

PRÉSENTATION¹

Aujourd'hui, dans la diffusion des discours sur le passé, les jeux vidéos² surclassent les bandes dessinées, longs-métrages ou romans. En Amérique du Nord et en Europe, ils représentent même l'un des principaux loisirs impliquant une consommation de biens et services culturels produits en masse. Leurs recettes en témoignent autant que leurs auditoires : selon un rapport du site spécialisé Newzoo, 2,56 milliards de personnes se livrent à cette pratique qui a généré la somme de 149 milliards de dollars (É.-U.) en 2019, soit bien davantage que les revenus combinés des industries de la musique enregistrée et du cinéma.

D'après Omdia, en 2014, les passionnés de *eSport* consacreront 6,6 milliards d'heures à ce loisir (surtout en Asie, puis en Europe et en Amérique du Nord). Ce nombre croît manifestement pour les jeux vidéos en général, car la multinationale française de développement, d'édition et de distribution de jeux vidéos Ubisoft a déclaré que ses produits ont à eux seuls absorbé des joueurs durant 4,5 milliards d'heures en 2019 (Bloomberg, 2020).

Les joueurs d'*Assassin's Creed Odyssey* s'y adonnent en moyenne de 40,5 heures à 164,5 heures, selon qu'ils se contentent de mener la campagne principale de l'arc narratif ou qu'ils remplissent toutes les missions annexes. Du reste, les différents volets d'*Assassin's Creed* cumulent un tirage mondial de plus de 140 millions d'exemplaires, toutes plateformes confondues, y compris par téléchargement (Chéry, 2020).

Qui s'étonnera alors que l'influence et l'importance des jeux vidéos surpassent à certains égards celles de l'école, en termes d'heures de fréquentation, lesquelles oscillent en moyenne autour de 800 dans les pays de l'OCDE (2014) ? En France, 96 % des 10 à 17 ans jouent de façon régulière aux jeux vidéos et la moitié des

1. Certains éléments de cette introduction sont repris ou inspirés (avec permission de la revue) de l'un de nos articles : Éthier et Lefrançois (2018a). Quelle lecture les historiens d'*Assassin's Creed* font-ils de ce jeu vidéo d'histoire ?

2. Nous adoptons l'orthographe rectifiée et prenons le parti de mettre un « s » à vidéo, au pluriel.

enfants joue tous les jours, selon le Syndicat des éditeurs de logiciels de loisirs (SELL, 2019). Aux États-Unis, les filles âgées de 13 à 18 ans jouent en moyenne 47 minutes par jour ; les garçons de cet âge : 2 h 17 par jour, soit environ 835 heures par année, parfois davantage (2 à 4 heures par jour, dans 24 % des cas, et de plus de 4 heures, dans 17 % des cas), selon un sondage récent de Rideout et Robb (2019).

Les statistiques sont analogues au Québec. Le Cefrio (2019) rapporte que les élèves y regardent des écrans plus de 25 heures par semaine, soit 1300 heures par année, aussi bien pour jouer à un jeu vidéo que pour regarder des vidéos musicales réalisées par des amateurs et diffusées sur un réseau social ou pour autre chose. C'est plus que le temps d'instruction scolaire annuel de 900 heures que le règlement pédagogique y prescrit.

* * *

Amateurs d'*Assassin's Creed* ou inconditionnels des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar : chaque jour, sur la planète, des dizaines de millions de personnes s'intéressent — parfois avec ferveur — à l'histoire profane³. Sans conteste, ces œuvres affectent l'image du passé que se sculptent ceux qui les fréquentent. Elles peuvent aussi teinter ce qu'ils retiennent, s'ils étudient l'histoire.

Ainsi, chacun des jeunes de la région de Seattle que Wineburg, Mosborg et Porat (2001) ont interviewé en 1996 décrivait en détail la guerre du Viêt Nam... telle qu'elle apparaît dans *Forrest Gump*, le long-métrage de fiction de 1994 ! Quelques années plus tard, entre deux cours d'histoire, des élèves de 5^e secondaire nous posait des questions sur le royaume d'Hammourabi, roi de Babylone au deuxième millénaire av. J.-C., contre lequel « leurs empires » rivalisaient dans des joutes vidéos qui les transportaient d'enthousiasme.

3. Nous reprenons ici, en le restreignant, un concept tiré de Burke (2011), puis développé dans Éthier et Lefrançois (dir.) (2020). *Mondes profanes* [...]. PUL. L'histoire profane comprend tout discours à vocation publique (par opposition à intime, privée) qui traite du passé sans afficher l'ambition de respecter, en tout ou en partie, les codes, normes et pratiques dits savants, et qui n'est pas créé d'abord à des fins d'enseignement, mais de distraction, de divertissement, de récréation. Elle prétend rarement que ses assertions sont « sérieuses » et ses référents, vérifiables, donc qu'elle est « vraie », sinon dans ses grandes lignes et dans son vernis. De plus en plus produite en masse par l'industrie, elle cible un public formé plus de profanes en la matière que d'experts de la discipline et elle s'incarne dans une variété de discours de différentes formes qui se retrouvent dans divers médias, sur de multiples supports (voir Éthier, 2001 et Joly-Lavoie, 2020).

