyens et toujours **laisser aux élèves la possibilité** d'imaginer et d'exprimer ce à quoi pourrait ressembler une meilleure alternative.

La dystopie doit être enseignée comme une invitation à réfléchir, et non comme une prophétie.

L'objectif n'est pas de laisser les élèves avoir peur de l'avenir, mais de les rendre curieux, conscients des enjeux et motivés à contribuer à le façonner.

3.6 Faire le lien entre apprentissage formel et non formel

L'éducation formelle, avec ses programmes scolaires, ses évaluations et ses structures institutionnelles, n'est pas le seul cadre dans lequel se fait l'apprentissage citoyen. Les organisations de jeunesse, les programmes communautaires, les simulations et les expériences immersives de jeu de rôle (présentées dans les chapitres suivants) offrent des formes d'éducation à la citoyenneté très différentes, mais tout aussi précieuses. La fiction dystopique constitue un lien naturel entre ces deux approches.

La manière dont les approches formelles et non formelles se complètent

- **L'éducation formelle apporte** : une analyse structurée, un vocabulaire conceptuel, une réflexion approfondie et des preuves évaluées des apprentissages. Un élève qui a étudié « 1984 » de manière approfondie comprend suffisamment bien les mécanismes du contrôle totalitaire pour aborder de manière critique une situation de jeu de rôle immersif, plutôt que de se contenter de la vivre.
- **L'éducation non formelle apporte** : de l'immersion, de l'expérimentation, une implication émotionnelle et l'expérience de situations où il faut faire face à des dilemmes citoyens en temps réel. Ces expériences peuvent approfondir et rendre plus personnelles les notions que l'enseignement en classe a permis de comprendre sur le plan intellectuel.

Les programmes scolaires peuvent également intégrer les productions issues de l'apprentissage non formel, en considérant les réflexions, créations ou arguments citoyens développés lors de simulations ou de jeux de rôle comme des preuves légitimes de compétences citoyennes. Cette intégration n'est pas seulement pratique sur le plan administratif : elle reflète une compréhension plus riche de ce qu'est l'apprentissage citoyen et de la manière dont il se construit.

**Partie II : Les jeux
dystopiques à visée
pédagogique**

Chapitre 4 : Jeux et gamification dans l'éducation à la citoyenneté

Rédigé par Tara Laura Della Selva (EGLE)

4.1 Définitions et précisions

Bien qu'il soit toujours difficile de donner des définitions précises dans la pratique, étant donné la grande diversité des jeux, voici quelques éléments de base pour comprendre les différents types de jeux utilisés dans l'éducation :

- ◆ **La gamification (ou ludification)** désigne le plus souvent l'utilisation d'éléments de jeu tels que les points, les badges, les niveaux ou les classements dans des contextes qui ne sont pas des jeux (Deterding et al. 2011). Elle peut renforcer l'implication, mais ne permet pas nécessairement, à elle seule, de créer des expériences d'apprentissage approfondies. La gamification tend également à favoriser la compétition.
- ◆ **L'apprentissage par le jeu** consiste à utiliser de véritables jeux comme supports d'apprentissage. Ils peuvent être numériques ou analogiques et sont conçus ou adaptés pour favoriser l'atteinte de résultats d'apprentissage spécifiques.
- ◆ **Les jeux sérieux** sont des jeux conçus dans un but premier autre que le divertissement, comme l'éducation, la formation ou le changement social.
- ◆ **Les jeux de rôle (JdR ou RPG)** permettent aux participants d'incarner des personnages fictifs dans le cadre d'un scénario structuré. Ils existent sous différentes formes, notamment les jeux vidéo, les activités de simulation, les jeux de rôle sur table, les jeux de rôle libres et les jeux de rôle grandeur nature (GN ou larp). Lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte éducatif avec des objectifs



d'apprentissage clairs, ils sont souvent appelés **GN éducatifs** (edu-larp ou educational larp).

- ◆ **Les jeux de simulation** modélisent des systèmes, des processus ou des environnements du monde réel. Dans les contextes éducatifs, ils sont souvent utilisés pour explorer des systèmes sociaux, politiques ou environnementaux complexes afin d'aider les apprenants à comprendre les relations de cause à effet et les conséquences à long terme (Gordin et Pea 1995) et à développer des compétences.
- ◆ **Le jeu de rôle à visée transformatrice** crée des expériences significatives qui permettent de faire évoluer les points de vue, les attitudes ou les comportements en profondeur (Bowman, Diakolambrianou et Brind, dir. 2024).

Dans l'éducation à la citoyenneté, différentes formes de gamification légère peuvent contribuer à introduire certains sujets, mais les jeux de rôle immersifs et les simulations approfondies sont souvent plus adaptés lorsqu'il s'agit d'explorer des systèmes complexes, des dilemmes éthiques et des processus démocratiques. Dans Dystolarp, nous nous concentrons sur les GN éducatifs qui offrent une plus grande flexibilité en matière de cadres et de mécaniques de jeu, ainsi qu'une conception plus approfondie des personnages et de leurs relations.

4.2 Pourquoi les jeux ont leur place dans l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté ne consiste pas seulement à connaître le fonctionnement des institutions. Elle consiste à apprendre **à participer, délibérer, exprimer son désaccord, négocier et prendre ses responsabilités**. Ces compétences sont difficiles à développer uniquement à l'aide des méthodes éducatives traditionnelles.

Les jeux, en particulier les activités de jeu de rôle à visée transformatrice, créent des espaces de simulation plus sûrs pour se confronter aux enjeux sociaux et politiques. Ils constituent ainsi ce que l'on peut qualifier de « **laboratoires de la démocratie** », certains auteurs considérant que la nature cocreative du jeu de rôle est



intrinsèquement démocratique (Garcia 2016 ; Haarman 2022). Dans un cadre fictif structuré, les jeunes adultes peuvent expérimenter **le leadership, la prise de décision politique, la résistance ou la collaboration** sans conséquences dans le monde réel. Ils peuvent explorer des questions telles que : qui détient le pouvoir ? Qui est exclu ? Que se passe-t-il lorsque les ressources viennent à manquer ?

Les recherches montrent que des jeux bien conçus peuvent **favoriser l'implication, l'empathie et la compréhension des systèmes** (Gee 2003 ; Squire 2011). Le jeu transformateur place les apprenants **en tant qu'acteurs dans un cadre porteur de sens, plutôt qu'en tant que destinataires passifs d'informations** (Barab et al. 2010). Dans les jeux de simulation et de rôle, les participants voient comment les choix de leur personnage influencent les résultats, ce qui peut **renforcer la motivation et l'implication personnelle** (Bachen, Hernández-Ramos et Raphael 2012) et ainsi rendre les contenus plus pertinents à leurs yeux.

Dans le cadre de l'apprentissage citoyen, ce **passage de la transmission des connaissances à la mise en pratique active** est essentiel. Plutôt que de parler de démocratie et d'analyser les injustices à distance, les participants expérimentent des systèmes structurels et explorent les inégalités à travers le point de vue de leur personnage au sein d'un système conçu à cet effet. Cette dimension par l'expérience contribue à réduire l'écart entre la théorie et la compréhension vécue.

4.3 Pourquoi le cadre dystopique fonctionne bien dans les jeux

La dystopie est un puissant ressort de jeu. Il a été démontré que les jeux politiques peuvent **stimuler fortement l'engagement et la participation citoyenne**, notamment lorsqu'ils placent les joueurs en position de décideurs actifs plutôt que d'observateurs passifs (Neys et Jansz 2010 ; Kahne, Middaugh et Evans 2009). À l'inverse, le fait d'éprouver un sentiment d'impuissance face à des dynamiques oppressives peut également avoir une valeur éducative, en sensibilisant aux enjeux importants et en favorisant l'empathie envers les personnes qui vivent de telles situations (Johansson et al. 2026). Les scénarios dystopiques sont particulièrement efficaces dans



l'éducation à la citoyenneté par le jeu, car ils **transforment des risques abstraits en cadres immersifs et/ou en systèmes concrets**.

