

Que disent les joueurs de l'apprentissage de l'histoire avec *Assassin's Creed* ? Entre authenticité et vérité historique

What are players saying about learning history with *Assassin's Creed*? Between authenticity and historical learning

Vincent Boutonnet¹

¹ Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada,
vincent.boutonnet@uqo.ca

RÉSUMÉ. Cette étude exploratoire propose une analyse de forums publics portant sur la série *Assassin's Creed* et sa représentation du passé. Les données nous indiquent deux tendances marquées par des discussions d'une part sur la quête de l'authenticité historique et d'autre part sur l'apprentissage que soutiendrait un tel jeu vidéo. Nous proposons de cribler ces discussions au travers de postures épistémologiques afin d'identifier une typologie de joueur-types qui pourraient s'engager de manière différenciée dans une démarche d'enquête et de problématisation historique.

ABSTRACT. This exploratory study provides an analysis of public forums about the *Assassin's Creed* series and its representation of the past. The data indicate two trends marked by discussions firstly on the quest for the historical authenticity and secondly on learning with such a video game. We propose to sift these discussions through epistemological stances in order to identify a typology of player-types who could engage through a process of investigation and historical problematization in a differentiated way.

MOTS-CLÉS. Histoire, enseignement, jeu vidéo, didactique, *Assassin's Creed*.

KEYWORDS. History, teaching, video game, didactic, *Assassin's Creed*.

1. Contexte et problématique

Le jeu vidéo à caractère historique¹ (JVH), c'est-à-dire représentant des personnages, des évènements ou des périodes historiques, est en pleine effervescence et attire de nombreuses personnes pour se divertir. Il suffit de considérer le magasin *Steam*² qui recense pas moins de 1858 jeux avec l'étiquette « historique ». Cette étiquette rassemble des genres très différents allant des jeux de stratégie (*Civilization*, *Total War*, *Crusader Kings*, etc.), aux jeux de tir à la première personne (*Battlefield*, *Call of Duty*, *Verdun*, etc.) en passant par les jeux d'aventure (*Assassin's Creed*, *Kingdom Come Deliverance*, *Ancestors*, etc.). Il existe également de nombreux sites spécialisés ou de chaînes Youtube³ sur les JVH dont les contenus sont alimentés par des fans qui discutent, échangent, donnent leur avis ou conseillent tout simplement d'autres fans. Les budgets consacrés à ces productions vidéoludiques dépassent d'ailleurs les productions cinématographiques⁴. En outre, l'intérêt pour le JVH ne cesse de croître en nombre de jeux publiés

¹ Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH Développement Savoir - 2017-2021).

² Voir en ligne : <https://store.steampowered.com/search/?tags=3987>

³ La liste serait très longue, mais voir entre autres le site *Historiagames* (<https://www.historiagames.com/index.php>), le wiki sur *Civilization* (https://civilization.fandom.com/wiki/Civilization_Games_Wiki) ou les chaînes Youtube (*History Respawned* ou encore *Histoire en jeux*)

⁴ À titre d'exemple, un titre de la série *Assassin's Creed* peut coûter entre 150 et 180 millions USD (Éthier et Lefrançois, 2021) alors que des films populaires historiques ont un budget inférieur comme *1917* (100 millions USD) ou *Pearl Harbor* (151 millions USD).

depuis 1981 (Rochat, 2020). Nous constatons un développement et un maintien de communautés spécialisées qui s'intéressent à l'histoire et au jeu vidéo.

Cet engouement n'est pas seulement populaire, mais également savant, car de nombreux ouvrages spécialisés se consacrent exclusivement à l'apport du JVH dans la compréhension et l'apprentissage de l'histoire (Chapman, 2016; Éthier et Lefrançois, 2021; Kapell et Elliott, 2013; Kee, 2014; Martin et Turcot, 2015; McCall, 2012; von Lünen, Lewis, Litherland et Cullum, 2020) en proposant des réflexions critiques sur les contenus des JVH, mais également sur les enjeux pédagogiques, épistémologiques ou didactiques. Cela dit, plusieurs décrivent cet attrait pour une histoire exotique et virtuelle qui échappe à la validation savante tout en représentant des récits historiques anachroniques, erronés ou tout simplement trop fantastiques (Joutard, 2013; Rabino, 2013). En outre, le JVH est aussi le théâtre d'échanges parfois violents sur les réseaux sociaux en s'attribuant mutuellement des intentions racistes, mysogines ou extrémistes sous un fonds de rectitude politique afin d'inclure ou d'exclure certaines personnes ou groupes historiques traditionnellement minorisés (Boutonnet, 2020; Chess et Shaw, 2015). Pour Gee (2013), il existe des communautés de joueurs qui possèdent leur propres codes, cultures et se rencontrent en raison de leurs affinités aux univers représentés par des jeux vidéo. Ce sont aussi des univers qui soutiennent de multiples strates d'interactions, car les personnes vivent des expériences vidéoludiques variées selon leurs intérêts, leurs attentes ou leurs identités (Genvo, 2009) ce qui questionne le processus de ludification et d'apprentissage de l'histoire savante. En effet, comment un joueur apprend l'histoire au travers de ce média ?

Il nous semble raisonnable de s'interroger sur les impacts didactiques ou identitaires des JVH puisque leur popularité n'est pas prêt de faiblir et entrent certainement en concurrence avec l'école. A priori, le jeu vidéo est un objet culturel complexe qui véhicule des valeurs ou des idéologies (Flanagan et Nissenbaum, 2014; Genvo, 2009) et propose dans une certaine mesure une explication implicite du réel qui nous entoure qu'il soit passé ou présent (Bogost, 2006). Or, encore peu de recherches en éducation, et plus spécifiquement en didactique de l'histoire, se sont intéressées aux personnes qui consomment ces jeux et qui pourraient apprendre l'histoire. La grande majorité des recherches empiriques récentes en éducation se sont concentrées sur des JVH de nature stratégique dont la série *Civilization*, *Europa Universalis* ou encore *Minecraft*. Les jeux de tirs à la première personne ou ceux d'aventure restent peu explorés d'un point de vue éducatif, certainement car la représentation graphique de la violence est très présente et n'est pas appropriée pour un âge scolaire.

Pour cet article, nous nous intéresserons à la série⁵ de jeu vidéo *Assassin's Creed* (AC) publiée par Ubisoft depuis 2007 qui revisite le passé occidental au travers de périodes de grands changements historiques. Ce choix est motivé à la fois par sa grande popularité auprès de la communauté des joueurs, par son impact médiatique dans les journaux généralistes et spécialisés, par nos recherches précédentes (Boutonnet, 2016, 2018; Boutonnet et Lefrançois, 2019), mais surtout pour sa représentation parfois controversée du passé. Certains s'inquiètent d'une érosion identitaire, d'une réécriture de la mémoire collective ou du détournement d'un récit historique nationalisant pour des personnes qui consomment de tels outils de divertissement (Audureau, 2014; Brown, 2013). Le signalement de ces risques ne s'appuient que rarement sur l'expérience concrète de tels jeux, mais bien souvent sur des bandes annonces, des extraits de démonstration ou des clips pris hors contexte (Boutonnet, 2016). Toutefois, la représentation du passé dans les différents volets est problématique, car elle propose un mélange d'histoire savante, de fiction surnaturelle, de théories complotistes qui mène à faire de l'histoire un spectacle plutôt qu'une discipline scientifique (Boutonnet et Lefrançois, 2019).

⁵ La série cumule plus de douze titres principaux (sans compter les expansions et les titres à faible tirage pour des plateformes mobiles) dont notamment *Assassin's Creed III* (2012) sur la révolution américaine, *AC Unity* (2014) sur la révolution française et plus récemment sur les invasions Viking du IX^e siècle en Angleterre dans *AC Valhalla* (2020).

Pourtant, nous en savons encore très peu sur les expériences concrètes de joueurs (Joly-Lavoie, 2017) et encore moins sur celles des élèves. L'objectif de cet article est donc de s'intéresser aux personnes qui jouent aux JVH, notamment au travers de leurs discussions publiques qui sont accessibles dans des forums spécialisés. S'il est impossible de déterminer qui sont ces personnes anonymes, ces discussions nous donnent à voir des réflexions, des avis sur l'histoire en général et en particulier sur l'apprentissage grâce à un JVH populaire. La question demeure : comment les joueurs apprennent l'histoire via un JVH ? Nous souhaitons décrire et analyser les discours de joueurs portant sur l'histoire, son authenticité ou son apprentissage afin d'identifier des implications didactiques à l'exploitation éventuelle de ce JVH en contexte scolaire.

2. Cadre théorique

Notre cadre d'analyse s'appuie sur deux axes théoriques. Le premier se fonde sur l'histoire comme discipline scientifique et ses usages scolaires ou publics. Le second s'intéresse plus précisément à l'histoire représentée dans un média populaire, c'est-à-dire le jeu vidéo. Ces deux axes nous permettront de traiter des discussions des joueurs et d'identifier des postures épistémologiques relatives à l'apprentissage et à la compréhension de l'histoire.

