

Le jeu vidéo, commode soupape pour l'inquiétude humaine ou arme pour s'échapper de la cage ?

The video game, a convenient valve for human anxiety or a weapon for escaping from the cage?

Marc-André Éthier¹, David Lefrançois²

¹ Université de Montréal, marc.andre.ethier@umontreal.ca

² UQO, david.lefrancois@uqo.ca

RÉSUMÉ. De plus en plus utilisé en classe d'histoire, la série de jeux vidéo Assassin's Creed fait incarner au joueur un héros s'opposant aux visées dictatoriales d'un groupuscule occulte, à diverses époques. Pour situer les rapports de jeu avec l'histoire, nous avons interviewé 12 historiens qui ont été consultés pour créer ces jeux, afin d'explorer leurs perceptions du contenu des jeux et de leurs effets potentiels sur les joueurs. L'apparence crédible du jeu leur semble comporter le risque d'en conforter la prémisse extravagante et de soutenir une attribution causale basée sur les grands personnages. Certains cependant y voient aussi une occasion de développer la pensée critique.

ABSTRACT. Increasingly used in history class, the Assassin's Creed series of video games makes the player embody a hero opposing the dictatorial aims of an occult group, at various times. To situate the game's relationship to history, we interviewed 12 historians who were consulted to create these games, to explore their perceptions of the games' content and their potential effects on players. The believable appearance of the game seems to them to carry the risk of bolstering its outlandish premise and supporting causal attribution based on the big characters. Some, however, also see it as an opportunity to develop critical thinking.

MOTS-CLÉS. Assassin's Creed, agentivité, étude et enseignement de l'histoire, jeu vidéo, pensée historique.

KEYWORDS. Agency, Assassin's Creed, historical thinking, learning and teaching of history, video game.

[L'humain] essaie de se libérer de l'aliénation par la culture et l'art. Il meurt quotidiennement au cours des huit heures et plus pendant lesquelles il agit comme une marchandise, pour ressusciter ensuite dans la création artistique. Mais ce remède porte les germes de la maladie elle-même. [...] [L'humain] défend son individualité opprimée par le milieu et réagit devant les idées esthétiques comme un être unique, dont l'aspiration est de rester immaculé. Il ne s'agit que d'une tentative de fuite. [...] On invente la recherche artistique que l'on considère comme la définition de la liberté. Mais cette « recherche » a ses limites, imperceptibles jusqu'à ce qu'on s'y heurte, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'on pose les problèmes réels de l'homme et de son aliénation. L'angoisse injustifiée ou les passetemps vulgaires constituent de commodes soupapes pour l'inquiétude humaine. On combat l'idée de faire de l'art une arme de dénonciation. Si l'on respecte les règles du jeu, on obtient tous les honneurs, comparables à ceux que pourrait obtenir un singe en inventant des pirouettes. La seule condition, c'est de ne pas essayer de s'échapper de la cage invisible.

Guevara (1965). *Le socialisme et l'homme à Cuba*, p. 14-15

Déjà classée au premier rang des industries culturelles mondiales en matière de chiffres d'affaires, l'industrie des jeux vidéo¹ (JV) maintient une croissance soutenue. Puisque plus de 92 % des Français de 10 à 18 ans jouent aux JV, que 32 % des joueurs français pratiquent ce loisir au

¹ Cet article intègre les rectifications de l'orthographe. Cela exclut toutefois l'usage du « s » final pour marquer le pluriel de « vidéo ».

quotidien et 15 % à raison de plus de 10 heures hebdomadaires (selon SELL, 2021), nul ne s'étonnera qu'ils l'emportent sur les bandes dessinées (BD), longs-métrages ou romans dans la diffusion des discours sur le passé et opposent de l'extérieur une concurrence accrue tant à l'histoire savante qu'à la mémoire formatée par l'éducation nationale (Boutonnet, 2018). Or, l'influence vidéoludique pénètre aussi dans l'enceinte scolaire.

Nos recherches en terrain québécois montrent que la fréquence du recours aux JV pour enseigner l'histoire croît et qu'*Assassin's Creed* est l'une des séries les plus populaires à cette fin. Bien que peu d'enseignants utilisent le jeu vidéo pour enseigner, la plupart de ceux qui l'exploitent le font en classe d'histoire, dont plusieurs avec *Assassin's Creed*, souvent en affirmant vouloir développer l'agentivité et la pensée critique de leurs élèves pour les aider à s'émanciper (Bazile, 2021 ; Gilbert, 2017 ; Joly-Lavoie, 2021 ; Vincent, 2021).

Cela soulève la question de la valeur que lui accordent à cet effet les experts en histoire qui ont été artisans de ce jeu : *Assassin's Creed* réunit-il des ingrédients qui peuvent nourrir la réflexion des élèves ou, au contraire, son usage s'ajoute-t-il plus facilement à toutes les sources de distraction (divertissement/diversion) qui servent de soupape pour les insatisfactions sociales des joueurs et les retient-il ainsi en « cage » ? Aussi avons-nous contacté la multinationale française qui développe, édite et distribue cette série (Ubisoft) pour nous entretenir avec des personnes qui, en raison de leur expertise en histoire, y avaient œuvré ou qui avaient été mêlées à des choix éditoriaux relatifs à l'histoire.

Cette étude de cas rapporte certains fragments de ces entretiens, présentés au complet dans un ouvrage récent (Éthier et Lefrançois, 2020) et explorés autrement ailleurs (Éthier et Lefrançois, 2018). Cet article descriptif ne s'intéresse pas à la ludopédagogie et à son cadre théorique ou à la réalité des effets de l'usage scolaire du jeu sur les élèves, mais se centre sur la perception d'une catégorie spécifique d'artisans de jeux vidéo, c'est-à-dire des historiens, à propos de l'objet d'enseignement, à savoir l'histoire, afin de situer plus largement les enjeux ludopédagogiques de l'usage de cette série de jeux, en particulier ceux qui touchent aux thèmes de l'agentivité, de la crédibilité et de la pensée critique en histoire.

Il comporte quatre parties principales. Les deux premières esquissent le cadre pratique et théorique dans lequel nous avons pensé ces entretiens. La troisième et la quatrième décrivent comment nous avons préparé et conduit les entretiens, puis brosse un tableau des témoignages collectés et les analyses à larges traits, en insistant sur les points de vue et questions qui se dégagent de corpus, puis en les rapprochant de réflexions analogues émises par un courant de recherche en didactique de l'histoire.

Cadre pratique

Assassin's Creed est une série de 12 JV principaux dans lesquels, depuis 2007, le joueur incarne un personnage, certes doté de pouvoirs surnaturels (telle la vision de l'aigle), mais aux capacités physiques vraisemblables, quoiqu'exceptionnelles et spectaculaires. Ce héros ou cette héroïne, faillible et mortel, doit braver des dangers funestes pour réaliser une mission, intégrée à une narration complexe et demandant d'explorer librement un monde virtuel ouvert. Pour mener à bien sa quête, il doit s'infiltrer en divers milieux et interagir en temps réel avec d'autres personnages, y compris des antagonistes qu'il doit en général éviter ou abattre le plus furtivement possible pour ne pas être tué ou pour progresser dans son exploration². La série plante ses principaux décors dans le passé : l'Égypte (1^{er} siècle av. J.-C.) ; la Grèce (5^e siècle av. J.-C.) ; la Norvège et l'Angleterre

² Dans les derniers jeux, le joueur livre toutefois des combats collectifs.

(9^e siècle) ; le Levant (12^e siècle) ; le nord de l'Italie (15^e siècle) ; les Antilles (18^e siècle) ; le nord de la côte est des États-Unis actuels (18^e siècle) ; Paris (18^e siècle) ; Londres (19^e siècle).

Le héros franchit les obstacles de ces territoires exotiques et souvent urbains en recourant à divers types de sauts et de mouvements, la caméra étant placée derrière le personnage. La série puise dans la bibliothèque intertextuelle des légendes et mythes séculaires pour peupler une fiction mêlant les genres de l'épopée fantastique et du documentaire historique. La mise en marché des produits de cet univers transmédiatique (qui comprend des BD, concerts, expositions muséales et romans, ainsi qu'un film et bientôt une télésérie de fiction) repose en partie sur l'expertise historique mobilisée pour rendre les jeux plus réalistes.

Le statut professionnel des consultants, surtout externes, recrutés à cette fin, affirme leur compétence : la plupart sont formés en histoire et en vivent, souvent à titre de professeurs d'histoire dans une université. Des ouvrages et numéros de revue de vulgarisation et trois modes éducatifs cultivent également cette aura. Ces modes éducatifs se nomment *Discovery Tour* (DT). Il s'agit d'extensions téléchargeables d'un jeu permettant de visiter le monde de ce jeu ou d'écouter des capsules d'information, expurgées de l'action violente qui fait l'essence du jeu. Les DT existent depuis 2018.

Depuis les premiers jeux, le mobile de la série repose sur une quête réalisée par l'action d'un appareil fantasmagorique qu'une perfide multinationale pharmaceutique aurait inventé à partir de la technologie supérieure d'une civilisation apocryphe ancienne. L'humain branché à cette machine (le personnage du joueur) revivrait en réalité virtuelle les souvenirs de ses ancêtres, mais à ses risques et périls, car l'expérience pourrait aussi trancher le fil de ses jours.³ Contemporain au joueur, ce récit de base alterne deux présents : celui du personnage (au début et à la fin de la partie) et celui de son avatar du passé, dont les péripéties ont pour but de retrouver un puissant arsenal, depuis des siècles égaré. Homme de paille des Templiers, cette multinationale utiliserait en général des descendants de membres de l'ordre des Assassins pour explorer le passé en vue de ravir l'arme, puis de dominer le monde. Dans la série, le joueur — identifié aux Assassins — a pour mission de contrecarrer ce plan et, par suite, de sauver l'humanité. La série oppose ainsi deux groupes rivaux occultes immémoriaux, incarnés surtout par la confrérie des Assassins et l'Ordre du temple, mais pas exclusivement. Les premiers défendraient la liberté individuelle et la sécurité d'autrui contre les visées centralisatrices des seconds, y compris en en assassinant certains.