Les thèmes dystopiques courants peuvent facilement être directement transposés en scénarios de jeu. Par exemple :

- ◆ **La surveillance** vécue sous la forme d'une asymétrie d'information ou d'un contrôle caché, où certains rôles ont accès à des données privées ou peuvent observer secrètement les autres.
- ◆ **La propagande** vécue sous la forme de communications peu fiables ou d'informations manipulées qui oblige les joueurs à remettre en question la crédibilité de toutes les données.
- ◆ **La censure** vécue sous la forme d'une liberté d'expression limitée, de messages filtrés ou du risque d'être sanctionné pour avoir exprimé des opinions dissidentes.
- ◆ **La pénurie** vécue sous la forme de dilemmes liés à la répartition des ressources, qui obligent à faire des choix difficiles quant aux personnes qui recevront les ressources ou les possibilités limitées.
- ◆ **La stratification sociale** vécue sous la forme de rôles inégaux, auxquels sont associés différents droits, privilèges et contraintes intégrés au système de règles.
- ◆ **La crise environnementale** vécue sous la forme d'écosystèmes qui s'effondrent, de ressources épuisées ou de mécanismes de catastrophe qui s'intensifient, nécessitant une réponse collective.

Dans Dystolarp, nous concevons des scénarios où les personnages disposent d'une capacité d'action pour provoquer des changements aux niveaux individuel et collectif. En intégrant ces thèmes dans des systèmes de jeu, les jeux dystopiques encouragent les participants à décider s'ils vont se conformer au système, y résister, négocier ou le réformer. Ainsi, ils ne se contentent pas d'analyser des enjeux citoyens : ils doivent **faire face à des situations problématiques et trouver des solutions**.

4.4 Développer des compétences citoyennes grâce aux jeux dystopiques

Participation démocratique

Dans le cadre d'un scénario dystopique, les participants peuvent :

- ◆ Mettre en pratique leurs compétences de leadership et débattre de politiques dans des situations de crise
- ◆ Délibérer, négocier et voter sur la répartition des ressources
- ◆ Former des alliances ou des groupes d'opposition
- ◆ Représenter différents intérêts et identités au sein de la société

Ces activités permettent de mettre en pratique **les compétences en négociation et en prise de décision collective**.

Prise de décision éthique

La dystopie implique souvent des choix difficiles à faire sous pression. Les joueurs peuvent devoir décider :

- ◆ Qui reçoit les quantités limitées de nourriture ou de fournitures médicales
- ◆ S'il faut obéir à des lois injustes ou préserver un ordre social fragile
- ◆ S'il faut protéger sa sécurité personnelle ou soutenir une résistance collective

Ces dilemmes mettent en évidence **la responsabilité et le devoir de rendre des comptes**, tout en permettant aux participants d'explorer **les tensions entre les intérêts de la majorité et ceux de voix marginalisées**.

Sensibilisation aux enjeux environnementaux et sociaux

Les scénarios post-apocalyptiques ou de crise climatique renforcent l'importance du développement durable. Les participants peuvent simuler :

- ◆ Des écosystèmes épuisés et des réponses à des situations de crise
- ◆ La résilience des communautés et leur reconstruction après une catastrophe
- ◆ Des conflits liés à l'accès à l'eau, à l'énergie ou aux terres



En intégrant les crises environnementales aux systèmes de jeu, **les débats abstraits sur le développement durable deviennent concrets et vécus.**

Éducation aux médias et à l'information

Les dystopies mettent souvent en scène la propagande, la censure, la surveillance ou les dérives de la technologie. Dans un jeu de rôle, ces thèmes peuvent prendre la forme de :

- ◆ Des canaux d'information contrôlés et des données manipulées
- ◆ Des systèmes d'intelligence artificielle influençant les décisions
- ◆ L'absence de vie privée et de droits numériques

Les participants doivent alors apprendre à **questionner les sources, vérifier les informations et identifier les manipulations.** Cela est particulièrement pertinent à l'ère du numérique, où la mésinformation se propage rapidement et où la **technologie présente de nombreux avantages, mais aussi d'innombrables risques**, qui nécessitent une formation et une sensibilisation adaptées.

Lorsqu'ils sont soigneusement encadrés, les jeux de rôle dystopiques permettent aux apprenants de comprendre les mécanismes de l'oppression et de mesurer l'impact de chacune de leurs décisions sur les politiques, les lois, les ressources, le développement durable, les médias et l'information. Les jeux de rôle favorisent une forte implication émotionnelle, rendant les enjeux plus personnels, plus marquants et plus porteurs de sens.

4.5 Éléments clés des jeux favorisant l'apprentissage citoyen

Attribution des rôles

Attribuer aux participants différents groupes sociaux, positions politiques et identités crée **des rapports de pouvoir et des asymétries structurés.** Certains rôles peuvent être privilégiés et détenir de l'autorité, certains peuvent être marginalisés ou réduits au silence, tandis que d'autres seront enclins à se rebeller et à provoquer les conflits et changements nécessaires. Ce choix de conception **rend les inégalités structurelles visibles et vécues.**



Systèmes de règles et gouvernance

Les jeux de rôle peuvent intégrer des lois et des procédures législatives. À travers des récits dystopiques, les participants peuvent explorer des procédures de vote, des politiques d'urgence, des décrets autoritaires, des structures de résistance et des assemblées communautaires. En interagissant avec ces systèmes de règles, les joueurs apprennent **comment les structures de gouvernance influencent les comportements et ont des effets différents sur les individus.**

Cartographie des conséquences

Les jeux bien conçus établissent **des relations de cause à effet claires**. Les décisions des joueurs peuvent entraîner :

- ◆ Des bénéfices à court terme, mais des conséquences négatives à long terme
- ◆ Des troubles sociaux et des boucles de rétroaction critiques
- ◆ L'effondrement ou la réforme du système

Les conséquences directes de chaque choix **reflètent les dynamiques des politiques publiques dans le monde réel et favorisent la compréhension des systèmes** (Meadows 2008).

Systèmes de pénurie et de ressources

Dans les contextes dystopiques, diverses ressources peuvent être limitées, comme les budgets, les réserves alimentaires, les unités d'énergie ou l'accès à l'information. La pénurie **oblige alors les participants à donner la priorité à certaines ressources et met en évidence les tensions et les inégalités sociales.**

Intégration de la réflexion et du débriefing

La réflexion après l'activité est essentielle à l'apprentissage citoyen : aucun jeu éducatif n'est complet sans un débriefing structuré, un travail de métacognition et une intégration adéquate dans le processus d'apprentissage. Lors de ces temps d'échange, les participants peuvent discuter des questions suivantes :

- ◆ Quel effet le système et les situations ont-ils eu sur vous ?
- ◆ Qui a bénéficié des règles de ce monde ?

- ◆ Qui a été marginalisé, réduit au silence ou lésé par ces règles ?
- ◆ Quels parallèles peut-on établir avec la société contemporaine ou avec des futurs possibles que nous pouvons imaginer à partir des tendances sociales, politiques et environnementales actuelles ?

Ressource utile : le [Mixing Desk of Larp](#) de Martin Nielsen et Martin Eckhoff Andresen (2012). Nordic Larp est une plateforme documentaire utile pour ajuster les mécaniques de jeu de rôle (transfert émotionnel, conflit, collaboration, intensité) (Nordic Larp Wiki, s. d.). Elle fournit des critères pratiques pour comprendre comment les mécaniques de jeu et les structures narratives sont mises en œuvre dans les jeux à dimension sociale et peut être utile pour différentes formes de jeux, au-delà des GN classiques.