2.1. *L'histoire et son enseignement*

L'histoire est l'étude du passé et plus particulièrement des sociétés humaines (Marrou, 1975). Cette étude se fonde sur une question de recherche posée par un historien et qui est explorée à l'aide de traces disponibles (lettres, discours, artefacts, etc.) du passé qui permettent d'y répondre (Prost, 1996). Cela implique que l'histoire est une construction sociale, car elle s'écrit et se compose au fur et à mesure des traces collectées, des intérêts de la communauté historienne et des interprétations variées qui sont proposées et validées par une communauté savante. L'histoire n'équivaut donc pas au passé (Munslow, 2019), mais est le fruit de recherches que l'on présente le plus souvent sous la forme d'un récit historique. Ce récit est une mise en intrigue (Veyne, 1971), car l'écriture de l'histoire se compose selon les traces retenues, les hypothèses avancées, les arguments exposés ou les personnes du passé qui sont étudiées ou retenues comme agentes du changement historique.

Comme discipline scientifique, l'histoire a connu plusieurs changements dans la manière d'écrire sur le passé. Sans faire une présentation exhaustive de ces paradigmes épistémologiques, il convient de souligner ici que l'histoire comme discipline peut présenter des finalités variées selon la posture que l'historien adopte. En fait, les différences entre paradigmes se situent au niveau d'une double problématique : l'histoire est-elle objective ? L'histoire est-elle véridique ? Plusieurs courants épistémologiques se distinguent selon les réponses à ces questions, mais il est possible de les rassembler autour de trois orientations selon Munslow (2019). La première est **reconstructionniste**, c'est-à-dire que l'histoire existe en soi dans les traces du passé et qu'il convient de la découvrir objectivement et de la transmettre dans un récit qui devient nécessairement véridique. Cette première orientation peut être associée à l'école positiviste où l'histoire équivaut au passé et que c'est le travail de l'historien de produire un récit univoque. La deuxième orientation est **constructionniste** : la découverte empirique ne suffit pas, il convient d'utiliser des concepts (genre, race, statut social, etc.) et des théories (marxisme, modernisme, etc.) pour donner un sens aux actions de personnes ou de groupes du passé. Le travail historien est alors d'émettre des hypothèses fondées sur des concepts/théories et de les valider au grès des traces du passé. Grâce à de multiples itérations de ce travail, l'historien peut produire ultimement par accumulation de théories validées un récit véridique. La troisième orientation est **déconstructionniste** et s'apparente à une école postmoderne. Cette orientation rejette d'emblée la possibilité de demeurer objectif et a fortiori de produire un récit véridique. Inspirée du relativisme, l'histoire n'est qu'une question de perspective (subjective) qui produit nécessairement une variété de récits qui sont raisonnables pour celles et ceux qui les produisent ou qui les lisent.

D'un point de vue scolaire et donc didactique, si l'histoire est plus ou moins objective et plus ou moins véridique, cela pose le problème de ce qu'il est convenu d'enseigner dans les classes d'histoire. La recherche en didactique de l'histoire montre en effet que l'histoire nécessite une approche qui se fonde sur deux axes : enseigner le contenu d'une part, et enseigner les habiletés cognitives propres au travail historien d'autre part (Lee et Shemilt, 2003). L'enseignement du contenu, c'est-à-dire les évènements, les personnes impliquées, est déterminé par les choix curriculaires qui changent d'une période à l'autre pour la cohésion sociale et l'identification à une trame narrative commune par laquelle les personnes peuvent comprendre d'où ils viennent et qui ils sont. On parle alors d'une fabrique scolaire qui sert à présenter un récit stable et consensuel équivalent à un roman national qui se compose et se recompose au fil du temps (De Cock, 2018). Ensuite, si les choix des contenus historiques ne sont pas aisés, l'enseignement des habiletés cognitives ne l'est pas non plus. De manière générale, il est reconnu qu'apprendre l'histoire ne dépend pas exclusivement des contenus, mais également d'habiletés cognitives propres à l'histoire qui ne sont pas innées chez les élèves et qui nécessitent un apprentissage spécifique (Wineburg, 2001). Ces habiletés qui relèvent de la pensée historienne sont variables selon les auteurs (Lee et Shemilt, 2003; Seixas et Morton, 2013; van Drie et van Boxtel, 2008), mais ont pour commun la nécessité d'étudier des sources historiques, de réfléchir à des causes/conséquences, de corroborer des informations ou encore d'argumenter à partir de preuves. On réfère communément à la pensée historienne ou à un mode de pensée historique lorsque l'on traite de ces habiletés cognitives spécifiques à l'histoire.

Des travaux sur la mesure et l'évaluation de la pensée historienne ont montré un enjeu développemental, car ces habiletés ne se construisent pas successivement comme des stades ou une échelle, mais en interaction et en concomitance (Lautier et Allieu-Mary, 2008; Lee et Shemilt, 2003). Les élèves ne progressent ni à la même vitesse et ni dans les mêmes habiletés. C'est la raison pour laquelle, les élèves recourent instinctivement à des savoirs de sens commun tout en présentant des difficultés variées dans leurs représentations du passé et dans la manière d'y référer (Lee et Ashby, 2000). En fait, ces représentations sur le passé correspondent à trois postures épistémologiques : réaliste, relativiste et critérialiste (Demers, 2012; Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009; Nokes, 2014). La posture **réaliste** considère l'histoire comme une fenêtre directe sur le passé. L'histoire est le passé et il suffit de l'apprendre comme elle est perçue ou racontée par un enseignant, un film ou un jeu vidéo. La posture **relativiste** reconnaît une plus grande diversité d'approches au passé, avec certainement des visions contradictoires, mais il suffit tout de même d'identifier la meilleure et de l'apprendre. La posture **critérialiste** examine également plusieurs perspectives, mais utilise des outils critiques pour construire une interprétation raisonnée et étayée par des preuves. Dans les travaux cités ci-dessus, les élèves ont tendance à adopter une posture réaliste ou relativiste, ce qui est d'ailleurs renforcé par certaines pratiques d'enseignement magistrocentrées ou orientations curriculaires insistant davantage sur l'acquisition de connaissances plutôt que le développement d'habiletés. Les élèves devraient donc non seulement apprendre du contenu, mais surtout exercer des habiletés propres au travail historien en lisant des documents variés (textes, vidéos, iconographie, statistiques, etc.), en utilisant des concepts complexes, en inférant des points de vue ou en étayant des arguments historiques. Un JVH peut-il alors contribuer à l'apprentissage de l'histoire ?

2.2. *L'histoire au travers des jeux vidéo*

Le jeu vidéo est considéré comme un objet culturel et à ce titre il fait figure de véhicule de valeurs, d'idéologies ou encore de savoirs (Flanagan et Nissenbaum, 2014; Genvo, 2009). Le jeu vidéo peut donc représenter le passé et contribuer à un certain apprentissage de l'histoire. D'ailleurs, il est question de s'interroger sur l'histoire profane (Éthier et Lefrançois, 2021), c'est-à-dire qui présente les apparets d'une histoire savante, mais qui a été structurée pour répondre à un besoin de découverte et de divertissement. Donc, le jeu vidéo n'est pas conçu nécessairement pour apprendre, mais peut y contribuer. Genvo (2013) nous rappelle que les joueurs s'engagent dans une expérience

ludique lorsque certaines conditions sont réunies : le jeu propose une structure avec des règles, le jeu propose un espace de fiction ludique et le jeu soutient un engagement en visant un joueur-modèle c'est-à-dire avec un public cible. Par conséquent, le jeu est conçu pour être avant tout joué, mais faut-il encore que les joueurs soient convaincus de s'y engager. C'est pourquoi, certains genres de jeux attirent certaines personnes plutôt que d'autres. Genvo (2013) nomme cela un processus de ludification par agencements. Il y aurait autant de strates ludiques que de joueurs qui s'engagent dans ces expériences avec des intérêts, des connaissances, des croyances, etc. Il convient donc non seulement de s'intéresser à l'objet de ces expériences (le jeu vidéo), mais aux pratiques et aux expériences individuelles ou collectives en prenant en compte autant le contenu que sa pratique (Genvo, 2013; Minassian, Rufat, Coavoux et Berry, 2011).

Maintenant, un jeu vidéo peut-il susciter une expérience ludique tout en soutenant un apprentissage de l'histoire ? L'avis est partagé sur cette question. D'une part, certains soulignent que les contenus historiques sont complexes, abstraits et que seulement certains genres de jeux pourraient contribuer à certains apprentissages (McCall, 2011; Taylor, 2003). C'est notamment le cas des jeux de stratégie comme *Civilization*. D'autre part, certains remarquent que le JVH est à expérimenter et qu'il faut simplement adapter son approche didactique en relation non pas avec le genre de jeu utilisé, mais avec la posture épistémologique qu'il soutient (Chapman, 2016; Kee, 2011). Par exemple, Kee (2011) explique qu'un jeu peut adopter une posture épistémologique réaliste, c'est-à-dire qui vise à représenter le passé de manière vraisemblable et qui engage les joueurs à s'immerger dans un univers virtuel comme si nous habitions le passé. Dans cette optique, un jeu vidéo peut faire vivre certaines actions du passé, de recréer certains évènements ou permet de rencontrer certaines personnes marquantes d'une époque.