Il s'agit donc, à n'en pas douter, d'une représentation du passé taillée sur mesure pour un passe-temps divertissant, un genre historique au riche passé, dont la mention rappelle que le mot « histoire » est non seulement métonymique⁴, mais aussi polysémique. Des millions d'individus ne la voient d'abord ni comme une discipline universitaire (histoire « savante »), ni comme une matière à l'étude (histoire « scolaire »), ni comme une mémoire collective autorisée ou promue par un État (histoire « officielle »). Ils la considèrent plutôt soit comme un loisir scientifique par lequel ils veulent connaître le passé de la façon la plus juste possible (histoire « publique »), soit comme une œuvre (cinématographique, ludique, littéraire, musicale, plastique, théâtrale...) dont la consommation récréative procure une délectation éclairée ou facile (histoire « profane »). Tous d'ailleurs n'y croient pas : au contraire, plusieurs doutent, même si ce doute est très vague (Boutonnet, 2016).

³ Dans les derniers jeux, les Templiers n'ont plus l'exclusivité de cette technologie.

⁴ Le mot histoire est métonymique en ce qu'il désigne tant le passé lui-même que l'enquête avec des vestiges de phénomènes advenus ou que la connaissance consignée de ces phénomènes.

Cadre théorique

Pour tenter de mieux situer les rapports que les produits phares commercialisés sous la marque *Assassin's Creed* entretiennent avec l'histoire, nous reprenons ici notre présentation de ces cinq catégories dont les frontières tendent à s'estomper, ainsi que de l'agentivité et de la pensée critique. Comme il s'agit d'idées largement connues et étayées par la recherche, nous nous contentons de les rappeler et de renvoyer les lecteurs à des classiques ou à des synthèses dans lesquelles nous avons expliqué davantage ce que nous entendons par là, plutôt que de multiplier les appels à l'autorité ou les révérences académiques.

Les types d'histoire, leurs usages et les critères de crédibilité de la production historiographique. L'histoire savante, exercée surtout à l'université par des spécialistes dont la production scientifique — tournée vers d'autres érudits de la même discipline, débattant de leurs œuvres sur la base d'un régime codifié de preuves — doit rendre apparents ses corpus et les opérations pour les constituer et les traiter. Elle se pose en contradictrice des explications basées sur l'autorité, l'esthétique, l'imagination, la révélation, le surnaturel, la tradition, entre autres, plutôt que sur de la preuve vérifiable issue de la critique et du croisement de témoignages directs et indirectes (artéfacts, écofacts, iconographies, textes écrits).

Aspirant à collecter et considérer tous les indices disponibles, pertinents et vérifiables, et rien qu'eux, les historiens de carrière affichent une double ambition datant au moins de Lorenzo Valla (1493/1442) et Leopold von Ranke (1811/1836), mais courant jusqu'à Bachelard (1970/1938) ou Foucault (2001/1984) : constituer une chose comme objet comme question à résoudre à partir de traces du passé, débusquer le faux et répandre des connaissances (en partie et provisoirement) vraies sur le passé, tout en en reconnaissant leurs limites. Ce vœu de vérité immanente n'exclut pas la contingence, le débat, la discontinuité, l'inachèvement, l'inventivité — au contraire, ils seraient constitutifs de cette pratique sociale et socialement située —, ni la banale et fâcheuse occurrence des biais, erreurs, fraudes, manipulations ou partis-pris, mais il s'agirait là de qualités fortuites de la pratique de l'histoire ainsi conçue (Éthier, Lefrançois et Demers, 2016).

L'histoire scolaire tient un discours qui, avec plus ou moins de contradictions internes et de souplesse, transpose l'histoire savante et suit peu ou prou les prescriptions (de contenus, notamment) des programmes d'études nationaux à l'aide de matériels (dont les examens et manuels) et de pratiques, eux-mêmes plus ou moins normés. Elle peut ainsi osciller d'une centration sur la mémorisation d'un récit unique et la reproduction de la réponse autorisée (qui font l'objet de multiples débats, entre diverses versions d'un même nationalisme ou entre projets nationaux concurrents), d'une part, à une centration sur le développement de méthodes et de la pensée critique, d'autre part. De propos délibéré ou non, elle fournit néanmoins aux élèves des matériaux⁵ formés à différentes étapes de la fabrique du curriculum (Lefrançois, Éthier et Demers, 2009 ; Wineburg, 2021).

Commissionnée par l'État à des fins commémoratives (cénotaphes, fêtes, monnaies, statues, timbres, toponymes...), l'histoire officielle sert, de façon plus ou moins appuyée ou subtile, une politique symbolique visant entre autres à forger une identité commune, un attachement à la patrie et aux volontés de ses dirigeants, comme consommer des produits nationaux, respecter le Code de la route, s'enrôler ou travailler. L'histoire publique est une activité protéiforme antérieure aux autres : constituer sa généalogie familiale, courir les brocantes à la recherche d'antiquités, écouter un documentaire, fouiller des archives sur le passé local, lire un ouvrage de vulgarisation, pratiquer une

⁵ L'histoire scolaire procure des matériaux pour s'attacher à des valeurs : assiduité, consommation, dévouement, obéissance, politesse, productivité, etc. Ces matériaux permettent aussi aux élèves de se dessiner une image du monde, y compris en désignant à qui il convient de s'identifier ou de s'opposer.

danse folklorique, ratisser une usine désaffectée et visiter musées, lieux ou sites historiques n'en sont que quelques exemples. D'habitude, artisans et communicateurs (souvent des enseignants ou des chercheurs) de l'histoire publique exhibent peu les façons, matériaux, outils et autres secrets du métier : le résultat du labeur des historiens publics, surtout s'ils s'adressent aux amateurs sur des supports de masse, prime sur le processus (Barton et Levstik, 2004 ; Cardin, Éthier et Meunier, 2010).

Si les porteurs des quatre premiers discours prétendent et peuvent croire en la vérifiabilité de leurs propos (Rosenzweig et Thelen, 1998), l'histoire profane renonce le plus souvent à cet idéal, voire s'affiche d'emblée comme une création fictive ou ludique. Quoique l'histoire profane puisse s'autoriser de l'histoire savante pour assoir sa crédibilité et faire recette, la recherche débusque avec régularité des inexactitudes que les films et JV transmettent, à dessein ou non (un trait partagé par l'histoire scolaire), montrant par exemple tant et plus la place caricaturale réservée aux femmes. Ses inexactitudes peuvent d'ailleurs relever autant du manque d'érudition que de biais inconscients et non contrôlés, et concerner autant des questions de forme (le lieu et la date, le décor, les costumes et accessoires, par exemple) que de fond (les mentalités et rapports sociaux). De plus, l'histoire profane met souvent en scène des éléments du passé suscitant l'adhésion à des causes, pas toujours à celles de l'élite du moment. Même lorsqu'elle ne se veut pas édifiante, elle véhicule diverses valeurs. Elle s'inscrit ainsi dans une longue tradition dont sont issus tant *La Mort de César* de Jean-Léon Gérôme (1867) que *L'Œil le plus bleu* de Toni Morrison (1994/1970), et ce, que la fréquentation d'objets de cet ensemble mouvant soit ou non associée à une pratique culturelle jugée comme légitime par une classe dominante et qu'une industrie vénale produise ou non à la chaîne une masse de ces objets (Éthier et Lefrançois, 2021).

La réputation d'Ubisoft de vouloir se montrer fidèle à l'histoire soulève la question des rapports entre ces jeux et ces différents types d'histoire, ainsi qu'aux efforts pour se caler sur l'histoire savante qui donnent à la marque sa crédibilité.

L'agentivité et l'attribution causale. Les JV sont un environnement de simulation réglée : pour le joueur, les objets se comportent en réponse à ses actions, mais en fonction de règles établies par autrui. Autrement dit, si le JV place la finalisation du récit entre les mains des joueurs — leurs actions pouvant déterminer différentes configurations —, le résultat est toujours cadré par des algorithmes indépendants d'eux. Cependant, ceux-ci pourraient, comme dans les films, les romans, etc., vivre une expérience vicariante en observant non seulement de grandes figures issues de l'élite, mais aussi des gouvernés⁶ qui « font l'histoire » (pour reprendre le slogan d'Ubisoft). La multimodalité audiovisuelle et les décisions de tel joueur dans un environnement interactif ayant un impact sur son aventure pourraient aussi l'engager à penser que les sujets ont un impact sur l'histoire. Cela soulève la question de l'attribution causale, c'est-à-dire ce que les sujets considèrent comme des facteurs d'un phénomène. Un individu peut considérer ces variables comme lui étant internes ou externes, stables ou modifiables et contrôlables ou non : il peut attribuer à soi-même et à d'autres la capacité de causer des événements de sa propre vie ou des sociétés (Éthier, 2001). Partant, dans certains cas, les sujets considèrent que la fatalité et les grands personnages déterminent l'histoire et se voient comme des objets qui la subissent. Dans d'autres cas, ils se voient comme ayant un pouvoir d'agir sur le cours de l'histoire, ce qui les éloigne de la conception selon laquelle seule l'élite peut l'influencer (Éthier et Lefrançois, 2019). Dans certains cas, une narration présente certains groupes sociaux ou les grands individus comme les principaux facteurs de l'histoire, ceux

⁶ Nous désignons par gouvernés travailleurs exploités, peuples opprimés, etc., par opposition à ceux qui gouvernent et ont le dernier mot sur qui travaille ou non, ce qui est produit ou non, à qui et comment on distribue la production, qui vit et meurt, qui étudie ou pas, etc.

par qui le progrès social ou technologique arrive, ceux qui donnent aux autres les droits et libertés⁷, ceux qui cessent d'être impérialistes, racistes ou sexistes lorsqu'ils découvrent qu'il s'agit de mauvaises idées (Barton et Levstik, 2004).