Ces discussions aident les participants à **identifier les similitudes entre l'expérience dystopique fictive et les situations réelles et à acquérir les comportements, compétences et modes de pensée clés** qu'ils pourront reproduire dans la vie réelle et qui, nous l'espérons, leur permettront de contribuer à des changements positifs.

4.6 De l'implication au pouvoir d'agir citoyen : le potentiel transformateur du jeu

L'objectif ultime des jeux dystopiques à visée citoyenne n'est pas simplement de susciter l'implication, mais de développer le pouvoir d'agir. Un jeu transformateur place les apprenants en tant que protagonistes au cœur des systèmes (Barab et al. 2010) en leur permettant de mieux comprendre les différents systèmes et de passer de la question « Que feraient les citoyens ? » à « **Que ferais-je, moi ?** ».

Grâce au jeu de rôle encadré et au débriefing, les joueurs **mettent en pratique la métacognition** : ils réfléchissent à leurs décisions, à leurs valeurs et à leurs présupposés. Ils peuvent ainsi prendre conscience de l'impact de **la prise de**



décision éthique, de la conscience citoyenne et de l'action en faveur de l'environnement, et mieux reconnaître les injustices structurelles, les risques systémiques, les dangers environnementaux, ainsi que **l'importance de l'action collective**. Cette pratique peut contribuer à renforcer, ou du moins à encourager, la **motivation des jeunes à agir de manière responsable et éthique dans le monde réel, à répondre aux enjeux mondiaux réels et à contribuer concrètement au changement**.

Il est important de souligner que les jeux dystopiques ne cherchent pas à susciter la peur ou le désespoir, mais qu'ils servent de **mises en garde et d'exercices de préparation**. En explorant les conséquences de l'autoritarisme, de la négligence environnementale ou d'un usage inapproprié des technologies dans un cadre fictif, conçu et contrôlé, les participants peuvent mieux comprendre comment **éviter de tels scénarios potentiels**.

Lorsqu'il est associé à un accompagnement réfléchi et à des discussions sur le monde réel, le jeu dystopique peut véritablement **favoriser la prise de décision éthique, la conscience citoyenne et la motivation à agir en faveur de la société et de l'environnement**. Dans ce sens, le **passage de « jouer le rôle d'un citoyen engagé » à « être un citoyen engagé »** devient possible.

Les jeux dystopiques ne remplacent pas l'engagement citoyen, la participation démocratique et le développement durable, mais ils peuvent aider à préparer les jeunes en leur fournissant les outils et les pratiques nécessaires pour **comprendre leurs droits et leurs responsabilités** dans ces domaines.

Chapitre 5 : Les jeux dystopiques à visée pédagogique

Rédigé par Mikołaj Wicher (Liveform)

Les jeux dystopiques sont utiles dans l'éducation à la citoyenneté non pas parce qu'ils produisent tous les mêmes effets de manière prévisible, mais parce qu'ils placent les joueurs dans des positions très différentes au sein d'un système. Certains leur demandent d'obéir et d'appliquer des règles. D'autres leur demandent de survivre à un effondrement, de résister à la surveillance ou d'observer comment se construit le discours public. Cette diversité est précieuse sur le plan pédagogique : elle permet aux professionnels de l'éducation de travailler à différentes échelles d'expérience, d'un jeu sur navigateur de cinq minutes à une session de jeu de plateau plus longue et encadrée.

Pris dans leur ensemble, les exemples ci-dessous illustrent trois questions que les professionnels de l'éducation se posent souvent lorsqu'ils choisissent un support :

- ◆ **Quel support l'activité utilise-t-elle**, par exemple un jeu sur navigateur, un jeu vidéo, un jeu de société, un jeu de rôle sur table ou un GN ?
- ◆ **Quelle position le joueur occupe-t-il au sein du système**, par exemple fonctionnaire, observateur, civil, membre de la résistance ou membre d'une communauté ?
- ◆ **Dans quelle mesure l'activité est-elle accessible en pratique**, d'une activité immédiatement jouable à une activité nécessitant un accompagnement important ?

Ce qui rassemble ces jeux n'est pas simplement le fait qu'ils « parlent de dystopie ». Chacun invite les joueurs à évoluer au sein d'une structure et à y prendre des décisions. C'est là que réside leur potentiel pédagogique. La question essentielle

n'est pas seulement de savoir quel type de monde le jeu représente, mais **quels modes de pensée, formes de pression et choix moraux il amène les joueurs à expérimenter**.

Voici différents exemples de ces principes à l'œuvre dans des jeux existants.

5.1 "Papers, Please" (Pope, 2013)

Support : jeu vidéo

Année : 2013

Point de vue : inspecteur aux frontières

Thème : bureaucratie et contrôle des migrations

« Papers, Please » place le joueur dans le **rôle d'un inspecteur de l'immigration travaillant à un poste-frontière** dans l'État fictif d'Arstotzka (Pope 2013). Chaque jour, l'inspecteur doit examiner des passeports, des permis et d'autres documents afin de décider qui peut entrer dans le pays.

Le jeu commence par des règles relativement simples. Cependant, très rapidement, les procédures se multiplient. De nouveaux types de documents apparaissent, les réglementations se durcissent et le joueur doit traiter les personnes rapidement et avec précision. Les erreurs entraînent une baisse du salaire de l'inspecteur.

Ce salaire permet de subvenir aux besoins de sa famille. Ainsi, **les choix moraux sont indissociables de la pression économique**. Laisser passer quelqu'un peut sembler moralement justifié, mais cela peut aussi mettre en danger le foyer qui dépend du salaire du joueur.

Ce que « Papers, Please » met en évidence, c'est **la violence procédurale**. Le jeu ne traite pas principalement d'une cruauté spectaculaire. Il montre plutôt **l'obéissance routinière** : la manière dont l'injustice peut être mise en œuvre à travers des décisions ordinaires au sein d'un système administratif (Carolan 2020).

Parmi les jeux présentés ici, « Papers, Please » est l'un des exemples les mieux documentés d'usage pédagogique. L'ACMI a publié une séquence pédagogique basée sur le jeu, axée sur le récit dystopique, les choix du joueur et le lien entre mécaniques de jeu et signification (ACMI, s. d.). Une note de Lucas Pope sur l'usage



pédagogique du jeu mentionne également explicitement son utilisation en classe et présente les options de licence pour les établissements scolaires (3909 LLC 2023).

L'utilisation dans l'enseignement supérieur est également bien documentée. Gene Carolan (2021) décrit l'utilisation de « Papers, Please » dans un module consacré au droit de l'immigration et de l'asile à la TU Dublin. Les étudiants ont joué au jeu pendant plusieurs semaines, publié des articles de réflexion sur un blog, puis développé ces réflexions dans le cadre d'un travail écrit plus formel. Cela permet d'aller au-delà de la simple présence du jeu dans un programme : le jeu est alors véritablement intégré au dispositif d'évaluation.

Il convient toutefois de nuancer les arguments en faveur de son utilisation pédagogique. Le jeu se prête particulièrement bien aux **discussions sur les frontières, les migrations, le pouvoir de l'État et la prise de décision éthique**. Il aborde également des thèmes destinés à un public averti, notamment la répression politique et la violence. Dans de nombreux contextes, il est donc plus efficace de l'utiliser avec une séquence de jeu limitée et un débriefing structuré plutôt que comme une activité autonome (Pope 2013 ; ACMI, s. d.).

5.2 « We Become What We Behold » (Case, 2016)

Support : jeu sur navigateur

Point de vue : observateur des médias

Thème : cycles de l'information et polarisation sociale

« We Become What We Behold » est un court jeu sur navigateur créé par Nicky Case (2016). Le **joueur contrôle une caméra et photographie de petits événements** se déroulant entre différents groupes de personnages dans un espace public.