La série AC a déjà attiré l'intérêt de plusieurs chercheurs en éducation ou en études vidéoludiques. Ces recherches présentent certains constats. Tout d'abord, le contenu de la série et sa recherche de la vraisemblance historique contribue à voir le passé comme accessible à la manière reconstructionniste ou constructionniste. En effet, les efforts déployés pour recréer certaines villes, certains édifices iconiques, certaines régions, montrent une préoccupation, voire un certain fétichisme pour l'architecture et un environnement quasi-réaliste (Apperley, 2013; Dow, 2013). En fait, le jeu est avant tout conçu pour attirer et maintenir les joueurs dans un univers en leur offrant des repères culturels qui sont parfois anachroniques, mais qui sont pleinement endossés par les développeurs (Éthier et Lefrançois, 2021; Martin et Turcot, 2015). Toutefois, cela dissimule en même temps les limites narratives et ludiques qui contraignent une approche critique de l'histoire (Shaw, 2015). Par exemple, dans le volet AC3 sur la révolution américaine, le jeu vidéo, bien que représentant des évènements significatifs de la révolution (Boston Tea Party, Bataille de Lexington, etc.), ne permet pas une réelle action autonome (agentivité) de la part du joueur ce qui réduit la possibilité de mener d'autres actions comme ces personnes historiques qui avaient le choix (Boutonnet, 2016). Même si le scénario fictif engage le joueur dans d'authentiques situations historiques, le jeu ne permet pas non plus de prendre le recul et d'examiner de manière critique le récit proposé (Gilbert, 2016). En outre, l'expérience du jeu semble appréhendée de manière différenciée selon les croyances religieuses ou les connaissances historiques sur l'époque qui est visitée par le jeu (El-Nasr, Al-Saati, Niedenthal et Milam, 2008) alors que certains étudiants reconnaissent un accès plus immédiat au passé tout en développant une certaine empathie (Gilbert, 2019). Tous ces constats n'empêchent pas l'engouement pour cette série populaire et encore moins quelques tentatives d'intégration en milieu scolaire qui ne sont pas encore mesurées par un devis de recherche validé (Joly-Lavoie, 2017). Dès lors, il convient de continuer à s'intéresser aux joueurs, à leurs expériences et à leurs discours afin de mieux saisir des opportunités pour éduquer à l'usage de jeux vidéo et éduquer aux médias dans un sens plus large. En effet, il ne s'agit pas de rejeter d'emblée ou d'accepter aveuglément ces ressources numériques populaires, mais bien de les utiliser dans une perspective éducative et plus précisément dans une dimension d'éducation à la prudence

(Fabre, 2014) face aux arguments et aux récits soutenus à la fois dans le jeu, mais également dans ces communautés de joueurs qui s'associent par affinités et qui échappent aux contextes scolaires.

3. Cadre méthodologique

3.1. Description synoptique de l'univers d'*Assassin's Creed*

Comme indiqué dans la problématique, le choix d'AC est d'abord motivé par une communauté de joueurs stable depuis plus d'une décennie, mais également pour l'attraction médiatique qu'il suscite autant dans des revues spécialisées que généralistes. Ubisoft a conservé un arc méta-narratif liant chaque volet de l'univers d'AC en visitant à chaque fois des périodes historiques distinctes. Pratiquement tous ces volets impliquent l'Ordre de Templiers et la Confrérie des Assassins qui se battent et se disputent des artefacts d'une ancienne civilisation disparue – les *Anciens* ou *Isus* – octroyant des pouvoirs permettant de contrôler le destin de l'humanité. Les Assassins défendent un idéal de libre choix inscrit dans leur crédo et les Templiers font figure d'opposants ombinibulés par le contrôle et le pouvoir. Le jeu véhicule donc une vision très manichéenne du changement historique (Gilbert, 2016) et entretient le doute sur la véracité de l'histoire qui nous est transmise aujourd'hui (Boutonnet et Lefrançois, 2019). Le joueur incarne un personnage fictif qui partage un code génétique avec ses ancêtres ayant agi dans des périodes signifiantes pour l'humanité occidentale. Ce code génétique permet de voyager dans le temps grâce à l'Animus qui permet de décoder et revivre des expériences passées inscrites dans la séquence ADN. Chaque titre se joue généralement dans deux trames temporelles distinctes avec des allers-retours : une représentant le présent ou un futur très proche et une représentant le passé dans différentes ères historiques (Égypte ptolémaïque, Révolution française ou piraterie du XVIII^e siècle). C'est donc un univers polychronique (Westin et Hedlund, 2016), c'est-à-dire confondant plusieurs périodes temporelles, dans lequel le joueur agit, explore et découvre les vestiges d'un passé révolu, mais surtout les secrets bien gardés de cette lutte éternelle entre les Templiers et les Assassins. Nous avons déjà présenté une analyse didactique transversale reliant ces différents titres (Boutonnet et Lefrançois, 2019) et il convient simplement ici d'indiquer que notre analyse ne porte pas sur un titre en particulier, mais sur un corpus assez étendu de discussions publiées sur des forums publics traitant de l'univers historique d'AC.

3.2. Corpus de données

Ce corpus est généré à partir d'une recherche par mots-clés dans les forums publics portant sur AC. Nous avons exploré six sites en français et en anglais (Steam, Forum Ubisoft, Reddit, etc.) en sélectionnant les discussions les plus pertinentes selon certains critères : 1) la discussion est publique, 2) la discussion doit porter sur l'expérience concrète d'un joueur relativement au réalisme ou à la vraisemblance historique (combinaisons de différents mots historique/historical, authentique/authenticity, vérifique/accurate, etc.), et 3) la discussion doit comporter plus de cinq réponses distinctes (environ une page). Nous avons identifié et collecté 172 discussions distinctes incluant plus de 800 joueurs différents et illustrant des débats variés sur la représentation de l'histoire dans le jeu et la manière dont le jeu permet d'expérimenter l'authenticité du passé (voir Tableau 1). Soulignons que deux sources principales de forums se démarquent : le forum officiel d'Ubisoft et un forum spécialisé GameFAQs. La catégorie *AC - Général* inclut des discussions sur la série sans spécifier un titre en particulier. C'est une catégorie qui comporte un nombre important de discussions par rapport aux autres titres (seuls *AC3* et *AC Origins* dépassent en nombre de discussions).

	<i>JeuxVidéo</i> (3)	<i>Reddit</i> (35)	<i>Ubisoft</i> (55)	<i>NeoGaf</i> (4)	<i>GameFAQs</i> (63)	<i>Steam</i> (12)	<i>Total</i> (172) ⁶
<i>AC - Général</i>	0	5	23	1	0	2	31
<i>AC - 1 (2007)</i>	0	0	4	0	5	0	9
<i>AC - 2 (2009)</i>	0	1	2	0	13	0	16
<i>Brotherhood (2010)</i>	0	1	4	0	12	0	17
<i>AC - 3 (2012)</i>	0	5	10	0	18	3	36
<i>Black Flag (2013)</i>	0	0	6	0	5	0	11
<i>Rogue (2014)</i>	0	1	4	0	5	0	10
<i>Unity (2014)</i>	0	4	10	0	2	0	16
<i>Syndicate (2015)</i>	0	1	3	1	1	0	6
<i>Origins (2017)</i>	3	21	3	2	0	8	37
<i>Total</i>	3	39	69	4	61	13	189

Tableau 1. Sources de forums selon les titres de la série

3.3. Méthode d'analyse des données

De nature exploratoire, notre recherche vise à donner du sens à un corpus disparate uniquement lié par un thème commun : la représentation du passé dans *AC*. Dans un premier temps, nous avons exclu toutes discussions dont les messages deviaient rapidement du thème initial lancé par un participant. Nous avons ensuite classé les discussions selon le volet⁷ auquel il se référait (i.e. *AC II*, *AC Black Flag*, etc.). Après ce premier criblage, nous avons procédé à une première lecture émergente afin d'identifier les thèmes qui ressortaient naturellement de ces discussions publiques (Van der Maren, 1996). Finalement, nous avons opéré une classification des thèmes et nous avons validé notre codage en l'analysant inversement, c'est-à-dire en relisant et retriant chaque unité de sens codée avec un code particulier afin de s'assurer de sa cohérence interne. Ce codage inverse a permis d'élaguer nos thèmes et d'identifier des tendances dans les discussions publiques (Creswell et Poth, 2018). Finalement, nous avons tenté de classifier les discussions selon le ton adopté, c'est-à-dire un commentaire négatif, nuancé ou positif.

3.4. Limites méthodologiques

La première limite est liée à la source de nos données. Des forums, même publics, ne permettent pas d'identifier la personne, ce qui est convenable dans une perspective éthique d'anonymiser les interventions, mais cela ne permet pas non plus de collecter des informations sur l'âge, le genre, le

⁶ Le tableau indique le nombre de sources brutes (n= 172) avec une distinction pour certaines sources qui abordent parfois un ou plusieurs titres de la série dans la même discussion. Il y a donc un codage à deux ou trois titres pour une même discussion. C'est pourquoi, dans le cas des forums Ubisoft, il y a 55 discussions, mais 69 mentions distinctes à d'autres titres dans ces discussions.