Il est possible de décrire, d'analyser et de comparer aussi bien des manuels que des jeux afin de savoir quels acteurs ils destinent à des quêtes politiques, quels objets ils assignent à ces quêtes, quels bénéficiaires et commanditaires ils lui attribuent et ainsi de suite (Lefrançois, Éthier et Demers, 2010). Les analyses prenant modèle sur le schéma actanciel identifient justement des rôles récurrents distribués aux personnages de divers genres de textes, surtout narratifs (comme les contes merveilleux), mais parfois aussi argumentatifs (tels certains essais historiques).

Greimas (1966 ; 1983) nomme actants les classes d'acteurs qui accomplissent, subissent ou entravent l'action principale du récit. Ces individus spéciaux ou ordinaires, entités abstraites immanentes, inertes ou vivantes, individuelles ou collectives, etc. assument, voire cumulent, six différents rôles fonctionnels. Ces rôles sont ceux de sujet/héros, quête/objet, destinateur/commanditaire, destinataire/bénéficiaire, opposant/adversaire/traitre et adjuvant/auxiliaire.

Ainsi, dans la légende arthurienne (Wagner, 2017/1882), le chevalier Parsifal (*sujet*), à la demande du roi Amfortas (*destinateur*), retrouve la Sainte Lance (*objet*) pour sauver Titurel et la confrérie des Chevaliers du Graal, résidents du château de Montsalvat (*destinataires*), avec l'aide de Gurnemanz (*adjuvant*), malgré les subterfuges de la méchante Kundry (*opposante*). Les destinateurs, destinataires, sujets, adjuvants et opposants de ces quêtes, s'ils sont des humains, peuvent être des gouvernants ou des gouvernés (Éthier et Lefrançois, 2011).

Certains attributs de cet éventail d'acteurs permettent toutefois de les grouper d'après la perception des causes de l'échec ou du succès des quêtes démocratiques ou antidémocratiques. Les quêtes peuvent viser à diminuer, maintenir ou accroître l'égalité ou la liberté, c'est-à-dire vouloir conférer à des gouvernés de l'emprise sur le pouvoir public, élargir la portée de celui-ci, ne pas le voir diminuer, etc. Le cas échéant, ces quêtes seraient démocratiques. Elles pourraient, au contraire, s'avérer antidémocratiques en visant à augmenter (ou maintenir) les inégalités, à brimer la capacité effective des gouvernés de décider de leur sort ou encore à les exploiter (Éthier, 2006).

Par ailleurs, l'agentivité est complexe, équivoque, fluide et relative. Il n'est pas nécessaire, pour qu'il y ait agentivité, que celle-ci se manifeste dans une quête démocratique par une lutte contre les racines d'un problème ou que cette question ait réglé tous les problèmes.

En pratique [...] [les femmes ont] fait preuve d'« agentivité », c'est-à-dire qu'à maints égards, et dans le cadre souvent étroit des contraintes qui pesaient sur elles et des normes qui dictaient leurs conduites, elles ont agi en fonction de leurs intérêts propres, exploitant les contradictions du pouvoir masculin pour mieux repousser les frontières de leur autonomie. Les détours de l'histoire montrent cependant qu'il ne s'agit pas là d'un processus linéaire ou univoque, le jeu des forces sociales, économiques et politiques pouvant tout aussi bien provoquer des avancées que des reculs, comme en témoignent la perte du droit de vote des femmes au XIX^e siècle et l'abolition du douaire. Les transformations dans les modes de production et d'échange, l'action sociale et politique des femmes [...] représentent sans doute les principales lignes de force qui donnent sens à l'expérience historique des Québécoises. (Baillargeon, 2012, p. 245-246)

⁷ Présenter les grands individus comme les facteurs des « progrès » fait comme s'il n'y avait pas de différences d'intérêts, comme ses les opprimés et les oppresseurs formaient un nous, comme si les changements étaient unifactoriels et linéaires.

Nous voulions donc savoir quelle agentivité ce jeu projetait et quels effets, selon les historiens consultés, il pouvait avoir sur la représentation que les joueurs se font de l'histoire, mais aussi sur le rôle qu'eux-mêmes attribuent aux agents dans l'histoire et sur la manière dont ils peuvent influencer cette conception de l'agentivité complexe entre ancrage des comportements collectifs dans leurs contextes (sociohistoriques) et lecture des réalités sociales en tant que produits de l'action humaine.

La pensée critique en histoire et la consommation des produits de la pratique de l'histoire. En retour, cela pose la question du rapport cognitif et critique des joueurs avec le jeu. Longtemps nommée « méthode critique » en raison des outils formalisés dans la critique interne et externe (Langlois et Seignobos, 2005/1898), plusieurs attendent en effet de l'histoire que son enseignement ait pour finalité une adhésion lucide des apprenants aux valeurs qui la sous-tendent et aux pratiques (éristiques, euristiques et techniques) qui l'incarnent et l'affutagent de la pensée critique. La norme ne serait plus le discours d'une communauté d'historiens (production dont la mémorisation serait cumulative, répétable, quantifiable et évaluable), mais la démarche de recherche et le déploiement des critères à partir desquels cette communauté construit, évalue ou réfute les discours sur le passé, toute manifestation humaine⁸ étant située dans le temps, l'espace et le social, et sujette à la problématisation et à la critique (Éthier, 2007).

Cela est cohérent avec une description globale de la pensée critique comme une activité psychique consciente s'interrogeant sur ses assises et conséquences, activité composée d'attitudes (douter de ses représentations ou de celles d'autrui, écouter l'autre partie avec charité, rechercher la rigueur, tenir à ses idées si des preuves ne la réfutent pas, etc.) et d'habiletés réflexives (délibérer, justifier son point de vue, se corriger, suggérer des options, tolérer le désaccord, etc.) lui permettant de se nuancer et de s'enrichir, ainsi que de contextualiser, d'apprécier et d'interroger les preuves justifiant la validité d'arguments, d'opinions, de normes et de raisonnements (Daniel, Éthier, Larocque, Lefrançois et Torres, 2022).

Si le langage propre à une forme culturelle située dans un contexte sociohistorique spécifique affecte les messages communiqués par cette forme (Wertsch, 1991), alors les citoyens doivent disposer à leur gré d'une gamme d'outils mentaux pour interagir de façon critique avec les médias qu'ils manient. Cette finalité éducative contraste avec la mission souvent dévolue à l'histoire, tant profane que publique ou scolaire (Éthier, Lefrançois, Audigier, 2018), et met l'accent sur l'importance d'identifier quelles voies les DT bouchent ou dégagent pour emprunter cette direction.

Cadre méthodologique

Dans cette recherche exploratoire sans visées comparatives, explicatives ou vérificatives, nous avons voulu nous en tenir à un petit nombre de cas importants susceptibles de fournir une information riche, afin de décrire et de nommer le sens qui émerge de leur discours, ce qui pave la voie à une codification analytique des contenus.

L'approche inductive de Charmaz (2010), Creswell (2009), Denzin (2005) et Josselson (2011) nous a guidés. Il s'agit de lire, de comparer et d'organiser les transcriptions d'entretiens en identifiant les principaux thèmes présents dans les réflexions de chaque expert. Nous avons codé les entretiens à partir des grands thèmes afin d'identifier les passages pertinents. Nous avons ensuite examiné chacun de ces passages pour réviser notre compréhension de l'ensemble, pour percevoir les similitudes et les différences, pour établir des relations entre les passages et pour les regrouper dans chaque catégorie.

⁸ Ces manifestations incluent autant l'artéfact ou l'archive sonore sur un phénomène révolu que la narration savante d'un évènement du passé ou qu'un argumentaire politique contemporain arguant du passé pour convaincre.

Afin d'explorer les perceptions de consultants ($n = 12$) de sept différents jeux de la série *Assassin's Creed*, la partie suivante de l'article rapporte leurs propos, mais elle exclut ceux des employés d'Ubisoft ($n = 3$) que nous avons aussi interrogés. Nous les avons sollicités par courriel, en leur présentant les questions prévues : sur l'évolution des pratiques et des sources utilisées ou des débats et consensus à propos des événements et contextes historiques évoqués dans les jeux ; sur les erreurs du jeu ou sa justesse ; sur leur expérience de consultants, etc.