Chaque photographie devient un titre d'actualité. Ce qui attire l'attention commence à se répandre. Au fil du temps, le joueur observe **comment la visibilité sélective influence les comportements collectifs et comment l'attention des médias amplifie certains récits**.

Le jeu ne dure que quelques minutes, mais sa logique centrale est claire. Sa dimension dystopique repose sur **l'amplification médiatique** : les événements



extrêmes ou chargés émotionnellement deviennent disproportionnellement visibles, et cette visibilité contribue à accentuer davantage les tensions sociales (Case 2016).

Les ressources pédagogiques consacrées au jeu soulignent son intérêt pour aborder l'influence des médias, la perception et les mécanismes qui régissent l'attention du public. Par exemple, des ressources pédagogiques de la plateforme éducative norvégienne NDLA utilisent « We Become What We Behold » pour amener les apprenants à réfléchir à la manière dont le cadrage médiatique et la sélection de l'information influencent les attitudes sociales et les comportements des groupes (NDLA 2023).

Cependant, la documentation disponible suggère de considérer le jeu avant tout comme un **outil pour lancer une discussion plutôt que comme une intervention pédagogique pleinement documentée**. Bien que « We Become What We Behold » soit mentionné dans des supports et ressources pédagogiques, peu de recherches ont été publiées sur ses effets en classe ou sur sa mise en œuvre pédagogique structurée.

Pour cette raison, l'affirmation la plus solide que l'on puisse formuler est que le jeu constitue un point de départ efficace pour engager la discussion. « We Become What We Behold » permet d'aborder rapidement des questions liées à la définition de l'agenda médiatique, au cadrage de l'information, aux logiques médiatiques fondées sur les clics et à l'amplification algorithmique. Parce qu'il est court, métaphorique et volontairement exagéré, le jeu est particulièrement efficace lorsqu'il est suivi d'une réflexion accompagnée sur les aspects où ce modèle permet d'éclairer la réalité et sur ceux où il la simplifie à l'excès.

5.3 « Oceania 2084 » (Jocher Games, 2023)

Support : jeu de rôle sur table

Point de vue : membres de la résistance au sein d'un État de surveillance

Thème : propagande, déviance et contrôle institutionnel

« Oceania 2084 » est un **jeu de rôle sur table fondé sur des rapports de pouvoir asymétriques**, dans lequel un joueur incarne Big Brother et les autres incarnent des



membres d'une résistance fragile au sein de « The City » (Jocher Games, 2023). Les joueurs définissent comment leurs personnages s'écartent de l'idéal imposé par le régime, développent des relations sous pression et décident du niveau de risque qu'ils sont prêts à prendre pour survivre ou résister.

La description officielle met l'accent sur la pression sociale plutôt que sur les combats. Le jeu repose sur la surveillance, la force institutionnelle, la classification et la peur, mais il **met également l'accent sur la confiance, l'interdépendance et les petits actes de défiance** (Jocher Games 2023).

Dans ce jeu, le mécanisme dystopique central réside dans **la manière dont le contrôle idéologique devient personnel**. Le système ne se contente pas de punir la désobéissance a posteriori : il définit ce qui constitue une déviance, organise la réponse des institutions et pousse les individus à intérioriser la peur avant même qu'une résistance ouverte ne devienne possible (Jocher Games 2023).

La pertinence pédagogique du jeu est convaincante, mais les données actuellement disponibles restent limitées. Les sources accessibles au public documentent le jeu lui-même et ses enjeux citoyens, mais n'apportent pas de preuves solides d'une utilisation établie en classe ou en atelier, comparable à celle de « Papers, Please ».

Pour cette raison, « Oceania 2084 » est mieux présenté ici comme un jeu à fort potentiel pédagogique plutôt que comme une étude de cas pédagogique documentée. Il semble particulièrement adapté à un **travail encadré sur la surveillance, la propagande, la dissidence et la construction sociale du conformisme**, notamment avec des apprenants plus âgés capables de porter un regard critique sur les liens entre les pressions exercées dans la fiction et les systèmes politiques réels.

5.4 « This War of Mine » (11 bit studios & Awaken Realms)

Support : jeu vidéo (2014) et adaptation en jeu de plateau coopératif (2017)

Point de vue : des civils dans une ville assiégée

Thème : guerre, éthique de la survie et vulnérabilité des civils



« This War of Mine » est un jeu de survie développé à l'origine par 11 bit studios (2014), puis adapté en jeu de plateau coopératif par Michał Oracz et publié par Awaken Realms. Dans les deux versions, les joueurs contrôlent un **groupe de civils qui tentent de survivre dans une ville assiégée**.

Le jeu repose sur la gestion de la faim, des maladies, de l'abri, de la recherche de ressources, de l'épuisement et des rencontres avec d'autres survivants. La **coopération** entre les personnages est nécessaire, mais le jeu évite délibérément de la présenter comme quelque chose de simple ou de rassurant. De nombreuses décisions impliquent des **dilemmes moraux**, comme décider s'il faut voler d'autres personnes, qui aider ou comment **prioriser des ressources limitées**.

L'adaptation en jeu de plateau renforce ces dilemmes éthiques grâce à des éléments narratifs tels que le « Journal » et le « Livre des scripts » (« Book of Scripts »), qui introduisent des événements et des situations inattendues. Ces éléments narratifs déplacent l'attention de la simple optimisation des ressources vers la prise de décision morale et les conséquences sociales (Awaken Realms s.d.).

La dimension dystopique du jeu réside dans le point de vue qu'il adopte. Contrairement à la plupart des jeux de guerre qui se concentrent sur la stratégie militaire ou les combats, « This War of Mine » place les joueurs dans la peau de civils confrontés à l'effondrement des institutions et de l'ordre social. La tension centrale réside dans **la préservation de sa dignité et de la solidarité dans des conditions extrêmes de pénurie et de danger**.

Le jeu a également été utilisé dans des contextes éducatifs. En Pologne, la version numérique de « This War of Mine » a été intégrée au programme gouvernemental « Gry w Edukacji » (« Les jeux dans l'éducation ») qui propose des supports pédagogiques et des scénarios de cours conçus pour une utilisation en classe (Ministère de l'Éducation et des Sciences 2020). Ces ressources présentent le jeu comme un point de départ pour discuter de l'expérience des civils en temps de guerre, de la prise de décision éthique et des conséquences sociales des conflits armés.

Les travaux scientifiques soulignent plus largement le potentiel pédagogique des jeux pour enseigner l'histoire et développer l'empathie grâce à des situations de prise de

décision structurées (Iglesias Amorín 2022). Cependant, peu de recherches publiées documentent des utilisations en classe spécifiquement centrées sur « This War of Mine ». Il est donc plus prudent de considérer que le jeu constitue un support particulièrement pertinent pour **réfléchir à l'éthique en temps de guerre et à la vulnérabilité des civils**, notamment lorsqu'il est accompagné d'une discussion encadrée.

5.5 « Orwell : Keeping an Eye on You » (Osmotic Studios, 2016)

Support : jeu vidéo

Point de vue : un analyste humain au sein d'un programme de surveillance gouvernemental

Thème : surveillance, vie privée et politique de l'information

« Orwell : Keeping an Eye on You » place le joueur au sein d'un **système de surveillance gouvernemental**. Après une attaque terroriste, le joueur enquête sur des citoyens, recueille des informations provenant de sites web, de messages privés, de fichiers et de réseaux sociaux, puis décide lesquelles transmettre aux autorités (Osmotic Studios s.d.).

Le mécanisme central du jeu repose sur la sélection. Seules les informations transmises par le joueur sont intégrées au dossier officiel. En ce sens, le joueur n'est **pas un observateur neutre, mais un filtre actif**, qui influence la manière dont l'État interprète la vie des autres.