⁷ La série *AC* est composée de douze volets principaux s'étalant de 2001 (*AC1*) à 2020 (*AC Valhalla*). Notre échantillon comporte neuf volets sur les douze. Le volet *Revelations* (2011) n'a rapporté aucun résultat. *Odyssey* (2018) a notamment fait parler lors d'une controverse sur l'orientation sexuelle du personnage principal Kassandra/Alexios dans un contenu additionnel (DLC *Shadow Heritage*) et n'a rapporté que très peu de discussions sur le contenu historique et donc été exclu. Pour ces raisons, ces deux titres ne font pas partie de la base de données. Le plus récent volet, *Valhalla* (2020), n'a pas été inclus dans l'analyse, car la collecte était déjà terminée au moment de sa sortie.

statut socio-économique ou le niveau de scolarité. Nos constats se limitent donc à des discussions de joueurs anonymes qui ne sont pas classifiées selon des données démographiques. Cela signifie que nous pouvons très bien avoir des discussions animées par des adultes avec des niveaux de scolarité variables. Il est donc impossible d'identifier dans notre échantillon des discours animés exclusivement par des adolescents. Toutefois, nous prétendons que notre analyse nous mène à des réflexions pertinentes sur les usages d'un jeu vidéo populaire et plus particulièrement sur les mécanismes d'apprentissage de l'histoire via un tel média peu importe l'âge ou le niveau de scolarité. Il sera utile de traiter de ces variables dans une recherche ultérieure avec d'autres sources de données comme un questionnaire, des entrevues d'explicitations ou des observations. Nous prévoyons explorer ces sources de données dans un temps ultérieur de notre programme de recherche.

Une autre limite se rapporte à notre méthode d'échantillonage. En effet, nous avons utilisé des critères d'exclusion des discussions, mais l'usage de mots-clés et d'opérateurs boléens s'est avéré imprécis. D'emblée, un grand volume de résultats a nécessité une lecture plus approfondie des discussions afin de bien discriminer les discussions que nous retenions. Bien que notre échantillon soit conséquent et même inédit dans le cas des recherches portant sur *AC*, il ne représente qu'une partie de l'ensemble des discussions disponibles sur ces forums ou sur d'autres plateformes comme *Facebook* ou *Twitter*. D'ailleurs, nous avons fait le choix d'exclure d'emblée les réseaux sociaux, car plusieurs discussions sont privées ou nécessitent la création d'un compte, ce qui n'est pas le cas pour les forums publics analysés. En outre, de nombreuses discussions ont été retirées de notre échantillon initial quand les participants déviaient rapidement du thème initial de la discussion. C'est donc une limite significante, mais qui est inhérente à une source atypique de données en éducation. Notre échantillon reste donc de convenance, ne prétend à aucune généralisation, mais nous permet d'inférer certains constats pertinents.

4. Présentation des données

Deux tendances se démarquent lors de l'analyse globale de notre échantillon. Tout d'abord, les discussions abordent principalement le degré d'authenticité historique par rapport à la trame fictive du jeu vidéo en évaluant positivement ou négativement ce qui est représenté ou absent dans le jeu. Ensuite, un deuxième thème se structure autour de l'apport du jeu dans l'apprentissage de l'histoire ou le rapport à une histoire nationale. Ces deux thèmes seront présentés selon les occurrences de catégories plus précises relativement aux volets de la série.

4.1. L'authenticité historique

Le tableau 2 présente les principaux sujets de discussion relatifs à l'authenticité historique perçue par les joueurs dans les différents volets. La catégorie *AH générale* (n= 243 occurrences) traite de la perception de l'authenticité globale du jeu sans indiquer un thème particulier. La catégorie *AH personnages* (n= 173) traite de la représentation fidèle de personnes historiques rencontrées au cours du jeu (i.e. Cléopatre, Robespierre, Charles Lee, etc.). La catégorie *AH évènements* (n= 60) mentionne la participation à des événements historiques réels (Prise de la Bastille, Boston Tea Party, Assassinat de César, etc.). La catégorie *AH édifice* (n= 47) examine la qualité de l'architecture ou des édifices iconiques d'une ville (Pyramide de Gizeh, Notre-Dame de Paris, le Colisée, etc.). En fait, d'autres thèmes sont également évoqués (la religion, la mode, les outils, la langue ou encore la violence), mais restent mineurs par rapport à ceux présentés dans le tableau 2. C'est pourquoi ils ne sont pas intégrés dans le tableau afin d'en faciliter la lecture. Ces thèmes mineurs représentent 179 occurrences dans notre échantillon et comptent en moyenne 14 occurrences par thème (allant de 2 occurrences à 34). L'ensemble du thème *AH* regroupe donc 700 occurrences.

	<i>AC - Général</i>	<i>AC - I</i>	<i>AC - 2</i>	<i>Brotherhood</i>	<i>AC - 3</i>	<i>Black Flag</i>	<i>Rogue</i>	<i>Unity</i>	<i>Syndicate</i>	<i>Origins</i>	<i>Total</i>
AH générale négative	39	0	0	5	12	5	6	23	2	31	123
AH générale nuancée	7	1	3	4	7	1	6	3	0	12	44
AH générale positive	26	2	6	1	15	5	2	4	0	15	76
AH personnages négative	12	0	2	11	5	2	3	16	1	64	116
AH personnages nuancée	0	0	4	1	2	0	0	0	0	10	17
AH personnages positive	10	1	3	1	1	0	0	0	0	24	40
AH événement négative	15	0	0	2	12	2	1	8	1	1	42
AH événement positive	8	0	0	0	6	0	0	2	0	2	18
AH édifice négative	8	1	5	3	0	1	1	1	2	4	26
AH édifice nuancée	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
AH édifice positive	2	1	0	1	3	0	1	0	0	12	20
AH autre	26	5	0	5	28	2	7	0	6	100	179
Total	153	11	23	34	89	18	27	57	12	275	700

Tableau 2. Authenticité historique selon les titres de la série

L’AH *générale positive* regroupe de nombreux commentaires (n= 72) sur la possibilité d’accéder au passé via un jeu qui recrée une vraisemblance convainquante : « *Les créateurs de ce jeu ont bien fait leurs recherches et cela m’a touché le cœur à quel point c’était horrible à l’époque* » ; « *Ils ont toujours fourni une version alternative de l’histoire qui colle étroitement à l’histoire de notre monde* ». D’autres sont plus nuancés (n= 44) et soulignent à la fois des qualités et des défauts à la représentation historique : « *Ne vous attendez pas à entrer dans un jeu AC et à voir beaucoup de précision historique. Il y en a certainement et vous pouvez apprendre des choses que vous ne saviez peut-être pas auparavant, mais beaucoup d’entre elles sont inexactes* » ; « *Je n’ai pas suffisamment avancé dans le jeu (à cause des problèmes techniques), mais du peu que j’ai pu voir jusqu’à présent (prise de la Bastille, Etats-Généraux, et balade dans le quartier latin) l’histoire est survolée, on est bien dans un récit parallèle* ». Cela dit, de plus nombreux joueurs sont critiques de la représentation (n= 123) et déplorent le manque de précision historique : « *Assassin’s Creed a dépeint les Borgia de la mauvaise manière pour que le scénario continue* » ; « *Le jeu est truffé d’incroyables erreurs historiques et de malentendus lamentables, encore plus que AC3 et Black Flag* ». Il faut noter que les titres, AC3 (révolution américaine), AC Unity (révolution français) et AC Origins (fin de la dynastie Ptolémaïque) sont les plus ciblés par les critiques négatives, mais pas pour les mêmes raisons nous y reviendrons dans la discussion.

L'*AH personnage négative* donne à voir des débats plus étayés sur des personnages historiques représentés dans le jeu et constitue une des catégories qui comptent le plus d'occurrences (n= 116). Le personnage qui semble davantage attiser les discussions est sans conteste Cléopatre qui est une adjutante importante dans le déroulement de l'intrigue du volet *Origins*. En effet, plusieurs se questionnent sur la représentation de sa beauté par rapport aux standards modernes ou sur la couleur de sa peau relative à ses origines grecques : « *Dans le dernier drame historique d'Ubisoft, Cléopâtre est dure, intelligente et impitoyable. Mais elle est souvent vêtue de tenues moulantes et révélatrices. C'est une femme fatale: exotique, sensuelle, coquette et belle. Selon les principales études classiques, la femme que nous voyons dans le jeu n'a presque certainement rien à voir avec la vraie Cléopâtre, surtout la façon dont elle se comporte avec les hommes*Danton était un profiteur de guerre qui a incité la Terreur. Unity le dépeint comme un héros désintéressé qui a toujours été contre la Terreur » ; « *Ils diabolisent aussi Robespierre dans Unity lorsque le vrai gars a défendu les droits des Juifs français et a exigé qu'ils obtiennent une citoyenneté égale* » ; « *J'ai toujours trouvé bizarre qu'ils ne fassent pas de Charles [Lee] un équivalent de la vraie vie. Cela faisait partie de sa personnalité et de son histoire et tout était laissé de côté dans le jeu* ». Il faut d'ailleurs souligner ici la distinction du traitement des personnages historiques dans les discussions selon une approche genrée : les critiques sur Cléopatre sont généralement sur son apparence alors que Robespierre ou Charles Lee sont critiqués pour leur rôle fictif dans les complots templiers. Toutefois, les commentaires positifs relatifs à la catégorie *AH personnage positive* (n= 40) se limitent généralement à commenter l'apparence peu importe le genre : « *César ressemble certainement à sa représentation la plus célèbre* » ; « *si vous regardez la page [wikipedia] de Lorenzo De Medicis, vous verrez qu'ils ont prêté attention à la ressemblance, Ubisoft a mis tout en œuvre pour l'exactitude historique ici* ». Pour ce qui est des commentaires nuancés (n = 17), ils sont peu nombreux et soulignent les choix délibérés des développeurs : « *Presque tous les personnages s'inscrivent dans leur «personna» historique plus que dans leur réalité historique. C'est ainsi qu'ils peuvent prendre l'histoire et faire plus d'affirmations tranchées sur qui est un templier et qui est un assassin, par exemple* ».