Pour des raisons de logistique, nous n'avons interviewé que 75 % des consultants pour *Assassin's Creed*. Malgré que cet effectif représente une proportion considérable de l'ensemble de la « population », un tel échantillonnage accidentel d'une petite « population » empêche entre autres de contrôler un biais : on ignore si l'appartenance à la minorité qui n'a pas répondu ou à la majorité qui a répondu est le fruit du hasard ou de la présence de caractéristiques pertinentes (à déterminer), telle leur vision de l'histoire savante et des rapports de celle-ci avec les autres formes d'histoire (profane, publique, scolaire), avec la mémoire et avec l'industrie des médias de masse. Il faut donc prendre ces témoignages pour ce qu'ils sont, sans plus : les points de vue d'acteurs engagés qui ne peuvent passer pour généralisables. Ce n'est cependant pas le but de l'exercice, bien plus modeste. Il s'agit, nous le répétons, de documenter l'opinion de ces personnes sur les rapports entre l'histoire et les jeux vidéo en général et sur des questions spécifiques que nous précisons plus bas.

Interviewés de juin 2016 à mai 2020 (mais surtout en 2017), les participants inclus ($n = 12$) sont des historiens indépendants d'Ubisoft, soit huit hommes et quatre femmes. Il s'agit pour la plupart d'universitaires ($n = 8$). Nous pourrions les regrouper en trois catégories, selon leur objet d'étude : l'histoire ancienne et médiévale (Antiquité égyptienne et grecque, époque viking : $n = 4$) ; l'histoire moderne (de la fin du 15^e siècle au début du 18^e siècle : $n = 3$) ; l'histoire contemporaine (depuis le milieu du 18^e siècle : $n = 5$). La majorité prend aussi la parole sur les ondes de différentes chaînes (à la radio, à la télé, sur YouTube) pour faire de l'histoire publique. Une moitié des participants habite le Québec et l'autre, aux États-Unis, en France, en Irlande et au Royaume-Uni. Deux entrevues ont eu lieu dans les locaux montréalais de l'entreprise et cinq autres ailleurs au Québec ; quatre se sont déroulés par téléphone ou par téléconférence et une par courriel. Tous ont accepté d'être cités nominativement et que leurs paroles soient reproduites intégralement, au besoin.

D'une durée de 75 à 90 minutes en général (avec une amplitude 40 à 180 minutes), les entrevues ont été transcrites au mot à mot, puis condensées et éditées, avant d'être relues par les interviewés. Les questions soumises aux personnes interrogées étaient nombreuses et variées, mais tournaient autour d'une question générale : quels liens existe-t-il entre la série *Assassin's Creed* et les différents types d'histoire que nous avons définis plus haut ?

Nous classons les extraits à partir de trois questions spécifiques : quels effets le jeu a-t-il sur l'agentivité perçue par les joueurs ; quelle importance faut-il accorder à la crédibilité historique du jeu ; quels effets le jeu a-t-il sur les habitudes de consommation de l'histoire et sur le développement de la pensée critique ? La grille d'analyse émergente est fondée sur les thèmes que nous faisons ressortir ici et les citations n'ont évidemment pas l'ambition d'éclairer les effets du jeu sur l'agentivité des élèves, par exemple, mais d'attirer l'attention sur des enjeux cognitifs associés aux objectifs que l'on assigne souvent à l'enseignement de l'histoire. Le critère d'inclusion des énoncés dans notre corpus était la présence des concepts de notre cadre théorique.

Résultats

Cette partie décrit les propos des experts consultés qui éclairent leurs perceptions de trois thèmes : l'agentivité et l'attribution causale ; la crédibilité et l'usage de l'histoire ; la critique ou la consommation.

L'agentivité et l'attribution causale. Il ressort des entrevues que, malgré l'importance de l'approche de jeu de rôle présente dans les derniers épisodes de la série, les jeux présentent peu d'exemples de citoyens actifs ou d'efforts collectifs, sauf quand ils sont contrôlés ou commandités par des élites militaires, politiques ou démagogiques. Les gouvernés sont rarement décrits comme des agents, plutôt comme des objets, des auxiliaires, des bénéficiaires ou des victimes. Figures anonymes de guildes secrètes ou grands personnages : les individus exceptionnels sont décrits comme les réels sujets de l'histoire, ceux qui font l'histoire.

Qu'il s'agisse de séries télévisées, de films ou de tout autre genre de fiction, les créateurs choisissent souvent de représenter la classe supérieure ; lorsque le public s'identifie aux personnages, ce ne sont pas des paysans ou des ouvriers (Entrevue avec Judith Flanders, p. 246-247) associés à un rôle subordonné à celui de l'agent, par lequel l'adjuvant (ou l'auxiliaire) contribue à la réalisation de l'action de façon active ou passive, consciente ou inconsciente. Pour l'historien lui-même,

Il y a un problème, car les comptes rendus que nous avons de ce qui se passait à l'époque sont rédigés par des gens de la classe moyenne ou supérieure. Nous n'avons pratiquement rien provenant de la classe ouvrière et, évidemment, la classe ouvrière représentait les trois quarts de la population, si ce n'est plus ! Par conséquent, nos perceptions sont très faussées. [...] Dans les années 1920, il y avait des livres très populaires qui s'intitulaient *My Life as an Housemaid*. [...] On prétendait qu'ils étaient rédigés par des femmes de ménage, mais... on n'en sait rien ! Même si ce sont elles qui ont écrit ces livres, ces livres ont quand même été publiés par des éditeurs de la classe moyenne qui faisaient un tri dans ce qui leur semblait intéressant. Donc, à quelques exceptions près, 80 % de la population n'a pas vraiment laissé de traces. [...] Quand vous parlez des limites de genre, on imagine que les femmes, au 19^e siècle, restaient assises à la maison et faisaient de la broderie pendant que les hommes allaient conquérir le monde. C'est vrai jusqu'à un certain point pour les biens nantis et pour ceux qui vivaient confortablement, mais c'est faux pour 80 % de la population. (Entrevue avec Judith Flanders, p. 247-248)

Malgré le fait que l'épisode *Syndicate* qu'évoque Flanders soit une exception partielle, puisque l'on y voit davantage de femmes travailler avec leur conjoint ou prendre, après sa mort, sa succession dans des auberges, forges, mines de charbon, etc., le discours que présentent les jeux sur le rôle des groupes sociaux entre la colonisation et la Révolution industrielle offre peu d'autres représentations que celle d'une élite qui manipule les événements et d'une majorité silencieuse qui subit les changements.

J'avais de grandes inquiétudes quant aux représentations de la bataille et la façon dont le jeu allait présenter les membres des nations autochtones, les esclaves... Je désirais m'assurer que ça ne devienne pas une sorte de récit de suprématie blanche américaine. Ce qui m'intéressait, c'était comment ils allaient représenter la Révolution elle-même, donc le conflit. [...] Je trouvais très intéressant [...] d'avoir un personnage principal qui était moitié Mohawk, parce que, d'office, on commence à comprendre l'histoire du jeu à partir de la perspective mohawk. Enfin, les Mohawks étaient plus divisés que cela, mais les Iroquois étaient traditionnellement les alliés des Britanniques. Ils se sont alliés avec la Grande-Bretagne pendant la Guerre, à l'exception d'une nation. En fait, pour eux, la Révolution était une grande perte. Ils étaient du côté des perdants. Donc, je trouvais intéressant d'imaginer la Révolution à travers cette perspective, bien que j'eusse l'impression, souvent, que leur intérêt pour l'histoire était très trivial [...]. (Entrevue avec François Furstenberg, p. 204)

Cependant, tout en soulignant les risques de détournement du sens de mythes et symboles à des fins d'instrumentalisation idéologique, ainsi que les dangers d'appropriation culturelle et de réification (*objectification*) des opprimés ou de déresponsabilisation (*disempowerment*) et de misérabilisme à l'encontre de ceux-ci, les participants considèrent que les trames narratives de certains jeux semblent davantage tenir compte de groupes sociaux minorisés, dont les esclaves afrodescendants et les peuples autochtones d'Amérique du Nord, et définir ceux-ci comme des agents collectifs qui engagent une lutte multiforme contre une l'injustice, et non comme des victimes.

La première chose qui m'a frappé, quand j'ai vu le jeu, c'étaient ces corps noirs aux épaules voutées, tous les corps complètement penchés, des esclaves abattus, découragés, qui avaient perdu toute humanité. Ça m'a frappé quand je les ai vus debout et ça m'a surtout frappé quand je les ai vus allongés dans les cages. [...] Les corps étaient aussi recouverts de toutes sortes de cicatrices, ils étaient mutilés. C'étaient des corps souffrants. [...] Ça n'aurait aucun sens : il y aurait un seul agent [Adewale], alors que, justement, l'objectif devrait être de faire en sorte que tous les esclaves présentés dans le jeu soient des agents. Assez vite, j'ai été invité de nouveau à Québec pour revoir le jeu et les corps s'étaient redressés sur l'estrade où ils étaient vendus. Leurs regards étaient fiers, ils étaient forts et surtout les corps avaient cessé de bouger dans les cages. [...] Lorsque j'ai vu le résultat modifié, je me suis dit : c'est tout à fait acceptable du point de vue de l'historien, je pense aussi que c'est acceptable socialement par les joueurs afrodescendants. (Entrevue avec Jean-Pierre Le Glaunec, p. 185-187)

Des impératifs économiques contingents liés à la diversité de la clientèle dans le monde, à la taille des marchés et à l'histoire récente pourraient expliquer que, sans qu'ils se départissent du trope du « bien » et du « mal », s'observent dans ces jeux une atténuation de certains aspects chauvins ou racistes, une accentuation de certains éléments d'agentivité et un glissement de l'identité des « bons » et des « méchants » :