Le mécanisme dystopique du jeu repose donc sur **la surveillance sélective**. Le contrôle ne s'exerce pas uniquement par l'observation. Il passe également par le tri de fragments d'information, la définition de ce qui est pertinent et la transformation de traces privées en éléments de suspicion officiels (Osmotic Studios s.d.).

Le projet allemand « Games im Unterricht » (« Les jeux en classe ») propose une séquence pédagogique détaillée, fondée sur le jeu, et établit des liens avec **la démocratie, le terrorisme, la vie privée, l'esprit critique et l'intelligence artificielle** (Games im Unterricht s.d.).



Pris ensemble, ces supports permettent de justifier relativement facilement l'utilisation de « Orwell » dans l'éducation formelle. Non pas parce que le jeu enseigne automatiquement ces sujets à lui seul, mais parce que des supports pédagogiques librement accessibles montrent déjà comment l'intégrer dans une séquence combinant jeu, documentation et réflexion.

C'est précisément le type de distinction qui importe dans ce chapitre : ici, la pertinence pédagogique n'est pas seulement plausible, elle est étayée par des supports pédagogiques existants. En même temps, le jeu bénéficie toujours d'une discussion encadrée, car sa force réside dans la confrontation des joueurs à la facilité avec laquelle une suspicion bureaucratique peut être construite à partir d'informations partielles.

Chapitre 6 : Les GN dystopiques pour l'éducation à la citoyenneté avec les jeunes : théorie et pratique

Rédigé par Sarah Lynne Bowman et Kjell Hedgard Hugaas
(Evocative Games)

6.1 Objectifs d'apprentissage

À la fin de ce chapitre, vous devriez être capable de :

- ◆ Décrire les principales théories de la conception de jeux de rôle à visée transformatrice.
- ◆ Évaluer les choix de conception de GN dystopiques à partir de bonnes pratiques fondamentales.

Pour obtenir des informations plus détaillées sur ces sujets, nous vous recommandons de consulter :

- « Larp Design: Creating Role-Play Experiences » (Koljonen, Stenros, Grove, Skjønsvjell et Nilsen, dir. 2019) ;
- « Transformative Role-playing Game Design » (Bowman, Diakolambrianou et Brind dir. 2024) ; et « Analog role-playing game design with dystopian themes »

Ce chapitre présente les principes fondamentaux de la conception de jeux de rôle à visée transformatrice, en mettant l'accent sur les jeux analogiques, tels que les jeux de rôle sur table et les GN. Ces expériences se distinguent de nombreux autres types de jeux car les joueurs incarnent un personnage et co-crésent un monde fictif cohérent sur une période prolongée. Dans notre cas, ce monde sera axé sur des thèmes dystopiques, qu'ils apparaissent dans les éléments qui décrivent le cadre ou dans les actions des **personnages-joueurs** – c'est-à-dire les participants au jeu – ou des **animateurs** qui incarnent parfois des personnages non joueurs.

- **Les jeux de rôle sur table (JdR sur table)** se jouent généralement autour d'une table, les joueurs décrivant leurs actions.
- **Les jeux de rôle grandeur nature (GN)** reposent généralement sur une incarnation physique des personnages, les joueurs interprétant leur personnage, généralement en interaction les uns avec les autres.

Le jeu de rôle sur table « Dream Askew » d'Avery Alder (2018) se déroule dans une enclave queer post-apocalyptique, isolée des vestiges de la société qui ont subsisté. Les actions qui s'y déroulent peuvent parfois revêtir un caractère dystopique, mais les **mécaniques** du jeu – c'est-à-dire les façons dont le jeu permet aux joueurs de représenter les actions qu'ils y accomplissent – encouragent souvent les comportements prosociaux.

Réfléchissez donc attentivement aux **activités** que vous souhaitez faire pratiquer aux jeunes et aux professionnels du secteur de la jeunesse à travers le jeu :

- ◆ Collaborent-ils pour renverser un système défaillant ?
- ◆ S'affrontent-ils pour des ressources rares ou un statut social ?
- ◆ **Quels enseignements** souhaitez-vous qu'ils tirent de cette expérience ?

6.2 Théorie et concepts clés

Ce chapitre présente des concepts théoriques clés qui peuvent être généralisés à la plupart des GN, voire à tous, à l'aide d'exemples hypothétiques de jeux dystopiques.



1. Rituel

Tout d'abord, les jeux peuvent être considérés comme une forme de **rituel** (van Gennep 1960 ; Turner 1995), dans lequel les joueurs vivent :

- ◆ Une **séparation** d'avec la réalité sociale qu'ils connaissaient auparavant
- ◆ Un **espace liminal** dans lequel les règles de la réalité et de l'identité fonctionnent différemment
- ◆ Un **retour** au cours duquel ils retrouvent leur vie antérieure avec ce qu'ils retirent de cette expérience.

Selon cette théorie, les rituels sont vécus en groupe et renforcent un sentiment de **communitas**, c'est-à-dire un lien communautaire qui naît de l'expérience du jeu.

Si tous les GN peuvent être considérés comme des rituels, des rituels peuvent également être intégrés aux GN dystopiques, par exemple une cérémonie de mariage, une cérémonie d'inauguration ou l'intégration à une société secrète.

2. Cadre

La théorie du rituel est particulièrement importante pour comprendre quand planifier le **cadre** autour du jeu, que ce soit lors de sa conception, de sa mise en œuvre ou de son évaluation :

- ◆ **Quelles conditions**, avant, pendant et après le GN, favoriseront l'apprentissage ?
- ◆ **Quelles structures** pouvez-vous mettre en place pour aider les joueurs à se sentir en sécurité tout au long du processus ?

Il est donc important de considérer le jeu lui-même comme **une petite partie d'un processus plus large d'intégration des joueurs**, qui consiste à les guider hors de l'expérience et à les ramener à leur vie quotidienne.

Ce principe est particulièrement important lorsque les jeux abordent des thèmes difficiles liés à la fiction dystopique et/ou à des aspects de l'histoire personnelle des joueurs qu'ils ont pu vivre sous une forme ou une autre, ou auxquels leurs ancêtres ont pu être confrontés. Il peut notamment s'agir de thèmes tels que l'esclavage, le génocide, les violations des droits humains, les abus sexuels, le harcèlement, la misogynie, la queerphobie, la xénophobie, etc.



Bien que ces thèmes puissent être puissants et soient souvent associés à la fiction dystopique, ils doivent être abordés en accordant une attention particulière à la mise en place d'un **cadre sécurisant**, notamment grâce à des dispositifs de sécurité et à un débriefing.

Selon votre groupe cible, certains thèmes peuvent ne pas être adaptés à vos participants ou être trop difficiles à aborder sur une courte période sans un cadre approprié. Prenez toujours en compte **vos objectifs pédagogiques** et les éléments les plus essentiels à inclure pour les atteindre.

3. Alibi

Le jeu et les activités qui constituent le cadre offrent la protection de **l'alibi** (Montola 2010 ; Deterding 2018) : l'assurance que les actions réalisées pendant le jeu seront interprétées comme fictives, autrement dit : « Ce n'était pas moi, c'était mon personnage. » L'alibi est particulièrement important pour **aider à instaurer et à maintenir un cadre sécurisant lorsqu'on aborde des sujets difficiles**, tels que l'oppression ou les souffrances résultant de conditions dystopiques. Les joueurs doivent se sentir suffisamment en sécurité pour prendre des risques pendant le jeu sans craindre de conséquences, à condition de respecter le **contrat social** établi avant le jeu.