Les événements sont principalement critiqués pour leur inexcatitude notamment pour *AC3* (révolution américaine) et *AC Unity* (révolution française). La catégorie *AH évènement négative* (n= 42) souligne les erreurs historiques ou des anachronismes : « *Quoi que vous fassiez, ne faites pas la mission Boston Tea Party. C'est complètement et totalement inexact sur le plan historique, et votre professeur pensera que vous êtes un idiot si vous l'utilisez, car personne n'est mort pendant Boston Tea Party* » ; « *Dans la vraie vie, Micheletto a été assassiné à Milan en janvier 1507. Alors que dans AC, Cesare lui a tiré une balle au visage à Valence* ». Les commentaires positifs sont moins nombreux (n= 18), mais remarquent la précision : « *En fait, la conspiration Pazzi était un véritable événement. Et ils ont essayé d'assassiner Lorenzo de Medici* » ; « *Les États généraux et la prise de Bastille se déroulent pas mal de la même manière qu'ils le font dans l'histoire* ».

La dernière catégorie qui occupe les discussions est relatif à la qualité de l'architecture des villes ou d'édifices célèbres. Cette catégorie semble assez divisée avec autant de commentaires négatifs (n= 26) que positifs (n= 20). Les commentaires négatifs remarquent des anachronismes : « *Dans ACIV, ils ont délibérément installé la cathédrale de La Havane, bien qu'elle n'ait pas été construite avant 50 ans, car ils ont aimé le bâtiment. Licence artistique...* » ; « *Il est inexact qu'ils aient montré la basilique Saint-Pierre avec un dôme partiellement construit en 1499 lors de la dernière mission du jeu parce que je pensais que la construction venait plus tard. Wikipedia dit même que la construction a eu lieu en 1506, 7 ans après la fin d'AC2* ». D'autre part, les commentaires positifs reconnaissent la qualité représentée dans un jeu vidéo : « *J'étais content que les villes ressemblent tellement à leurs vrais homologues. Si vous regardez la page pour Acre sur Wikipedia, vous pouvez voir les quais, et l'étendue de terre qui descend sur le côté droit, qui se termine par une tour comme dans le jeu* » ; « *Alexandrie a l'air absolument fantastique, et cela vient d'une personne qui l'a*

modélisé, dessiné et a commencé à travailler sur une version Minecraft il y a un an. La recherche et la précision globales sont époustouflantes ». Tous les volets sont ciblés dans ces discussions, mais *Origins* se démarquent particulièrement avec le plus de commentaires positifs.

4.2. L'apprentissage de l'histoire

Le deuxième thème émergent est relatif à de nombreuses interactions (n= 767) sur l'apprentissage de l'histoire, sur les stratégies employées pour en apprendre davantage sur le contexte historique ou encore sur la possibilité d'enseigner l'histoire à l'école avec un tel outil. Ce thème recoupe en fait un intérêt didactique, car il illustre des dimensions relevant de la pensée historienne (utiliser des sources, corroborer, argumenter, etc.) et des contenus qui peuvent être appris ou non grâce à un jeu vidéo. Le thème de l'apprentissage de l'histoire est lié également aux controverses entourant l'identification à une certaine trame narrative nationale, notamment pour les volets sur la révolution américaine (*AC3*) ou sur la révolution française (*Unity*). Nous pouvons observer cinq grands ensembles dans le tableau 3. Certaines des catégories sont binaires et représentent le plus d'occurrences (i.e. *est authentique/pas authentique, pour enseigner/pas pour enseigner, etc.*), mais certaines sont autonomes avec moins d'occurrences, mais en présentant une dimension singulière et intéressante (i.e. *J'ai pensé à la série durant un cours, Je crois un fait historique, car il est présent dans AC, etc.*).

	<i>AC - Général</i>	<i>AC - I</i>	<i>AC - 2</i>	<i>AC - 3</i>	<i>Brotherhood</i>	<i>Black Flag</i>	<i>Rogue</i>	<i>Unity</i>	<i>Syndicate</i>	<i>Origins</i>	<i>Total</i>
Le jeu n'est pas fait pour être authentique	41	2	4	16	1	8	6	10	9	62	159
Le jeu devrait être authentique	10	0	0	8	0	1	1	1	2	53	76
Le jeu n'est pas un outil pour enseigner l'histoire	13	0	0	4	1	2	1	2	0	4	27
Le jeu est un outil pour enseigner l'histoire	37	0	0	6	3	1	2	5	0	32	86
Le jeu m'amène à m'intéresser à la période historique	80	1	3	15	3	2	1	8	6	13	132
Le jeu me fait réfléchir à l'écriture de l'histoire	3	0	0	0	0	1	0	4	0	9	17
Je m'intéresse à AC car j'ai un intérêt pour l'histoire.	48	0	1	9	1	1	0	2	0	3	65
Je cite ou j'offre une source	11	5	2	11	11	2	2	8	1	48	101
J'ai consulté d'autres sources	13	2	7	2	2	2	0	4	1	7	40
Je demande une source	1	3	2	5	2	1	2	0	3	16	35
J'ai pensé à la série durant un cours	3	1	1	5	3	0	4	1	0	0	18
Les connaissances historiques nuisent à l'appréciation d'AC	3	0	0	0	1	0	0	3	0	1	8
Je crois un fait historique car il est présent dans AC	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Total	265	14	20	81	28	21	19	48	22	249	767

Tableau 3. Apprentissage de l'histoire selon les titres de la série

Le premier ensemble binaire sur la représentation authentique du passé regroupe le plus d'occurrences. Un premier groupe ($n= 159$) reconnaît que le jeu est un outil de divertissement, que les développeurs opèrent des choix délibérés pour assurer la jouabilité et l'engagement et que finalement ce n'est pas nécessairement une leçon d'histoire : « *Il s'agit d'un jeu avec un cadre historique mais pas un jeu sur des faits historiques... donc même s'il peut présenter des personnages et des lieux célèbres, ils n'ont pas besoin de ressembler exactement à ce qu'ils étaient et ils n'ont pas besoin d'être historiquement corrects* » ; « *Ceci est un JEU après tout pas un manuel d'histoire ou un documentaire* » ; « *Je n'ai aucun problème avec ce jeu, c'est une œuvre de fiction inspirée de l'histoire* ». Un deuxième groupe moins nombreux ($n= 76$) s'inquiète par contre des erreurs véhiculées dans le jeu et demande une représentation plus rigoureuse : « *Donc, bien que je convienne que le jeu peut et doit prendre ses libertés créatives car, après tout, ce n'est pas un documentaire, la représentation ici est si fondamentalement erronée que je pense que cela justifie des critiques / déceptions car le jeu ne fait que renforcer les stéréotypes et les mensonges largement répandus sur un personnage historique célèbre* » ; « *Dans l'ensemble, je pense que l'exactitude*

historique est quelque chose qui ne devrait jamais être pris à la légère, simplement parce que c'est quelque chose que nous pouvons apprendre ». Cependant, ce deuxième groupe est particulièrement représenté dans les débats entourant *Origins* au travers de deux controverses à savoir le recouvrement des statues nues dans le mode éducatif (*Discovery Tour*) et le choix d'inclure de jeunes filles dans les écoles de scribes alors qu'historiquement il n'y avait que des garçons. Ces deux controverses alimentent d'ailleurs la plupart des discussions sur *Origins* en plus de la représentation authentique de Cléopatre.

Le deuxième ensemble porte spécifiquement sur l'usage du jeu dans un contexte éducatif. Les commentaires sont avant tout élogieux pour apprendre l'histoire grâce au jeu (n= 86), notamment pour le mode éducatif (*Discovery Tour*⁸) spécialement conçu pour *Origins* et qui a été à nouveau intégré dans le volet suivant *Odyssey*. Les joueurs reconnaissent la qualité des décors, de l'environnement et du contexte de l'époque : « *La visite guidée est une excellente idée, je pense que cela stimulera certainement les gens à en apprendre davantage sur l'histoire* » ; « *J'ai trouvé incroyable qu'outre le divertissement fourni par le jeu, la précision des faits historiques et l'univers que les développeurs parviennent à transcrire à travers le jeu pour nous faire apprendre* ». Cependant, un certain nombre de joueurs préviennent du danger de consommer la trame fictive du jeu et que par conséquent ce n'est pas un outil acceptable pour enseigner l'histoire : « *Les jeux n'ont pas été faits pour ressembler EXACTEMENT à l'histoire, Ubisoft essaie d'intégrer un scénario fictif tout en essayant de rester proche de l'histoire. Non, vous ne devriez pas donner un cours d'histoire avec AC* » ; « *Je n'ai rien appris des jeux parce que je n'arrivais pas à croire ce qui était vrai et ce qui ne l'était pas* ».