Tout comme la représentation des Autochtones : si on allait les représenter comme des éléments sauvages qu'il fallait vaincre pour étendre la liberté, j'aurais été très mal à l'aise. En fait, je n'aurais probablement pas participé. Mais, lorsque j'ai parlé aux scénaristes et aux gens qui travaillaient sur l'épisode, j'ai été rassuré, car ils m'ont dit : « Nous avons un marché international, ce n'est pas juste aux États-Unis. On vend à travers le monde et, si on a une façon de représenter la Révolution qui est trop nationaliste, ce serait répulsif pour d'autres marchés, donc il faut trouver un moyen de parler de la Révolution d'une manière plus nuancée, plus complexe. » (Entrevue avec François Furstenberg, p. 203)

Le jeu peut cependant produire un effet insidieux sur la représentation de l'agentivité, dans le sens où il permet au joueur de reprendre son action tant qu'il ne l'a pas réussie en simplifiant les actions possibles comme les conditions matérielles (culturelles, économiques, sociales, politiques, etc.) dont héritent les protagonistes, alors que le retour au passé n'existe pas dans la réalité, ce qui peut créer une illusion de pouvoir qui se fait passer pour de l'agentivité :

Il n'y a pas de responsabilité. Nous sommes dans un jeu sans conséquence, sans qu'il y ait rétribution de l'acte que nous commettons. En ce qui concerne *Assassin's Creed* pour l'épisode révolutionnaire, ce n'est peut-être pas grave : c'était il y a 200 ans. Ce qui me gênait davantage, en rencontrant des spécialistes de jeux vidéo, était de voir que le même principe s'appliquait à des jeux qui traitaient de la Deuxième Guerre mondiale ou d'évènements actuels, comme les rapports entre Palestiniens et Israéliens, où, là encore, cette possibilité continuelle d'effacer ce que l'acte a été, a créé, d'effacer la nouvelle configuration était possible. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 228)

Au contraire,

Quand on lit un roman, quand on regarde une pièce de théâtre ou quand on regarde un film, il y a un début, il y a une fin, on peut arrêter. Si on reprend, on reste dans une suite linéaire. Il y a là quelque chose qui, pour moi, n'est pas une rupture complète avec l'habituel sens chronologique de l'histoire. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 227)

Par ailleurs, aussi bien dans les fictions de médias traditionnels que dans les JV, le découpage dans l'espace et le temps limite l'horizon d'analyse des effets des décisions appliquées.

La crédibilité et l'usage de l'histoire. Nous cherchions à préciser le lien que les participants voyaient entre l'histoire savante (ou publique) et l'histoire profane. Que disaient les participants sur l'usage de la preuve et des méthodes historiennes pour reconstituer divers univers spatiotemporels de la série ? AC est-il vraiment plus méticuleux que le cinéma pour les détails et sa trame générale ? N'est-ce pas un vernis scientifique plaqué sur une fiction qui ne retient que ce qui sert son propos ? Son scénario fantaisiste de base ne cannibalise-t-il pas tout effort en la matière ? Dans quelles sources les recherches de l'historien sur le jeu puisent-elles ? Comment y a-t-il accès ?

À titre d'exemple, l'un des consultants rappelle la difficulté à trouver des traces de l'Âge des Vikings (vers l'an 800 de notre ère jusque vers l'an 1100), à fouiller ces sources et à les comprendre sans un certain degré d'initiation, ce qui oblige à des choix éditoriaux épineux. En outre, l'interprétation est peu sûre, car cette époque

[...] a laissé peu de traces écrites — les inscriptions runiques de cette époque sont rarement longues, mais les plus longues, comme celles qui se trouvent sur la pierre de Rök, en Suède, contiennent souvent de courts poèmes, la plupart du temps énigmatiques. Toutefois, la poésie composée à l'Âge des Vikings s'est par la suite transmise à l'oral en Islande et a survécu assez longtemps pour être consignée dès le 13^e siècle, moment où les Islandais, au seuil d'une guerre civile, se languissent d'une époque révolue et mettent sur papier un grand nombre des poèmes et sagas hérités de leurs ancêtres. (Entrevue avec Jackson Crawford, p. 133-134)

Non seulement l'historien se nourrit-il de découvertes de l'archéologie ou d'autres disciplines validant ou bousculant certains lieux communs de la science normale au sens kuhnien, mais il prend position aussi sur des controverses historiographiques chargées d'enjeux contemporains et liées aux sources qui peuvent être contradictoires ou incompatibles avec la cohérence narrative.

La question de savoir si, à l'Âge des Vikings, les femmes combattaient dans les sociétés scandinaves fait l'objet d'importantes controverses. Dans les sagas en vieux norrois, les guerrières abondent. Ainsi, dans la *Saga des Volsung*, Gudrun se bat aux côtés de ses frères pendant leur ultime bataille. Dans la *Saga de Hrólfr Kraki*, Olof est une reine qui mène ses troupes vers la bataille. Mais les deux femmes nommées Hervor dans la *Saga de Hervor et du roi Heidrek* sont les plus illustres guerrières puisqu'elles consacrent une bonne partie de leur vie au combat. [...] Que ces guerrières aient existé ou pas, la question demeure, surtout depuis 2017, moment où des tests d'ADN ont révélé que la dépouille d'un guerrier viking découverte en 1878 à Birka, en Suède, était en fait une femme. Les résultats ont été accueillis avec stupeur, car, pendant 139 ans, les scientifiques croyaient que cette chambre funéraire était celle d'un riche guerrier. [...] Contre toute attente et au contraire des marques retrouvées sur la dépouille de guerriers vikings confirmés, le squelette de Birka ne porte aucune cicatrice de blessures infligées avant le décès. On a aussi constaté que les Vikings enterraient des enfants, probablement trop jeunes pour se battre, avec des armes d'adulte. Cela laisse croire qu'une sépulture contenant des armes n'est pas forcément celle d'une personne qui a combattu avec ces armes. Il reste que la controverse se poursuit depuis ce test d'ADN. Le problème est

surement insoluble puisque les chambres mortuaires ne portaient à l'époque aucun indice scriptural ou iconographique permettant de deviner l'identité du défunt. [...] Que les guerriers vikings aient bel et bien compté des femmes dans leurs rangs ou pas, il reste que cette culture mettait volontiers en scène des combattantes et des aventurières dans ses sagas. (Entrevue avec Jackson Crawford, p. 138-139)

Les interviewés complimentent toutefois la bonne foi et le sérieux de la compagnie, lequel se manifeste par les imposants moyens consacrés à la préparation du jeu :

Dès le départ, j'ai su que ça promettait. Envoyer trois groupes [d'employés en Grèce] pendant une dizaine de jours et ensuite engager une historienne en résidence pour le projet... (Entrevue avec Louis Brousseau, p. 101)

Ils saluent aussi la pertinence des choix historiographiques audacieux et leur incidence sur la qualité de la trame générale des volets les plus récents. L'intérêt envers l'histoire matérielle, l'histoire des sensibilités ou l'histoire sociale, envers les loisirs, le travail et les formes de résistance des petites gens, etc. a été cité à foison. Les historiens louent la qualité du contexte historique — en particulier la vraisemblance technique, la reconstitution des accessoires et costumes, du décor et du vocabulaire. Ce souci du détail et la volonté de créer l'illusion de fréquenter le passé sont deux dimensions interdépendantes dans les univers d'*Assassin's Creed*. À travers certaines missions, le joueur prospecte dans des environnements grouillant de commerces, d'artisans, de lieux de culte, etc. (dont Memphis antique, Lunden médiéval et Venise renaissante). Le soin apporté à la reconstitution multimodale de ces environnements naturels et humains permet aux joueurs de s'imprégner d'une atmosphère souvent insolite, exotique à leurs yeux, à l'effet « lointain », mais, pour les protagonistes qu'ils incarnent, familière quant à la technologie, à la culture religieuse, aux arts, aux paysages, aux climats, à l'architecture, etc.

[L'équipe] n'a pas choisi l'Égypte ancienne classique, l'époque de Ramsès II ou de ses prédécesseurs, qui est une époque qu'on choisit habituellement lorsqu'on présente l'Égypte ancienne. Le jeu se concentre plutôt sur la toute fin de l'époque ptolémaïque, une époque difficile, avec des personnages plus grands que nature dans un imaginaire populaire. [...] Souvent, dans les films et les BD, on a à peu près toujours la même vision du milieu égyptien qui est pourtant très diversifié. L'approche de l'équipe de création permet de faire découvrir aux joueurs une Égypte qui ne se limite pas au Nil. L'Égypte, c'est aussi de petits espaces dans le milieu du désert, qui ont un environnement très unique et surtout magnifique. [...] Alexandrie était une ville grecque avant toute chose. C'était la capitale grecque. La culture grecque était dominante. Il y avait tout de même des emprunts à la culture égyptienne : les souverains ptolémaïques, Cléopâtre en tête, tissaient un lien très fort avec le peuple égyptien qui, lui, gardait ses traditions depuis l'époque des pharaons. Tous ces mélanges qui composaient l'époque ptolémaïque sont là. Alors, les gens seront surpris s'ils ont une vision « cylindrique » de l'Égypte, s'ils ont l'idée que le pays se résume à des tombeaux et des pyramides. Plusieurs des monuments de l'époque où Cléopâtre était au pouvoir ne sont plus intacts aujourd'hui et les gens ont beaucoup de difficulté à le comprendre. Je trouve intéressant qu'on puisse voir l'usure du temps sur ces monuments. On voit un côté de l'Égypte que les gens conçoivent peu. (Entrevue avec Évelyne Ferron, p. 113)

Les traces du passé visibles à travers une expérience de tourisme de reconstitution historique peuvent servir à créer un lien personnel avec l'histoire, mais les joueurs ne peuvent guère la problématiser ou la penser indépendamment, puisque la mise en récit leur échappe et est moins historique qu'artistique. De fait, bien que l'intérêt des concepteurs du jeu pour l'histoire serve la cohérence du récit de fiction, elle peut être rapprochée de la pratique de plusieurs reconstituteurs (*reenactors*), qui conduisent des recherches approfondies, mais sélectives, sur l'histoire matérielle

pour vivre une expérience de reconstitution « immersive » (Lanoix, 2021). Ainsi, plusieurs choix éditoriaux confortent les images d'Épinal qu'ont les joueurs des lieux représentés ou servent les besoins de la trame narrative.