Encore une fois, réfléchissez aux types d'activités que vous souhaitez encourager à travers le jeu. Les jeux offrent des **possibilités d'action**, c'est-à-dire des façons dont l'environnement encourage certaines actions tout en décourageant d'autres (Gibson 2014). Dans le langage de la conception de jeux, réfléchissez aux **verbes** que votre conception invite les joueurs à réaliser dans la peau de leurs personnages (Townser et Li 2019 ; Brind 2022) :

- ◆ Voulez-vous qu'ils vivent une expérience de compétition brutale les opposant les uns aux autres pour survivre ?
- ◆ Voulez-vous qu'ils travaillent ensemble pour vaincre un ennemi commun impitoyable ?

- ◆ Ou souhaitez-vous qu'ils disposent de peu de possibilités d'action et expérimentent plutôt la perte de privilèges, l'impuissance, voire la déshumanisation ?

Réfléchissez attentivement aux **actions que vous souhaitez que les personnages entreprennent ou n'entreprennent pas**, et communiquez-les clairement en amont.

4. Transfert

Lié au cadre, le concept de **transfert** désigne le transfert d'aspects psychologiques du joueur vers le personnage, et inversement. Les exemples de **transfert** dans les jeux dystopiques peuvent notamment inclure :

- ◆ **Transfert émotionnel** (Boss 2007 ; Montola 2010) : des sentiments, comme le chagrin ressenti après la mort d'un proche auquel le personnage était attaché pendant le jeu
- ◆ **Transfert procédural** (Hugaas 2019) : des mouvements associés au personnage, comme le fait de continuer à marcher furtivement après la disparition des menaces du jeu
- ◆ **Transfert mémétique** (Hugaas 2019) : des pensées ou des idéologies qui persistent après le jeu, comme un fort engagement en faveur d'une cause défendue par le personnage et qui continue d'être ressenti par le joueur
- ◆ **Transfert relationnel** (Waern 2010 ; Bowman 2013) : des dynamiques interpersonnelles, comme un sentiment de camaraderie plus fort avec les personnes qui jouaient au sein de la même faction dans le jeu
- ◆ **Transfert de l'ego** (Beltrán 2013) : des traits de personnalité et des caractéristiques archétypales, comme des aspects héroïques, lâches ou manipulateurs qui continuent à faire partie de la perception que le joueur a de lui-même après le jeu
- ◆ **Transfert émancipateur** (Kemper 2017 ; 2020) : un sentiment de libération face à la marginalisation qui persiste après le jeu, par exemple après avoir renversé un système oppressif pendant le jeu.

Toutes les formes de transfert peuvent être utiles à des fins pédagogiques, mais le transfert mémétique est souvent recherché implicitement dans l'éducation



informelle et non formelle. Cependant, **le transfert est un processus principalement temporaire et inconscient**. Pour consolider les apprentissages issus de ces expériences, nous recommandons des débriefings structurés et approfondis, avec des questions portant spécifiquement sur vos objectifs d'apprentissage.

5. Symbolisme et mythes

Bien que les GN dystopiques puissent être sombres et ancrés dans la réalité sociale, ces histoires peuvent souvent séduire les jeunes lorsqu'elles sont racontées à travers le prisme des symboles et des structures mythiques. Voici quelques exemples :

- ◆ **Les genres populaires de fiction post-apocalyptique avec des zombies**, comme dans le GN « Dystopia Rising » de Most Improbable LLC, dans lequel le zombie symbolise les comportements inhumains lorsque les conditions deviennent extrêmement difficiles
- ◆ **L'horreur cosmique**, comme dans les versions en GN du mythe de Cthulhu créé par H.P. Lovecraft, notamment dans les GN de Chaos League « Sahara Expedition » (2020-) et « Miskatonic University » (2022-). Dans les jeux inspirés de Cthulhu, des personnes issues de différentes époques de notre monde recherchent des connaissances interdites sur des divinités monstrueuses et malveillantes, ce qui finit par les conduire à la folie et à la destruction.

Notez que ces genres peuvent se dérouler dans le passé, le présent ou le futur, mais qu'ils se caractérisent par le fait de prendre des caractéristiques humaines qui suscitent la terreur ou le dégoût et de les amplifier à travers des symboles et des mythes.

Cette pratique peut permettre au jeu de sembler suffisamment différent de la « vraie vie » tout en restant captivant, ce qui peut inciter les joueurs à **se sentir plus à l'aise pour aborder des contenus difficiles** grâce au jeu et à un alibi plus solide. En même temps, **veillez à ce que l'alibi ne soit pas trop fort**, au point d'empêcher les joueurs de prendre le jeu au sérieux ou de développer de l'empathie envers les autres (Brown et Morrow 2015 ; Bowman et Hugaas 2021).

Cependant, les genres sont souvent associés à un certain héritage, notamment une histoire de classisme, de sexisme ou de racisme. Nous vous recommandons de



déterminer soigneusement **quels éléments sont nécessaires et appropriés à vos objectifs d'apprentissage** lorsque vous travaillez avec des jeunes, et lesquels il est préférable de laisser explicitement de côté.

Bibliographie et lectures complémentaires

Chapitre 1 : Introduction à la dystopie

- ◆ Alderman, Naomi. 2016. *The Power*. London: Viking.
https://www.google.be/books/edition/The_Power/P6PFswEACAAJ?hl=en
- ◆ Atwood, Margaret. 1985. *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland and Stewart.
https://www.google.be/books/edition/The_Handmaid_s_Tale/5OSUnQAACAAJ?hl=en
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon , eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Butler, Octavia E. 1993. *Parable of the Sower*. New York: Four Walls Eight Windows.
https://www.google.be/books/edition/Parable_of_the_Sower/FBuoPwAACAAJ?hl=en
- ◆ Cambridge Dictionary. 2024. "Dystopia." Cambridge University Press.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dystopia>
- ◆ Claeys, Gregory. 2016. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
<https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ Cole, M. B. 2025. *Fear the Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Collins, Suzanne. 2008. *The Hunger Games*. New York: Scholastic Press.
https://www.google.be/books/edition/The_Hunger_Games/Vo0jcgAACAAJ?hl=en
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren.

2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey." *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

- ◆ Jemisin, N.K. 2015. *The Fifth Season*. New York: Orbit.
https://www.google.be/books/edition/The_Fifth_Season/el4OBwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Moylan, Tom. 2000. *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. London: Routledge.
https://www.google.be/books/edition/Scraps_Of_The_Untainted_Sky/I1JPDwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>
- ◆ Synnowich, Christine. 2019. "Dystopia and the Critique of Social Order." in *The Palgrave Handbook of Utopian and Dystopian Literatures*, edited by C. A. Sommerfeldt. London: Palgrave Macmillan.
https://www.google.be/books/edition/The_Palgrave_Handbook_of_Utopian_and_Dys/OpNkEAAQBAJ?hl=en

Chapitre 2 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté en cadre non formel

- ◆ Ames, Melissa R. 2013. "Engaging 'Apolitical' Adolescents: Analyzing the Popularity and Educational Potential of Dystopian Literature Post-9/11." *The High School Journal* 97 (1): 3-20. <https://muse.jhu.edu/article/524998>
- ◆ Boal, Augusto. 2000. *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
https://www.google.be/books/edition/Theater_of_the_Oppressed/g8ZbuK6AlqsC?hl=en
- ◆ Cole, Matthew Benjamin. 2025. *Fear The Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en