Le troisième ensemble n'est pas binaire, mais regroupe des commentaires qui encense le jeu pour en apprendre davantage sur l'histoire (*Le jeu m'amène à m'intéresser à la période historique*, n= 132), pour souligner l'intérêt du jeu spécifiquement pour son contexte historique (*Je m'intéresse à AC car j'ai un intérêt pour l'histoire*, n= 65) et pour montrer une curiosité à mieux comprendre comment l'histoire est écrite (*Le jeu me fait réfléchir à l'écriture de l'histoire*, n= 17). La première catégorie présente non seulement un nombre important d'occurrences, mais souligne la motivation de certains joueurs à se questionner, se documenter et à corroborer des informations rencontrées dans le jeu : « *Ouais, ça m'a fait aller sur wikipedia pour chercher Acre parce que je n'en avais jamais entendu parler auparavant. J'ai regardé Masyaf pendant que j'étais là aussi, parce que je n'en avais pas entendu parler non plus* ». Cette motivation se recoupe également avec les joueurs qui affirment explicitement jouer à AC pour son contenu historique : « *J'adore l'histoire dans d'AC. J'en connais tellement plus sur l'Italie antique maintenant. Ceux qui disent que les jeux vidéo sont inutiles ont totalement tort* ». En outre, bien que ce soit un petit nombre d'occurrences, certains joueurs vont au-delà d'une simple consommation du produit historique en apprenant ou corroborant des informations, ils s'interrogent également sur le processus d'écriture de l'histoire : « *Oui, je suis tout à fait d'accord. Il est impossible d'être entièrement historiquement exact car nous ne vivons pas dans le passé ou n'avons (malheureusement) pas encore acquis la capacité de voyager dans le temps. Ainsi, quand nous disons exactitude historique, nous entendons vraiment l'exactitude selon l'hypothèse éclairée qui nous a été enseignée, pas nécessairement exacte par rapport aux événements réels* ».

Le quatrième ensemble est relatif à l'usage de sources pour étayer les discussions (*Je cite ou j'offre une source*, n= 117), à la pratique de la corroboration explicite des informations (*J'ai*

⁸ Le *Discovery Tour* est un mode éducatif du jeu spécialement développé par des spécialistes de l'époque pour reproduire une expérience de visite guidée muséale. Plusieurs visites sont accessibles et proposent des postes d'interprétations sur des sujets variés dont la religion, les coutumes, l'alimentation, etc. Ce mode est accessible indépendamment du jeu principal, peut être acheté comme module autonome et retire toutes les mécaniques de combat, de missions et de violence. Voir :

<https://www.ubisoft.com/fr-ca/game/assassins-creed/discovery-tour>

consulté d'autres sources, n= 40) ou bien lorsque des joueurs cherche plus d'informations (Je demande une source, n= 30) : « J'ai décidé de lire l'avis des intéressés eux-même: le livre des conseillers histoire d'Ubisoft : [MARTIN & TURCOT] Au cœur de la Révolution - Les Leçons d'histoire d'un jeu vidéo » ; « La série dans son ensemble m'a certainement fait chercher des livres sur les chevaliers templiers ... en particulier toutes les choses alléguées comme leurs liens avec les francs-maçons, et les liens franc-maçons avec les pères fondateurs et les images maçonniques sur les billets de banque... » ; « Je me demandais simplement si quelqu'un avait des informations sur l'exactitude historique d'AC, en particulier les neuf cibles d'assassinat. Je sais que certains (tous?) étaient réels, mais je ne trouve pas grand-chose sur certains d'entre eux. Toute information factuelle est grandement appréciée ». Cet ensemble est lié à des dimensions importantes de la pensée historienne dont l'usage de sources pour étayer son argumentation et pour corroborer des informations. Cela dit, la principale source d'information est Wikipedia suivie de près par des vidéos sur Youtube. En fait, pratiquement aucune référence savante, universitaire n'est mentionnée. En outre, les sources citées sont toujours uniques, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas mises en dialogue avec d'autres et il n'y a pas non plus de critique de ces sources citées (provenance, auteur, biais, etc.)

Le dernier ensemble est plus hétéroclite, mais illustre une certaine dimension éducative. En premier lieu, il faut souligner que très peu de joueurs croient sans questionner les faits présentés dans le jeu en ne semblant pas faire la distinction entre fiction et histoire (n= 3) : « *Ma partie préférée de la série AC est que toutes les personnes que vous assassinez sont de vrais personnages historiques qui sont en fait morts lorsque vous les tuez dans le jeu* ». Toutefois, certains joueurs (n= 18) opèrent des liens avec leurs expériences du jeu et des cours d'histoire qu'ils suivent : « *AC m'a beaucoup aidé quand j'ai commencé l'université en arts (mon professeur était érudit sur la Renaissance italienne). Les connaissances sont acquises plus facilement et elles «restent» dans votre tête beaucoup plus longtemps* ». Pourtant, certains remarquent que leurs connaissances historiques nuisent à l'appréciation et à l'expérience ludique : « *Apprendre l'histoire peut rendre les jeux plus divertissants et expliquer certains événements, mais c'est une épée à double tranchant. La connaissance de l'histoire vous rendrait conscient des événements ou des dates mélangés ou de la mauvaise représentation des personnages. Parfois, il vaut mieux ne pas savoir à l'avance* ». Cet ensemble montre non seulement une certaine relation entre l'expérience du jeu et l'apprentissage de l'histoire, mais également une motivation pour apprendre que l'on retrouve dans le troisième ensemble.

5. Discussion

Ces deux thèmes qui se dégagent des données (l'authenticité historique et l'apprentissage de l'histoire) expriment des perceptions très variées sur la représentation du passé par un jeu vidéo. Il faut tout d'abord mentionner que l'ensemble des occurrences montrent un réel intérêt des joueurs à échanger sur l'histoire même si parfois les positions sont opposées (le jeu est authentique ou le jeu n'est pas authentique) et défendent plus ou moins bien l'authenticité qui est perçue. Cela concorde avec plusieurs écrits sur les études vidéoludiques qui décrivent le dynamisme des espaces d'affinités formés par de joueurs qui interagissent entre eux (Gee, 2013) ou les multiples agencements de strates ludiques et les expériences variées qui en découlent (Genvo, 2013). À la lecture de ces résultats, il nous semble que les joueurs participant aux forums sont intéressés par l'histoire et un grand nombre d'entre eux s'engagent dans un processus de recherche et de validation d'informations tout en attendant une certaine rigueur historique dans la représentation authentique du passé. Ce groupe de joueurs est représenté par les nombreuses occurrences du thème sur l'authenticité des personnages, des événements ou des édifices recréés virtuellement. Pour ces joueurs, il importe d'identifier des erreurs, des anachronismes ou de souligner plutôt l'exactitude d'un événement ou de l'action d'un personnage historique.

Les discussions dans cette perspective sont pléthores sur les forums et nous indiquent deux constats. Le premier constat nous signale une adéquation entre la recherche/l'attente d'une authenticité historique et une posture épistémologique réaliste/reconstructionniste (Munslow, 2019). En effet, ce désir d'identifier des erreurs ou d'énumérer des anachronismes correspond à une histoire objective qu'il suffit d'observer pour connaître et qui se valide à l'aune d'un récit univoque – le jeu doit donc simplement représenter le passé le plus fidèlement possible à ce récit commun accepté. De surcroit, cela semble confirmer les inquiétudes déjà nombreuses de certains chercheurs sur l'emphase délibérée du jeu sur un environnement quasi-réaliste plutôt que sur une réflexion critique de l'histoire et des changements (Apperley, 2013; Dow, 2013; Gilbert, 2016; Shaw, 2015). Ce réflexe de valider l'information se retrouve également dans l'analyse d'œuvres cinématographiques historiques (Boutonnet, 2017; Seixas, 1994) et il n'est certainement pas surprenant de constater ce même processus pour un JVH. D'ailleurs, ce n'est probablement pas étranger à la forme scolaire, aux pratiques d'enseignement encore magistrocentrées et aux exercices de repérage d'informations qui tendent à renforcer une vision objective, réaliste et univoque de l'histoire (Bouhon, 2010; Boutonnet, 2015; Lautier et Allieu-Mary, 2008; Repoussi et Tutiaux-Guillon, 2012). Apprendre l'histoire à l'école se réduirait à la mémorisation d'une vulgate (De Cock, 2018; Tutiaux-Guillon, 2006) aux détriment des opérations cognitives critiques pourtant préconisées par plusieurs modèles de la pensée historienne (Lee et Shemilt, 2003; Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001). Les joueurs qui ont participé à ces forums ont certainement des expériences scolaires variées – notre échantillon ne nous permet pas de les identifier – mais on peut discerner dans leurs échanges un recours très répandu à la validation/repérage des informations historiques afin de soutenir un récit univoque. Il nous apparaît opportun de continuer nos efforts pour diversifier les pratiques d'enseignement, les récits, les perspectives, mais également les outils utilisés en classe. La forme scolaire insiste le plus souvent sur la source écrite, mais dans une perspective de complexité, de diversification des médias, il faudrait également privilégier l'analyse et l'interprétation de ressources multimodales comme le film, la bande dessinée ou le jeu vidéo.