Un certain nombre d'éléments de la réunion des États généraux, qui s'est déroulée au début de la Révolution, ont été présentés dans le jeu et cela m'avait surpris. Puis rapidement, un décalage s'est opéré [...]. La Révolution ne servait, c'est évident, que de décor [...], n'était pas toujours réaliste. C'est une chose que j'avais soulignée et que j'ai mentionnée dans le livre *Au cœur de la Révolution*. Laurent Turcot avait dit la même chose : « on voit à quel point le Paris présenté dans le jeu est éloigné de la réalité que l'on connaît ». D'ailleurs, nous l'avions mentionné aux concepteurs. Là-dessus, ils ont fait des choix, des choix esthétiques, et non pas des choix qui correspondaient à la réalité de ce qui existait au 18^e siècle. Donc on s'est éloigné. Selon moi, ce jeu était le parcours initiatique d'un héros qui passait du statut d'enfant au statut d'homme, en connaissant son père, et qui vivait une histoire d'amour tragique avec Élise. L'opus tient donc plus du jeu d'initiation que du jeu véritablement historique. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 223)

Néanmoins, lorsque les créateurs du jeu assument cet écart entre la trame de fond du jeu et l'historiographie, nos interviewés s'en formalisent peu, puisque c'est la nature du genre et que cela concerne souvent plus le décor que les rapports sociaux.

En même temps, j'ai lu des romans et visionné des films historiques, alors je comprends qu'il faut avoir un scénario assez réaliste pour que le lecteur ou que le joueur puisse s'y retrouver. Les détails doivent être réalistes, même si le scénario ne l'est pas. (Entrevue avec François Furstenberg, p. 204-205)

Les erreurs dans l'histoire profane ne sont d'ailleurs pas un phénomène nouveau, notamment en ce qui concerne les mentalités, même parmi les auteurs classiques et vénérés :

C'est précisément une chose que l'on rencontre tout le temps et que l'on rencontrait déjà dans les romans du 19^e siècle : cette transposition qui est une fausseté et qui est un irrespect de la complexité des choses. Balzac ! Le pire, c'est Victor Hugo. Le fameux roman *Quatrevingt-treize*, qu'on étudie et qui est, mais alors, d'un certain point de vue... d'une aberration complète. Et je ne parle pas des films du 20^e siècle. Tous les films du 20^e siècle fonctionnent sur ce modèle, en projetant dans le passé des sentiments, des habitudes et des comportements qui n'ont rien à voir avec le 18^e siècle. [...] Les jeux vidéo ne sont pas pires que ce qui est d'ordinaire donné aux élèves avec des romans ou avec des films. Je pense à des films, qui ont été tournés et présentés au moment du bicentenaire en 1989, et qui sont des monuments d'aberration. Ce n'est pas pire ! Là, l'enseignant doit être continuellement sur le qui-vive, mais il n'est pas plus sur le qui-vive avec ce jeu vidéo qu'il doit être sur le qui-vive avec *Quatrevingt-treize* ou *Les Dieux ont soif*, d'Anatole France, qui dépeint des choses parfaitement erronées, y compris dans ce que vous évoquez, avec raison, de transformations des rapports et d'incompréhension véritable des enjeux. » (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 224-225)

S'ils reconnaissent l'ouverture d'esprit, le professionnalisme et le respect scientifique des employés de l'entreprise, ces historiens déplorent la lourdeur des pratiques de production et de confidentialité de l'industrie. Ils considèrent que leur consultation arrive trop tard dans le processus pour que leurs avis puissent prévenir des décisions impliquant des anachronismes en cascade, alors que le script du jeu est écrit et que le tournage est commencé.

Lorsqu'on m'a contacté, j'imaginai que je pourrais avoir un rôle comme auteur. Or, absolument pas. On ne voulait pas de moi comme auteur. Quelqu'un écrivait quelque

chose et j'étais là seulement pour valider de l'information. (Entrevue avec Jean-Pierre Le Glaunec, p. 184)

Cela explique leur relégation à un rôle qui leur semble subsidiaire, celui de répondre à des questions superficielles :

[Les gens d'Ubisoft] voulaient s'assurer que les costumes étaient corrects, que les bâtiments étaient bien placés, qu'il y avait effectivement deux étages ici, et pas trois, que les fenêtres étaient exactement où elles étaient situées, que la rue allait dans la bonne direction. [...] Je me souviens que j'avais fait une présentation sur la Révolution en mettant de l'avant les enjeux, en précisant comment elle avait été déclenchée, enfin, une sorte de cours d'introduction sur la Révolution. C'était une présentation d'une heure ou deux avec des images. [...] Après, j'avais des contacts plus ponctuels, ils m'envoyaient des choses à relire. [...] [Le scénariste] m'envoyait des extraits du scénario en me demandant : « Est-ce que c'est assez réaliste ? Est-ce qu'on s'éloigne trop de l'histoire ? » Ça m'intéressait toujours, leur façon de représenter la réalité historique parce que, pour eux, il était très important que les éléments soient fidèles aux éléments physiques de l'histoire. [...] Je leur disais : « Mais, vous savez, il n'y avait pas d'Assassins ou de Templiers dans la Révolution américaine. Vous avez là un truc qui est complètement inventé, mais vous voulez que ce soit réaliste... » (Entrevue avec François Furstenberg, p. 204-205)

On m'a posé des questions très spécifiques, mais pas sur des personnages spécifiques... Par exemple, on m'a posé des questions sur la couleur des murs de Port-au-Prince, lorsque Port-au-Prince est créé, à la fin des années 1740. Cette question m'a surpris, parce que je ne m'attendais pas à ça. (Entrevue avec Jean-Pierre Le Glaunec, p. 183)

Au contraire de l'historien qui démarre son enquête sans avoir les réponses, le joueur a déjà tout sous les yeux et n'a nul besoin de combler des vides, d'inférer, d'extrapoler, de corroborer, etc. à partir de traces divergentes, incomplètes, indirectes et partiales. Cela confère au jeu l'allure captieuse d'une réalité totale et vraie dans laquelle le joueur se meut sans médiation. Or, de l'avis de l'une des participantes, l'apparente stature historique que leur confère l'association aux historiens rend plus insidieuse cette difficulté. En effet, ironiquement, en le parant de qualités qui, en surface, le rendent crédible, le jeu devient un cheval de Troie plus redoutable encore.

Je crois qu'il faut demeurer prudents, car il s'agit après tout d'industries commerciales qui cherchent à profiter financièrement du projet. (Entrevue avec Maria Elisa Navarro Morales, p. 143).

D'ailleurs, bien qu'ils soient sans doute trop modestes, plusieurs attribuent l'invitation qu'ils ont reçue d'Ubisoft moins à l'envergure de leurs travaux ou à leur diffusion dans les réseaux savants qu'à leur notoriété médiatique antérieure ou au hasard :

[...] Sur la Révolution française, il y a peut-être une bonne dizaine de collègues qui auraient pu être contactés... Je crois que j'étais le premier sur la liste, mais je préfère ne pas savoir le rang que j'occupais sur les listes qu'ils ont consultées. C'est sans intérêt... Je ne veux pas être désillusionné ! Il est vrai que j'ai suffisamment publié pour être visible, mais d'autres auraient pu être contactés — et l'ont été — pour servir de conseillers historiques pour des pièces de théâtre et des réalisations cinématographiques. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 216)

J'imagine que mon nom est apparu quelque part sur une recherche Google. (Entrevue avec Jean-Pierre Le Glaunec, p. 180)

Il y avait quelqu'un, chez Ubisoft, qui connaissait une de mes amies. (Entrevue avec François Furstenberg, p. 203)

La critique ou la consommation. Nous avons donc interrogé les participants à propos des liens qu'ils établissent entre l'histoire scolaire (ou savante) et l'histoire profane.