- ◆ Cramer, Florian and Michelle Teran. 2020. *Letters from Dystopian and Utopian Futures of Arts Education*. Rotterdam University of Applied Sciences.
<https://www.rotterdamuas.com/research/projects-and-publications/pub/letters-from-dystopian-and-utopian-futures-of/2aabf552-79d8-4a37-9313-27cc55117c5e/>
- ◆ Donstrup, Mayte. 2024. "Belief Initiates and Guides Action – Or it Does Nothing: An Exploration of the Political Functions of Watching and Reading Dystopian Fiction". *Journal of Communication Inquiry*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01968599241234323>
- ◆ Europejskie Forum Młodzieży Stowarzyszenie. 2022, 2023. *Dystopiality*. EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-2-PL01-KA152-YOU-000039467>
- ◆ Farca, Gerald. 2018. *Playing Dystopia Nightmarish Worlds in Video Games and the Player's Aesthetic Response*. Bielefeld: transcript Verlag.
https://www.google.be/books/edition/Playing_Dystopia/c2x3DwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Bloomsbury Academic.
https://www.google.be/books/edition/Pedagogy_of_Freedom/deB3EQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Gojković, T. ed. 2021. *Gamification in Non-Formal Education and Youth Work*. Youth for Exchange And Understanding.
[https://share.google/gQrx4kdnef\\$puWWFG](https://share.google/gQrx4kdnef$puWWFG)
- ◆ Gregorčič, M. 2019. *Pedagogical Outlines for Emancipated Learning*. Zavod Bob.
<https://drive.google.com/file/d/1Wq1c3XMzt52SRE1AZf4uPeWwtl2VvTdM/view?usp=sharing>
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R Eric Lewandowski, Elouise E Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren. 2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey". *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Raphael, Chad, Christine Bachen, Kathleen-M Lynn, Kristen A. McKee, and Jessica Baldwin-Philippi. 2010. "Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design". *Games and Culture* 5 (2): 199-235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>

- ◆ Sebek, David. 2015. "Using Dystopian Fiction to Explore Citizenship". *MiddleWeb*, August 18. <https://www.middleweb.com/>
- ◆ Svennevig, Birgitte. 2023. "Young People Envision a Dystopian Future". University of Southern Denmark, October 26. <https://www.sdu.dk/en/nyheder/dystopisk-fremtid>
- ◆ Team Logopsycom. 2024. "Project EUtopia: Youth-Powered Change from Ideas to Actions." *EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/project-eutopia-youth-powered-change-ideas-actions>
- ◆ Young, Monia. 2011. "Why is Dystopia so Appealing to Young Adults?" *The Guardian*, October 23. <https://www.theguardian.com/books/2011/oct/23/dystopian-fiction>

Chapitre 3 : La fiction dystopique dans l'éducation à la citoyenneté dans un cadre formel

- ◆ Bonilla, Nancy. 2024. "Dystopian Literature: A Reflection of Society Past and Present." Curriculum unit. Yale University Teachers Institute. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2024/1/24.01.03/2>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- ◆ Hill, Ruth. 2023. *How Can Reading Dystopian Fiction Affect Our Understanding of Education?* (Doctoral thesis). Brunel University. <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/27620/1/FulltextThesis.pdf>
- ◆ Short, Kasey. 2025. "Dystopian Fiction to Stretch Students' Minds". *MiddleWeb*, April 28. <https://www.middleweb.com/52179/dystopian-fiction-to-stretch-students-minds>
- ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's

'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1).

<https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>

- ◆ Synnowich, Christine. 2019. "Lessons from Dystopia: Critique, Hope and Political Education." *Journal of Philosophy of Education* 52 (4): 660–676.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12328>
- ◆ Westheimer, Joel and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–269. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

Chapitre 4 : Jeux et gamification dans l'éducation à la citoyenneté

- ◆ Bachen, Christine M., Pedro Hernández-Ramos, and Chad Raphael. 2012. "Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games." *Simulation & Gaming* 43 (4): 437–460.
<https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- ◆ Bagès, Céline, Natacha Hoareau, and Alain Guerrien. 2021. "Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers." *Journal of Research in Childhood Education* 35 (4): 631–641.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2020.1810834>
- ◆ Barab, Sasha A., et al. 2010. "Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context." *Educational Researcher* 39 (7): 525–536.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10386593>
- ◆ Batson, C. Daniel, et al. 1997. "Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group?" *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1): 105–118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>
- ◆ Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- ◆ Daniau, Stéphane. 2016. "The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills." *Simulation & Gaming* 47 (4): 423–444.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878116650765>

- ◆ Deterding, Sebastian, et al. 2011. "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- ◆ Flanagan, Mary. 2009. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7678.001.0001>
- ◆ Garcia, Antero. 2016. "Teacher as Dungeon Master: Connected Learning, Democratic Classrooms, and Rolling for Initiative." In *The Role-Playing Society: Essays on the Cultural Influence of RPGs*, edited by Andrew Byers and Francesco Crocco. Jefferson, NC: McFarland. https://archive.org/details/isbn_9780786498833
- ◆ Gee, James Paul. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- ◆ Gordin, Daniel N., and Roy D. Pea. 1995. "Prospects for Scientific Visualization as an Educational Technology." *The Journal of the Learning Sciences* 4 (3): 249–279. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0403_1
- ◆ Haarman, Susan. 2022. "Dungeons & Dragons & Dewey: The Potential for Dramatic Rehearsal and Civic Outcomes in Tabletop Role-Playing Games." *Philosophical Studies in Education* 53: 56-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366548>
- ◆ Johansson, Karin, Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, PerOla Öberg, and Sarah Lynne Bowman. 2026. "Playing a Role in Democracy: Political Live Action Role-playing Games, Activism, and Deliberation." In *Education and Analog Role-Playing Games: Theory and Pedagogy*, edited by Susan Haarman. Boca Raton, FL: CRC Press. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2024837&dswid=-6859>
- ◆ Kahne, Joseph, Ellen Middaugh, and Chris Evans. 2009. "The Civic Potential of Video Games." *Journal of Media Literacy Education* 1 (1): 39–45. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8518.001.0001>
- ◆ Kapp, Karl M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer. <https://www.wiley.com/en-us/shop/general-introductory-business-management/the-gamification-of-learning-and-instruction-game-based-methods-and-strategies-for-training-and-education-p-9781118096345>

- ◆ Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing. <https://www.chelseagreen.com/product/thinking-in-systems/>
- ◆ Nielsen, Martin, and Eckhoff Andresen, Martin. 2013. "The Mixing Desk of Larp." In *Crossing Theoretical Borders*, edited by Karete Jacobsen Meland and Katrine Øverlie Sveld, 71-80. Norway: Fantasiforbundet. https://www.nordiclarp.org/wiki/Crossing_Theoretical_Borders
- ◆ Neys, Joyce, and Jeroen Jansz. 2010. "Political Internet Games: Engaging an Audience." *European Journal of Communication* 25 (3): 227–241. <https://doi.org/10.1177/0267323110373456>
- ◆ Rivers, Anissa, Wickramasekera II, Ian E., Pekala, Ronald J., and Rivers, Jennifer A.. 2016. "Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing." *American Journal of Clinical Hypnosis* 58 (3): 286–294. <https://doi.org/10.1080/00029157.2015.1103696>
- ◆ Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press. <https://archive.org/details/videogameslearni0000squi>

Ressources pertinentes

- ◆ Nordic Larp. n.d. *Nordic Larp Documentation and Articles*. <https://www.nordiclarp.org/>
- ◆ Nordic Larp Wiki. 2019. "The Mixing Desk of Larp". Accessed February 12, 2026. https://www.nordiclarp.org/wiki/The_Mixing_Desk_of_Larp

Chapitre 5 : Les jeux dystopiques à visée pédagogique

- ◆ 11 bit studios. 2014. *This War of Mine*. PC. Warsaw: 11 bit studios. Accessed April 14, 2026. <https://store.steampowered.com/app/282070/>.
- ◆ 3909 LLC.b.d. "Educational Usage." *Papers, Please Support*. Accessed April 14, 2026. <https://3909.zendesk.com/hc/en-us/articles/360052481194-Educational-Usage>
- ◆ Ashton, Dean, Alora Young, Emma McManus, and ACMI. 2021. "Teaching with Videogames: Dystopian Narratives and 'Papers, Please'." ACMI. September 16,