Le deuxième constat qui nous semble apparent est celui d'une lacune évidente de l'argumentation ou de la critique historique qui est corollaire au premier constat. Des études récentes en didactique de l'histoire s'entendent pour décrire un processus complexe d'écriture et d'argumentation historique (Cariou, 2006; Doussot, 2017; Nokes, 2014; Reisman, 2015; van Boxtel et van Drie, 2017) qui se fonde sur l'étude de plusieurs sources, la plupart du temps contradictoires et nécessitant une sélection/réorganisation des informations afin d'étayer une interprétation. Nous pouvons observer dans la plupart des interactions qu'au-delà de valider/invalider une information historique, les joueurs se limitent à invoquer soit implicitement une autorité anonyme (« *Ils diabolisent aussi Robespierre dans Unity lorsque le vrai gars a défendu les droits des Juifs français et a exigé qu'ils obtiennent une citoyenneté égale* ») soit explicitement une unique référence (le plus souvent issue de Wikipedia : « *Si vous regardez la page pour Acre sur Wikipedia* »). Nous reconnaissons d'emblée la limite de la forme imposée par un forum : c'est un espace avec des échanges différés, parfois monitorés et le plus souvent succincts. Cette forme ne correspond certainement pas avec les expérimentations en contexte scolaire citées plus haut qui signalent les réussites ou les défis des élèves avec des phases de lecture, d'analyse, de préparation ou d'écriture. Toutefois, nous observons des habiletés limitées d'argumentation, d'étayage et de critique dans les forums. En outre, lorsque les échanges sont plus longs (en nombre d'interactions), notamment sur les controverses de l'origine de Cléopatre, la représentation de la révolution américaine ou de la révolution française, on constate un faible recours à des sources variées et surtout une rapidité à discréder ou ignorer les arguments avancés sans possibilité d'échanger et d'écouter. Le forum semble accentuer la propension à convaincre sans égard à la rigueur de l'argumentation, on assiste alors à une surenchère d'insultes ou de faits invoqués sans appuis théoriques. Nous convenons que c'est une forme d'expression libre, non censurée, protégée par l'anonymat, mais qui indique tout de même des lacunes argumentatives dans le raisonnement historique.

Au-delà de ces discussions nombreuses sur l'authenticité historique, nous soulignons également le lien que plusieurs joueurs établissent entre la pratique d'un jeu vidéo et l'apprentissage de l'histoire. D'une part, les joueurs semblent motivés à corroborer l'information, demandent des sources complémentaires, sont enclins à utiliser le mode éducatif *Discovery Tour* pour en apprendre davantage et sont très intéressés à jouer en fonction des contextes historiques qui sont proposés. Cet intérêt pour l'histoire n'est pas à négliger même s'il conduit à exprimer des postures épistémologiques réalistes et des habiletés argumentatives limitées. En effet, c'est certainement une amorce intéressante pour un contexte scolaire afin d'intéresser les élèves à s'engager dans une démarche authentique de problématisation, d'enquête et d'argumentation (Doussot, 2017; Jadoule, 2020). En outre, on observe que certains joueurs examinent les choix des développeurs et s'interrogent sur ces choix. Cela dit, cela reste un discours très marginal. En outre, d'autres discours semblent indiquer également un désintérêt de l'histoire, de son apprentissage, car l'expérience ludique prime avant tout et cela tend à dénigrer les efforts de certains joueurs à identifier les erreurs ou les anachronismes : après tout ce n'est pas un documentaire ou ce n'est qu'un jeu vidéo. Plusieurs joueurs rejettent donc toute forme éducative à AC afin que cet objet culturel demeure ce qu'il est réellement : une expérience ludique qui ne se préoccupe pas du passé et de ses représentations possibles. Cela nous conduit à proposer différents agencements ludiques (Genvo, 2013) qui se composent en fonction des attentes ludiques, mais également des attentes relatives à l'apprentissage de l'histoire en considérant les postures épistémologiques qu'elles soutiennent : un joueur indifférent, un joueur conscient, un joueur réaliste et un joueur critique.



Indifférent → Conscient → Réaliste → Critique

Figure 1. Postures épistémologique et expériences ludiques pour apprendre l'histoire

Un **joueur indifférent** ne s'interrogerait pas sur l'authenticité historique. Le divertissement et la jouabilité priment avant tout. C'est le joueur absolu auquel nous n'avons que peu accès dans les forums, car ils rejettent d'emblée une fonction éducative à un objet de divertissement et ne participent que rarement aux discussions dans les forums si ce n'est pour rappeler que ce n'est qu'un divertissement. C'est un agencement qui à notre avis compose la majorité des joueurs de la série AC : un joueur qui accepte la fiction historique, qui vit très bien avec l'incertitude et qui suspend tout jugement historique ou critique. Peut-être qu'il s'intéressera au contexte historique après son expérience du jeu, ou peut-être qu'il ne le fera jamais, impossible à savoir pour le moment, cela devrait être validé par des recherches conçues pour cette explicitation qui sont encore très rares (Gilbert, 2019). Dans un contexte scolaire, ce joueur se retrouverait certainement chez les adolescents qui consomment indifféremment des jeux d'aventure, de tir à la première personne ou de stratégie sans se soucier du contenu historique. Ce type de joueur ne correspond pas non plus à une posture épistémologique, car la dimension didactique et historique du jeu ne prévaut pas. Nous pensons que proposer une analyse d'un ou plusieurs titres d'AC ne l'engagerait probablement pas a priori, mais susciterait peut-être un intérêt pour amener une ressource atypique en classe, car ce qui serait intéressant est relatif au jeu vidéo en général et pas nécessairement au contexte historique.

Un **joueur conscient** s'intéresserait assez à l'histoire et s'engage dans une expérience ludique, mais en se préoccupant peu du contexte historique ou de son authenticité. C'est un agencement ludique qui semble assez courant dans les forums, car ils commentent positivement la qualité du jeu de manière générale (voire les catégories *général* dans les tableaux 2 et 3), mais ne s'engagent pas dans une argumentation, dans une recherche de sources ou dans une validation des informations. AC est juste de bonne ou de très grande qualité sans expliciter les critères retenus ou les sources utilisées. Comme le joueur indifférent, il est difficile de savoir si son expérience ludique le conduit à apprendre ultérieurement, mais il apprécie et il est conscient du contexte historique qui se déroule

sur son écran. Ce profil de joueur correspondrait à une posture réaliste où la représentation du passé est perçue comme objective ou vraisemblable dans le jeu vidéo. Il serait possiblement intéressé par un jeu vidéo historique étudié en contexte scolaire, mais cela nécessiterait de proposer une série de questionnement afin de rendre visible les choix des développeurs et la nature subjective/construite du récit proposé pour mieux le déconstruire.

Un **joueur réaliste** s'intéresserait particulièrement à l'histoire, mais a une attente assez importante sur la représentation du passé et de son authenticité. C'est l'agencement qui serait illustré par le thème sur l'authenticité (voir tableau 2) et montre un déploiement d'efforts pour indiquer des sources, valider des informations, corroborer des informations, etc. Dans un contexte scolaire, c'est le joueur qui tient à cœur son métier d'élève (Perrenoud, 2004) : trouver la bonne réponse, repérer la bonne information, utiliser le bon document, etc. Ce profil de joueur s'appuierait sur une posture épistémologique relativiste qui se déploie dans des activités habituelles à l'enseignement de l'histoire : identifier le bon récit, utiliser la bonne perspective sans prendre de distance critique sur les choix des développeurs ni sur ses propres représentations du passé. Ce joueur profiterait certainement d'une analyse critique et comparative du jeu vidéo avec des sources contradictoires afin de complexifier sa compréhension de l'histoire et potentiellement modifier sa posture épistémologique en considérant d'autres perspectives historiques.

Un **joueur critique** s'intéresserait à l'histoire, mais particulièrement pour sa démarche scientifique et critique. Ce joueur serait non seulement conscient du contexte historique, de son authenticité subjective, mais s'efforcerait d'analyser les choix des développeurs et d'étayer une interprétation du récit historique qui est ainsi proposé. Ce joueur semble très rare dans les forums. Même en regardant les discussions assez nombreuses sur les origines de Cléopatre ou les actions de Robespierre, on s'aperçoit que le joueur critique occupe peu de place (voir catégorie *Le jeu me fait réfléchir à l'écriture de l'histoire*, Tableau 3, n= 17), car ses commentaires plus critiques sont noyés dans la masse et ne semblent pas créer de réactions. Dans un contexte scolaire, ce serait un profil de joueur qui correspond à une progression avancée des habiletés cognitives reliées à la pensée historienne. Comme il est peu présent dans les forums, il correspondrait également à une faible représentation dans les écoles si on en croit les recherches récentes sur le raisonnement et l'écriture historique (Cariou, 2006; Doussot, 2017; Nokes, 2014; Reisman, 2015; van Boxtel et van Drie, 2017). Cependant, ces recherches indiquent également qu'un appareillage didactique dédié à adopter une posture critique et déconstructionniste permettrait de faire progresser plusieurs élèves du secondaire en proposant des activités ciblant la déconstruction des récits et des contenus véhiculés par un jeu vidéo.