Le JV est certainement une plateforme plus efficace pour diffuser de l'histoire que les essais :

Je pense avoir vendu approximativement 5 000 exemplaires de mon dernier livre. Ce n'est pas si mal, pour un universitaire, mais ce n'est pas beaucoup, quand on pense aux millions de personnes qui jouent à un jeu vidéo. Quand j'étais à l'Université de Montréal, les cours d'introduction étaient offerts dans un amphithéâtre. Il y avait 50 personnes, parfois 200 qui y assistaient. C'était le maximum. Donc, oui, il ne fait aucun doute que l'histoire publique ou profane est plus influente. (Entrevue avec François Furstenberg, p. 207)

Par ailleurs, nier l'effet de la fiction, en général, et des JV, en particulier, sur les représentations sociales à propos du passé revient à se mettre la tête dans le sable :

Le travail que j'ai fait avec Ubisoft m'a appris, d'une façon extrêmement importante, que les enseignants de moins de quarante ans, étant souvent eux-mêmes des *gamers*, n'arrivaient pas à faire comprendre à leurs collègues plus âgés que les élèves baignent dans ce jus de jeux vidéo. Je suis réticent, soyons clairs, à l'emploi des jeux vidéo. Je ne saurais pas le faire. Or, il y a une chose dont je suis certain : même si ça ne me plait pas, il faut absolument savoir que ça existe et savoir les utiliser. L'école ne peut pas passer à côté de ces jeux. L'autre chose qui est pour moi liée à cela, qui est encore plus importante, est que l'histoire traditionnelle non seulement est concurrencée par les jeux vidéo, mais est concurrencée par la *fantasy*, comme la série de romans *Game of Thrones* de George R. R. Martin et leur adaptation télévisuelle. La *fantasy* a eu une influence considérable ici en France et je considère personnellement sa montée en popularité comme un événement extrêmement important dans notre environnement culturel. On est obligé d'en tenir compte. Il est nécessaire de comprendre que l'histoire linéaire traditionnelle est concurrencée, dans la tête de beaucoup de membres de la jeune génération, par ce rapport fantastique au passé. C'est comme ça ! On ne pourra pas passer à côté. [...] Il faut faire avec. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 226-227)

N'empêche : l'une des personnes interviewées craint que l'apparence, l'appât du gain, la gloriole et la vitesse prennent le pas sur la profondeur et la rigueur.

La dernière chose, c'est que, aussi attrayants et séduisants que puissent être nos outils d'analyse, il faut demeurer prudents et réfléchir à ce qu'ils améliorent réellement. Le jeu vidéo s'intéresse d'abord à la consommation, à la vitesse et aux images en mouvement. Des choses que la société tient pour acquises. [...] La complexité, la lenteur, la patience, la frustration mènent à la connaissance. Il faut encourager les gens à s'intéresser aux choses parce qu'elles sont intéressantes, et non parce qu'elles apportent des récompenses ou des trophées. (Entrevue avec Maria Elisa Navarro Morales, p. 146-147)

L'exposition des élèves aux JV ne peut pas à elle seule les aider à devenir critiques ou les intéresser à coup sûr à l'histoire :

Je ne sais pas si les jeux vidéo comme tels peuvent en faire plus qu'un film ou qu'une série épique à la télévision [...] Je crois que la culture populaire est plus susceptible d'inciter les gens à mener leurs propres recherches primaires si l'époque en question n'est pas trop éloignée du présent. S'il s'agit du 20^e ou même de la fin du 19^e siècle, c'est

possible : il y avait des reportages dans les journaux et les choses étaient imprimées sous presse, il n'est donc pas nécessaire d'aller trop loin pour consulter les archives, elles sont même accessibles par Internet ! [...] Prenons l'exemple des événements de la Deuxième Guerre mondiale. L'information est facile d'accès, à suivre et à comprendre, ne serait-ce qu'à partir de documents primaires pour lesquels on n'a pas besoin d'avoir beaucoup d'expérience. Le film de Nolan [2017] sur l'évacuation des troupes britanniques coincées dans cette ville du nord de la France en 1940, *Dunkerque*, suscitera probablement plus de recherches que quelque chose sur les pirates, parce que, sans une formation de base, il est déjà plus facile de comprendre les archives de l'époque de *Dunkerque*, et d'y avoir accès, que s'il s'agissait de l'époque des pirates. (p. 173-174)

Il est facile, mais dangereux de suivre le courant de la mémoire colporté par les autres formes de l'histoire profane :

Cette approche est en quelque sorte une vulgarisation dangereuse de l'histoire de France et il ne faut surtout pas négliger cette mise en scène entourant la vulgarisation ludique de la mémoire. Toutefois, cela a toujours existé, notamment autour de Marie-Antoinette, et ce, depuis la fin du 20^e siècle et le début du 21^e siècle. Pensons au film *Marie-Antoinette*, de Sofia Coppola, où l'on a présenté le personnage principal comme une princesse préadolescente. Ce film est un bon exemple qui démontre que le rapport à la mémoire s'est détaché des connaissances pour entrer dans un usage commercial, ludique et totalement imprécis, mais qui s'est divulgué. Et il me semble qu'avec le jeu vidéo, on continue dans cette voie, cette espèce de diffusion d'une mémoire qui, dans un sens, a perdu son lien [...] avec 200 ans de querelles historiographiques. (Entrevue avec Jean-Clément Martin, p. 220)

Justement parce qu'il y a des erreurs dans le jeu, il faut prendre les moyens de développer la pensée critique des jeunes joueurs et, pour un enseignant, cela ne ressemble en rien à une démission de son rôle éducatif :

Je crois qu'on pourrait utiliser [le jeu] pour se questionner... comme avec une BD. Il s'agirait qu'ils regardent un extrait. Je ne suis pas une bonne joueuse, mais je leur présenterais une scène du jeu et je leur ferais faire une activité de recherche pour voir ce qui est fidèle à la vérité historique et ce qui l'est peut-être un peu moins. Parce que les gens d'Ubisoft ont eu à faire des choix parfois et ce n'est pas parfait. C'est un jeu, un divertissement, donc il peut y avoir des choses légèrement anachroniques. C'est intéressant, parce que, si les étudiants s'en rendent compte, c'est qu'ils ont amorcé une réflexion. (Entrevue avec Évelyne Ferron, p. 116)

Il y a des façons de penser que l'on pourrait développer à travers le jeu, comme l'art de poser des questions. Nous pourrions imaginer, avec un peu de direction, quelles sont les questions que l'on se pose lorsque l'on voit un document, lorsque l'on trouve un pamphlet dans une ville ou dans un atelier d'imprimeur... L'histoire de la culture matérielle est un champ d'histoire très important et cela pourrait aussi s'apprendre ou être enseigné à travers des jeux vidéo. [...] Mais ce ne sont pas des outils techniques. (Entrevue avec François Furstenberg, p. 209-210)

Cependant, il serait vain d'attendre d'une multinationale que le développement de la pensée critique de ses clients soit son but et qu'elle investisse dans la recherche pour ce faire.

Des experts égyptologues ont travaillé sur le jeu. Et je trouve inquiétant qu'une industrie, qui est une institution commerciale, saisisse ces opportunités en éducation, alors que cela devrait plutôt être l'institution gouvernementale qui s'impose dans ce

domaine. On avance que l'intégration du jeu vidéo en salle de classe rend l'histoire plus divertissante pour les élèves. (Entrevue avec Maria Elisa Navarro Morales, p. 143).

A-t-on questionné les joueurs ? Est-ce qu'on les a questionnés sur la façon dont le jeu a pu les influencer ? Est-ce que ça les a transformés ? Est-ce que ça les a perturbés ? Est-ce que ça les a incités à découvrir l'histoire d'Haïti ? Est-ce que ça les a incités à découvrir l'histoire de l'esclavage ? Je ne sais pas comment répondre à ces questions. Est-ce qu'Ubisoft a cherché à faire de l'après-vente historique du jeu ? Est-ce qu'Ubisoft a tenté de faire de son jeu une expérience didactique ? Est-ce qu'Ubisoft a voulu que son jeu soit autre chose qu'un jeu ? Est-ce qu'Ubisoft a voulu que son jeu fasse autre chose que de l'argent ? (Entrevue avec Jean-Pierre Le Glaunec, p. 191)

La légitimité historique de façade que cela confèrerait à la multinationale vidéoludique renforcerait non seulement une image de marque trompeuse, mais pourrait exacerber la dépendance des joueurs envers une information prémâchée et propager la pensée magique identifiant le savoir à un objet simplement reçu d'autrui.

Interprétation

Nous ne répèterons pas ici les limites énoncées dans la méthodologie ni les perspectives de recherche qu'il reste à ouvrir pour tenir compte aussi bien de ces limites ou que de nos analyses. Nous voulons seulement insister sur deux points de vue qui se dégagent de corpus ou sur les questions ou les conclusions qu'en tirent les historiens de ce corpus, puis attirer l'attention du lecteur sur les réflexions analogues qui émanent d'un courant de recherche en didactique de l'histoire.

Une majorité des historiens interviewés vit mal les contraintes de la production des discours de l'histoire scolaire et profane. Les règles imposées par les jeux de langage de ces mondes et adaptées aux publics visés les indisposent, car elles contredisent parfois celles de la discipline de référence. Ils craignent de cautionner un marketing renforçant une image éloignée de la réalité. Ils dénoncent aussi le syndrome de Bouvard et Pécuchet (Flaubert, 1881) : les opinions des joueurs inspirées par le jeu se réduisent à des poncifs sans racine. Leurs craintes soulèvent la question suivante : faut-il chercher à soustraire les élèves à l'influence des JV et des autres distractions ou faut-il au contraire décliner toute responsabilité et laisser le champ libre à ceux qui exploitent la mémoire pour en tirer un profit économique ou politique, en raison de la légitimité du désir de se divertir ou de la crainte de sceller un pacte faustien ? Pour les participants à ces entretiens, les deux solutions semblent désolantes.

À l'opposé, une minorité des entretiens insiste sur le fait que l'intérêt d'*Assassin's Creed* pour former les joueurs à l'histoire existe, mais se trouve dans la vaccination des ceux-ci contre le leurre des discours dont l'habillage fiable désarme leurs défenses. Ces interventions valorisent la posture critique des historiens par rapport aux sources et aux interprétations.