2021. <https://www.acmi.net.au/education/school-program-and-resources/game-lessons/teaching-with-videogames-dystopian-narratives-and-papers-please/>

- ◆ Awaken Realms. n.d. *This War of Mine: The Board Game*. Board game. Wrocław: Awaken Realms. <https://awakenrealms.com/games/awaken-realms/this-war-of-mine>
- ◆ Carolan, Gene. 2020. "'Papers, Please': Embedding a Video Game in Teaching, Learning & Assessment." *TU Dublin IMPACT*, October 23. <https://tudublinimpact.wordpress.com/2020/10/23/papers-please-embedding-a-video-game-in-teaching-learning-assessment/>.
- ◆ Carolan, Gene. 2021. "'Papers, Please' – Using a Video Game to Explore Experiential Learning and Authentic Assessment in Immigration and Asylum Law." *Irish Journal of Academic Practice* 9 (2): Article 11. <https://doi.org/10.21427/PC79-AN45>
- ◆ Games im Unterricht. n.d. "Orwell." Accessed April 14, 2026. <https://www.games-im-unterricht.de/games/orwell>
- ◆ Iglesias Amorín, Alfonso. 2022. "The Use of Board Games in History Teaching." *Clio: History and History Teaching* 48: 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- ◆ Ministry of Education and Science. 2020. *This War of Mine – Materiały Dydaktyczne*. Warsaw: Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/grywiedukacji/this-war-of-mine>
- ◆ Osmotic Studios. 2016. *Orwell: Keeping an Eye on You*. PC/Mac. Hamburg: Osmotic Studios.
- ◆ Thengs, Halvor Østerman, and Aleksander Husøy. 2024. "Digital Game: We Become What We Behold." *NDLA*. October 17, 2024. <https://ndla.no/r/engelsk-yf/digital-game-we-become-what-we-behold/6042b59ff7>

Ludographie

- ◆ Case, Nicky. 2016. *We Become What We Behold*. Ncase.itch.io. <https://ncase.itch.io/wbwwwb>
- ◆ Jocher Games. 2023. *Oceania 2084 – Surplus Edition*. Jochergames.itch.io. <https://jochergames.itch.io/oceania-2084>

◆ Pope, Lucas. 2013. *Papers, Please*. <https://papersplea.se/>

Chapitre 6 : Les GN dystopiques pour l'éducation à la citoyenneté avec les jeunes : théorie et pratique

- ◆ Alder, Avery. 2018. *Dream Askew*. Tabletop role-playing game. Buried Without Ceremony. <https://buriedwithoutceremony.com/dream-askew>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix." 2013. "Shadow Work: A Jungian Perspective on the Underside of Live Action Role-Play in the United States." In *The Wyrd Con Companion Book 2013*, edited by Sarah Lynne Bowman and Aaron Vanek, 94-101. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB13-1.pdf>
- ◆ Brind, Simon. 2022. "Combat Narratology – Strategies for the Resolution of Narrative Crisis in Participatory Fiction." Ph.D. thesis, University of the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/9955142/combat-narratology-strategies-for-the-resolution-of-narrative-crisis-in-participatory-fiction>
- ◆ Brown, Maury, and Morrow, Benjamin A.. 2015. "Breaking the Alibi: Fostering Empathy by Reuniting the Player and Character." In *The Wyrd Companion Book 2015*, edited by Sarah Lynne Bowman, 102-116. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB15-Final-1.pdf>
- ◆ Boss, Emily Care. 2007. "Romance and Gender in Role-Playing Games: Too Hot to Handle?" Presentation at Ropecon 2007. Black and Green Games. <https://static1.squarespace.com/static/53d9a7cde4b0e6c5ed6457bd/t/547e3dd6e4b009dfcd6a704c/1417559510557/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne. 2013. "Social Conflict in Role-playing Communities: An Exploratory Qualitative Study." *International Journal of Role-Playing* 4: 4-25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/183>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-Playing Game Design*. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Kjell Hedgard Hugaas. 2021. "Magic is Real: How Role-Playing Can Transform Our Identities, Our Communities, and Our Lives." In *Book of Magic: Vibrant Fragments of Larp Practices*, edited by Kari Kvittingen Djukastein, Marcus Irgens, Nadja Lipsyc, and Lars Kristian Løveng Sunde, 52-74. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2021/03/09/magic-is-real-how-role-playing-can-transform-our-identities-our-communities-and-our-lives/>
- ◆ Deterding, Sebastian. 2018. "Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play." *Games and Culture* 13 (3): 260–279. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29706842/>
- ◆ Gibson, James J. 2014. *The Ecological Approach to Visual Perception*. 1st Edition. Psychology Press. https://www.google.be/books/edition/The_Ecological_Approach_to_Visual_Perc/DrhCCWmJpWUC?hl=en
- ◆ Hugaas, Kjell Hedgard. 2019. "Investigating Types of Bleed in Larp: Emotional, Procedural, and Memetic." *Nordiclarp.org*, January 25. <https://www.nordiclarp.org/2019/01/25/investigating-types-of-bleed-in-larp-emotional-procedural-and-memetic/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2017. "The Battle of Primrose Park: Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity." *Nordiclarp.org*, June 21. <https://www.nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2020. "Wyrding the Self." In *What Do We Do When We Play?*, edited by Eleanor Saitta, Johanna Koljonen, Jukka Särkijärvi, Anne Serup Grove, Pauliina Männistö, and Mia Makkonen, 211-225. Helsinki: Solmukohta. <https://www.nordiclarp.org/2020/05/18/wyrding-the-self/>
- ◆ Koljonen, Johanna, Stenros, Jaakko, Serup Grove, Anne, Skjønfsjell, Aina D., and Nilsen, Elin, eds. 2019. *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*. Copenhagen, Denmark: Landsforeningen Bifrost. https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en
- ◆ Montola, Markus. 2010. "The Positive Negative Experience in Extreme Role-Playing." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm, August 16. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/500>

- ◆ Most Improbable LLC. 2009-. *Dystopia Rising*. Live action role-playing game. Most Improbable LLC. <https://www.dystopiarisinglive.com/>
- ◆ Townser, H.P., and J. Li. 2019. "Describing What Actually Happens during a Larp." In *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*, edited by Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, Anne Serup Grove, Aina D. Skønsvell, and Elin Nilsen. Copenhagen: Landsforeningen Bifrost.
https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en
- ◆ Turner, Victor. 1995. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine De Gruyter.
https://www.google.be/books/edition/The_Ritual_Process/VywrDwAAQBAJ?hl=en
- ◆ van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. Trans. Monika Vizedom and Gabrielle Caffee. Chicago, IL: University of Chicago Press.
https://www.google.be/books/edition/_/obcTwQEACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi_64uCxl6WAXj0gIHHQCMPQIQ7_IDegQIDxAE
- ◆ Waern, Annika. 2010. "'I'm in Love With Someone That Doesn't Exist!!' Bleed in the Context of a Computer Game." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm: August 16.
<https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/499>

dystolarp

Cette ressource a été développée dans le cadre du projet Dystolarp, qui s'appuie sur le pouvoir immersif du jeu de rôle grandeur nature (GN) pour favoriser une compréhension approfondie de l'engagement citoyen, de la responsabilité environnementale et des valeurs démocratiques chez les jeunes.

Pour en savoir plus sur le projet et découvrir les ressources disponibles :

<https://dystolarp.eu/fr/le-seuil/>



**Cofinancé par
l'Union européenne**

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et avis exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues pour responsables. Code du projet : 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734



Tout le contenu est sous licence CC BY-NC-SA 4.0

L I V E F O R M