6. Conclusion

Au travers d'une analyse exploratoire et émergente de forums publics sur la représentation de l'histoire dans la série AC, nous avons identifié deux tendances dans les discussions analysées : une première indique une propension importante à valider l'authenticité historique perçue dans le jeu ; une deuxième montre une appréciation nuancée de l'expérience ludique et la possibilité d'apprendre via un jeu vidéo. Les discussions représentées dans notre échantillon nous amènent à réfléchir sur l'utilité et la pertinence d'intégrer un ressource atypique comme le jeu vidéo dans un contexte scolaire. Nous pouvons voir chez ces joueurs un attrait pour l'histoire, une motivation à apprendre, un désir d'échanger des informations et dans une moindre mesure l'analyse critique des choix des développeurs du jeu. Cela nous fait remarquer une présence marquée de joueurs dans ces forums qui adoptent une posture épistémologique réaliste/relativiste, c'est-à-dire qui s'attendent à vivre une expérience authentique du passé et qui s'évertuent à corroborer les informations historiques présentes dans le jeu vidéo. Cependant, ces discussions illustrent aussi des lacunes argumentatives et critiques dans le raisonnement historique. En outre, ces joueurs ne discutent que très peu des théories complotistes ou des impacts identitaires par l'entremise des arcs narratifs proposés par le

jeu vidéo. À notre avis, c'est une raison supplémentaire pour s'y intéresser d'un point de vue didactique.

En effet, il convient d'éduquer les consommateurs de fictions historiques, notamment via un jeu vidéo, à être prudents et à faire preuve d'une distance critique (Boutonnet, 2018; Fabre, 2014). Plusieurs recherches ont montré les biais, les anachronismes et les idées complotistes véhiculés par le jeu (Joly-Lavoie, 2017), mais nos données montrent que les joueurs ne consomment pas passivement le jeu, même s'ils adoptent rarement une posture critique/déconstructionniste. Ubisoft demeure une entreprise commerciale dédiée au divertissement, mais qui tente également d'investir un marché éducatif en valorisant le mode muséal *Discovery Tour* exempt de la violence et des arcs narratifs (Éthier et Lefrançois, 2021). Cet ajout éducatif ne nous intéresse pas et ne suscite qu'un débat restreint dans les discussions analysées, mais les discussions entourant la série canonique indiquent un intérêt croissant pour l'histoire et sa représentation plus ou moins authentique. Nous souhaitons poursuivre ce créneau de recherche en proposant un devis de recherche fondé sur l'explicitation plus contrôlée par des questionnaires et des entrevues afin de valider les profils de joueurs/élèves que nous avons proposés : un joueur indifférent, un joueur conscient, un joueur réaliste et un joueur critique. Nous pensons que ces profils soutiendraient une planification des situations d'apprentissage fondées sur une approche de problématisation et de raisonnement historique afin de déconstruire les biais présents dans ces jeux vidéo. Si l'école ne contribue pas à cette éducation aux jeux vidéo, il est lieu de se demander comment les joueurs pourraient atteindre une posture critique face au passé et à ces représentations variées.

Bibliographie

- Apperley, T. (2013). Modding the Historians' Code: Historical Verisimilitude and the Counterfactual Imagination. Dans M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (dir.), *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History* (p. 185-198). New York: Bloomsbury.
- Audureau, W. (2014). Jean-Luc Mélenchon et « Assassin's Creed Unity » : « deux formes différentes de la mémoire » de la Révolution. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/pixels/article/2014/11/14/jean-luc-melenchon-et-assassin-s-creed-unity-deux-formes-differentes-de-la-memoire-de-la-revolution_4523940_4408996.html?xtmc=unity&xtrc=8
- Bogost, I. (2006). Videogames and ideological frames. *Popular Communication*, 4(1), 165-183.
- Bouhon, M. (2010). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier & A. Meunier (dir.), *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté* (p. 29-55). Québec: Éditions Multimondes.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 38 (1), 1-24.
- Boutonnet, V. (2016). Historical agency and videogame play: a case study of Assassin's Creed 3. Dans J. Wojdon (dir.), *E-Teaching History* (p. 115-133). Londres: Cambridge Scholars Publishing.
- Boutonnet, V. (2017). Quand un film historique controversé devient une opportunité pour problématiser la nation canadienne *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-23.
- Boutonnet, V. (2018). Jeux vidéos et interprétations historiques : étude d'Assassin's Creed. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & F. Audigier (dir.), *Pensée critique, pensée historienne et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 131-142). Bruxelles: De Boeck.
- Boutonnet, V. (2020). Représentations historiques dans les jeux vidéo : inclusion du genre et de la diversité. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 23-26.
- Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2019). Négocier le sens entre histoire et fiction : analyse transversale de la série Assassin's Creed. *Essais, Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 15, 27-46.
- Brown, I. (2013). Are video games like Assassin's Creed rewriting history? *Globe and Mail*. Repéré à <http://www.theglobeandmail.com/technology/are-video-games-like-assassins-creed-rewriting-history/article9237302/?page=all>

- Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir au en classe d'histoire au lycée. *Cartable de Clio*, 6, 174-184.
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. New York: Routledge.
- Chess, S. et Shaw, A. (2015). A Conspiracy of Fishes, or, How We Learned to Stop Worrying About #GamerGate and Embrace Hegemonic Masculinity. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(1), 208-220. doi: 10.1080/08838151.2014.999917
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Cock, L. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques du XIXe siècle à aujourd'hui*. Ligugé: Libertalia.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Doussot, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en éducation*, 29, 22-37.
- Dow, D. N. (2013). Historical Veneers: Anachronism, Simulation, and Art History in Assassin's Creed II. Dans M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (dir.), *Playing with the Past* (p. 215-231). New York: Bloomsbury.
- El-Nasr, M. S., Al-Saati, M., Niedenthal, S. et Milam, D. (2008). Assassin's Creed: A Multi-Cultural Read. *Loading*, 2 (3), 1-32.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2021). *Le jeu et l'histoire. Assassin's Creed vu par les historiens*. Montréal: Del Busso Éditeur.
- Fabre, M. (2014). Les "Éducations à..." : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36, 2-12.
- Flanagan, M. et Nissenbaum, H. (2014). *Values at Play in Digital Games*. Cambridge: MIT Press.
- Gee, J. P. (2013). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Genvo, S. (2009). *Le jeu à son ère numérique. Comprendre et analyser les jeux vidéos*. Paris: L'Harmattan.
- Genvo, S. (2013). Penser les évolutions des jeux vidéo au prisme des processus de ludicisation. *Nouvelle revue d'esthétique*(11), 13-24.
- Gilbert, L. (2016). "The past is your playground": The challenges and possibilities of Assassin's Creed Syndicate for social education. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 144-155.
- Gilbert, L. (2019). "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108-137.
- Jadoule, J.-L. (2020). Apprendre aux futurs enseignants à faire analyser des documents en classe d'histoire : un « verrou d'apprentissage »? *Enjeux et société*, 7(1), 149-176.
- Joly-Lavoie, A. (2017). Assassin's Creed : synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire. *Mcgill Journal of Education*, 52(2), 455-470.
- Joutard, P. (2013). Révolution numérique et rapport au passé. *Le Débat*, 5(177), 145-452.
- Kapell, M. W. et Elliott, A. B. R. (2013). *Playing with the Past*. New York: Bloomsbury.
- Kee, K. (2011). Computerized History Games: Narratives Options. *Simulation & Gaming*, 42 (4), 423-440.
- Kee, K. (2014). *Pastplay - Teaching and Learning History with Technology*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding in Students Ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (p. 199-222). New York: New York University Press.
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.

- Maggioni, L., VanSledright, B. A. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77 (3), 187-213.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martin, J.-C. et Turcot, L. (2015). *Au cœur de la révolution. Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*. Paris: Vendémiaire.
- McCall, J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge.
- McCall, J. (2012). Navigating the problem space : The medium of simulation games in the teaching of history. *The history teacher*, 46 (1), 10-28.
- Minassian, H. T., Rufat, S., Coavoux, S. et Berry, V. (2011). Comment trouver son chemin dans les jeux vidéo ? Pratiques et représentations spatiales des joueurs. *L'Espace géographique*, 40(3), 245-262.
- Munslow, A. (2019). *Narrative and History*. (2^e éd.). Londres: Red Globe Press.
- Nokes, J. D. (2014). Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375-413. doi: 10.1080/00933104.2014.937546
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rabino, T. (2013). Jeux vidéo et histoire. *Le Débat*, 5 (177), 110-116.
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117, 1-44.
- Repoussi, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les recherches récentes sur les manuels d'histoire : questions méthodologiques et théoriques. *Le cartable de Clio*, 12, 141-152.
- Rochat, Y. (2020). A Quantitative Study of Historical Video Games. Dans A. von Lünen, K. J. Lewis, B. Litherland & P. Cullum (dir.), *Historia Ludens. The Playing Historian*. (p. 3-19). New York: Routledge.
- Seixas, P. (1994). Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism. *American Journal of Education*, 102, 261-285.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal: Groupe Modulo.
- Shaw, A. (2015). The tyranny of realism: Historical accuracy and politics of representation in Assassin's Creed III. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 9(14), 4-24.
- Taylor, T. (2003). Historical Simulations and the Future of the Historical Narrative. *Journal of the Association for History and Computing*, 6 (2). Repéré à <http://hdl.handle.net/2027/spo.3310410.0006.203>
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier & S. Popp (dir.), *Geschichtsundterricht international, Worldwide Teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (p. 301-322). Hanover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- van Boxtel, C. et van Drie, J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. Dans M. Carretero, S. Berger & M. Grever (dir.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (p. 573-589).
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.
- von Lünen, A., Lewis, K. J., Litherland, B. et Cullum, P. (2020). *Historia Ludens. The Playing Historian*. New York: Routledge.
- Westin, J. et Hedlund, R. (2016). Polychronia – negotiating the popular representation of a common past in Assassin's Creed. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 8(1), 3-20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.