Cette approche recoupe celle d'un courant de la didactique dont les recherches tiennent compte de deux propositions. D'abord, il est nécessaire de désabuser les élèves et de leur donner accès à l'information historique la plus complète, juste et pertinente. Ensuite, il faut leur apprendre à se défendre eux-mêmes, leur faire constater et ressentir que l'histoire peut avoir un autre but que de porter avec fidélité un récit préexistant ou de nourrir une mémoire sociale. Dans cette perspective, des auteurs comme Dalongeville (1995), Doussot (2012), Loewen (2010) ou VanSledright (2011) proposent de se servir des conceptions erronées soutenues par la culture commune, en général, et l'histoire profane, en particulier. Avec ces matériaux, il s'agit d'engager les élèves dans un processus de problématisation, d'enquête et de débat sur les discours évoquant le passé, plutôt que de consommation sans examen, pour leur faire sentir qu'ils peuvent raisonner en histoire et que

cette approche leur ouvre des horizons d'action. La proposition n'est pas neuve : Moniot disait qu'il faut « former à une pensée historique » (1986, p. 132), en rompant les élèves à des pratiques culturelles collectives critiques.

Certes, contraster ou contredire des interprétations, y compris les plus convaincantes, familières et séduisantes, changer des reliquats d'un phénomène en indices pertinents pour une enquête, voir que le réel est opaque et doit être déconstruit : tout cela requiert d'exploiter des connaissances déclaratives et procédurales. Cette situation ne justifie cependant pas d'attendre que les élèves accumulent une profusion de connaissances *ad hoc* ou maîtrisent une technique avant de les étonner, de les inviter à chercher, débattre et réfléchir à la manière dont se construisent les connaissances validées scientifiquement.

Conclusion

Les JV ne sont pas condamnés à être une commode soupape pour l'inquiétude humaine, mais ils semblent ne pas avoir d'emblée les qualités d'une arme pour s'échapper de la cage évoquée par Guevara dans l'exergue. La pensée critique ne se développe pas spontanément à son contact, pas plus qu'au contact des autres outils culturels avec lesquels interagissent les humains. Il faut donc sans doute que, comme avec toute histoire profane, l'enseignant fasse plus que contraster le contenu du jeu vidéo avec l'historiographie, s'il ne veut pas conforter l'idée que l'histoire est une réponse plus qu'une question et une façon d'y répondre ni ajouter de la crédibilité au contenu du jeu.

Pour développer l'autonomie intellectuelle et la pensée critique des élèves, mieux vaut sans doute ne pas employer un JV seulement pour qu'ils repèrent et retranscrivent une information qu'ils ne comprennent pas ou qui répond à une question dont la pertinence leur échappe. Avec ou sans JV, l'enseignant peut tenter de redonner un peu de son caractère complexe et indéterminé à un phénomène, en dégager ce qui lui donne un sens, le mettre en contexte, entraîner les élèves à s'interroger à son propos et à comparer des points de vue et sources divergents qui en permettent l'approche. Quelle que soit la valeur d'un outil au regard de son contenu en histoire, la façon dont on l'emploie affecte l'apprentissage des élèves. Nul moyen (bon ou mauvais) ne peut accomplir de miracles, mais l'enseignant peut quand même l'utiliser de façon adéquate, compte tenu de la situation didactique.

Les JV auront-ils pour autant le même effet sur les filles et garçons qui y jouent que d'autres créations qu'ils pourraient fréquenter, qu'elles soient de William Shakespeare ou Michel Tremblay, Michael Cacoyannis ou Sonia Bonspille, Hergé ou Michel Rabagliati ? Éteindront-ils ou activeront-ils la curiosité intellectuelle, voire les vocations historiques ? Rien n'interdit de penser que l'usage adéquat de ces moyens aura un effet favorable sur le développement, par les élèves, de cette curiosité. On peut même espérer que leur apprendre l'enchevêtrement d'opérations de la pensée critique dans un domaine spécifique, l'histoire, à partir d'un objet signifiant pour eux, les aide à penser par eux-mêmes dans d'autres domaines, à se prémunir ainsi contre les infox et à s'organiser de façon indépendante, sinon à éradiquer la réalité de l'injustice que ces discours anesthésiants ou fractionnels ont pour fonction de faire accepter. Si l'école n'exerce pas à ces vertus, elle ne prodigue pas l'éducation à laquelle l'humanité travailleuse et créatrice est en droit de s'attendre.

Références

- Bachelard, G. (1970/1938). La formation de l'esprit scientifique. Vrin.
- Baillargeon, D. (2012). Brève histoire des femmes au Québec. Boréal.
- Barton, K. C. et Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazile, J. (2021). La perspective de l'action : l'exemple d'Assassin's Creed. Dans Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.), Mondes profanes (p. 215-233). PUL.

- Boutonnet, V. (2016). Historical agency and videogame play: A case study of Assassin's Creed III. Dans Wojdon (dir.), *E-teaching History* (p. 115-133). Cambridge Scholars Publishing.
- Boutonnet, V. (2018). Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (dir.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 131-141). De Boeck.
- Cardin, J.-F., Éthier, M.-A. et Meunier, A. (2010). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Multimondes.
- Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Dans Lutrell, W. (dir.), *Qualitative educational research: Readings in reflective methodology and transformative practice* (p. 183-207). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Dalongeville, A. (1995). *Enseigner l'Histoire à l'école. Cycle 3*. Hachette.
- Daniel, M.-F., Éthier, M.-A., Larocque, S., Lefrançois, D. et Torres, F. (2022, à paraître). *La pensée critique : de son développement à son rôle de vecteur de changement social*. Debut ! Del Busso Éditeur.
- Denzin, N. K. (2005). Interpretive guidelines. Dans Miller, R. (dir.), *Biographical research methods* (v. IV, p. 73-88). Sage.
- Doussot, S. (2012). S'appuyer sur des conceptions erronées. *Les cahiers pédagogiques*, 494, 50-51.
- Éthier, M.-A. (2001). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'Histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Thèse. Université de Montréal.
- Éthier, M.-A. (2009). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 53-58.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2019). *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*. M Éditeur.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). Pour un renouvellement de l'analyse des contenus et des usages des manuels d'histoire au secondaire. *Traces*, 49(1), 30-37.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2018). Quelle lecture les historiens d'Assassins' Creed font-ils de ce jeu vidéo d'histoire ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 7.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2020). *Le jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Del Busso Éditeur.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2021). *Mondes profanes*. PUL.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2016). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Multimondes.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans Cardin, J.-F., Éthier, M.-A., et Meunier, A. (dir.) *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267-287). Multimondes.
- Éthier, Marc-André (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29(3), 650-683.
- Flaubert, G. (1881). *Bouvard et Pécuchet. Œuvre posthume*. Alphonse Lemerre, éditeur.
- Foucault, M. (2001/1984). Le souci de la vérité (entretien avec F. Ewald). *Dits et écrits II, 1976-1988* (p. 1483-1488). Gallimard.
- Gérôme, J.-L. (1867). *La Mort de César*. Acrylique.
- Gilbert, L. (2017). « The past is your playground » : The challenges and possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for social education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 145-155.
- Greimas, A. J. (1966). Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique. *Communications*, 8, 28-59.
- Greimas, A. J. (1983). Description et narrativité à propos de la Ficelle de Guy de Maupassant (p. 135-155). *Du sens II. Essais sémiotiques*. Seuil.
- Guevara, E. (1965/1989). *Le socialisme et l'homme à Cuba*. Pathfinder Press.
- Joly-Lavoie, A. (2021). *Représentation de l'agentivité historique dans des jeux vidéos : étude de cas multiples*. Thèse inédite. Université de Montréal.

- Langlois, C.-V. et Seignobos, C. (2005/1898). Introduction aux sciences historiques. Librairie Hachette.
- Lanoix, A. (2021). Les reconstitutions historiques en classe d'histoire : forces et limites d'une formule pédagogique à grand déploiement. Dans Éthier, M.-A. et Lefrançois, M.-A. (dir.). Mondes profanes. Deuxième édition (p. 367-381). PUL.
- Lefrançois, D., Éthier M.-A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 11(1), 1-20.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, 48(3), 37-42.
- Loewen, J. W. (2010). Teaching what really happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history. Teachers College Press.
- Moniot, H. (1986). Pensée scientifique et vie quotidienne : si on posait la question à l'enseignement de l'histoire ? Dans Giordan, A. et Martinand, J.-L. (dir.). Éducation scientifique et vie quotidienne (p. 131-142). UER Didactique, Université Paris 7.
- Morrison, T. (1994/1970). L'Œil le plus bleu. Christian Bourgeois.
- Ranke, L. von. (2011/1836). The theory and practice of history. Routledge.
- Rosenzweig, R. et Thelen, D. (1998). The presence of the past. Popular uses of history in American life. Columbia University Press.
- SELL [Syndicat des éditeurs de logiciels de loisirs] (2021). L'essentiel du jeu vidéo. https://www.sell.fr/sites/default/files/essentiel-jeu-video/ejv_mars_21_def_web_.pdf
- Valla, L. (1993/1442). La donation de Constantin. Les Belles Lettres.
- VanSledright, B. (2011). The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy. Routledge.
- Vincent, R. (2021). Du jeu vidéo au document de travail : la scolarisation d'Assassin's Creed. Le Temps des médias, 37(2), 183-199.
- Wagner, R. (1882/2017). Parsifal. Alma Books.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press.
- Wineburg, S. (2021). The silences of the ellipses: Why history can't be about telling our children lies, Phi Delta Kappan, 102(4). <https://kappanonline.org/history-textbook-lies-wineburg/>