Par le truchement des jeux vidéos, l'histoire profane oppose par conséquent une concurrence accrue à la mémoire formatée par l'école. Pour mieux analyser les effets de l'histoire profane, voyons en quoi elle se distingue d'autres discours et pratiques souvent amalgamés : l'histoire publique, l'histoire savante et l'histoire scolaire.

Polysémie de l'histoire

Micheline Dumont rappelait en 2014 les deux acceptions de l'histoire que des générations de manuels ont distinguées : le passé lui-même, d'une part, et la connaissance d'évènements advenus, d'autre part. L'histoire est métonymique et polysémique.

Elle est aussi protéiforme. Rosenzweig et Thelen ont montré en 1998 que, aux yeux de millions d'individus, elle représente moins une discipline universitaire ou même une matière scolaire qu'un passe-temps fascinant, parfois un mode de vie. L'histoire suscite souvent une intense passion. Certains assouvissent celle-ci — et, à l'occasion, la communiquent — en constituant leur généalogie familiale, en courant les brocantes pour collectionner des antiquités, en fouillant des archives sur le passé de leur localité ou en pratiquant une danse traditionnelle dans une troupe ou en famille, en se tissant une cote de mailles en vue de « revivre » une bataille fameuse, voire en ratissant nuitamment un silo à grain désaffecté. Beaucoup étanchent leur soif d'histoire en lisant des ouvrages de vulgarisation, en regardant des documentaires, en visitant des expositions muséales, des lieux et sites historiques ou reconstitués et ainsi de suite.

Toutes ces activités relèvent de l'histoire publique. Quoiqu'elles soient rarement le gagne-pain de ceux qui s'y consacrent, elles occupent les pensées et mobilisent les forces de nombre d'entre eux dès qu'ils trouvent une minute pour s'y adonner.

Cette forme d'histoire préexiste à l'histoire savante, exercée surtout par des spécialistes universitaires dont la production scientifique, tournée vers d'autres érudits de la même discipline qui débattent de leurs œuvres sur la base d'un régime de preuves normé, doit rendre apparents leurs corpus et les opérations pour les constituer et les traiter.

Pour leur part, les personnes qui diffusent de l'histoire publique n'exhibent guère les façons, matériaux, outils et autres secrets du métier. Elles partagent toutefois avec les historiens de carrière une double ambition datant au moins de l'humanisme renaissant personnifié par Laurent Valla : débusquer le faux et répandre des connaissances (partiellement et provisoirement) vraies sur le passé. Certes, dans les deux cas, ces scrupules et ce vœu de vérité n'excluent pas le débat, la discontinuité, l'inventivité, au contraire, ni la banale et fâcheuse occurrence des erreurs, des fraudes, de la manipulation ou de la partialité.

Les enseignants sont depuis longtemps d'importants vecteurs de l'histoire publique. Jusqu'à récemment, une majorité d'historiens et d'enseignants la tenaient tout de même en piètre estime, surtout lorsqu'elle s'adressait à des (ou provenait de) non-initiés. Cela n'empêchait pas une frange d'auteurs et conférenciers célèbres de s'y livrer : Michelet au 19^e siècle ; Groulx au début du 20^e siècle ; Braudel et Duby dans la deuxième moitié du 20^e siècle.

Ils s'adressaient déjà à de larges publics sur divers supports, dont la tribune et la presse, puis la radio et la télévision, auxquels s'ajoutent maintenant les chaînes YouTube et d'autres médias encore. Si bien que, tour à tour, diverses générations ont souvent identifié l'histoire à une poignée de voix connues : Marie-Claire Daveluy, Henri Guillemin et Jacques Lacoursière ; Yves Tessier et André Champagne ; Éric Bédard et Myriam Wojcik ; Laurent Turcot et Évelyne Ferron ; Isabelle Picard et Geneviève Pronovost...

L'histoire publique gagne encore en crédibilité et en popularité. La parution de *L'histoire est une littérature contemporaine* de Jablonka (2014) consacre cette discrète et paradoxale tendance séculaire à démocratiser le discours des sciences humaines et sociales et à reconfigurer leurs démarches. D'ailleurs, les chercheurs faisant autorité parcourent désormais volontiers le circuit médiatique pour diffuser les résultats de leurs travaux ou de ceux d'autrui et souscrivent à l'idée de brouiller les frontières des sciences sociales entre elles et de les dilater.

La réception accordée aux vues qu'exprime Jablonka dans cet essai primé et le retentissement de celles-ci confirment cette ratification. Les historiens de tous crins ne détiennent d'ailleurs pas le monopole de l'histoire profane. Elle ressortit parfois aussi à des experts — anthropologues, archéologues, architectes,

archivistes, etc. — à l'emploi de lieux historiques, de maisons de production, de ministères, de musées, d'organismes publics.

Or, même si certains historiens patentés agissent en tant que consultants pour des scénarios au cinéma et au théâtre, s'aventurant sur les sentiers ouverts en 1982 par Natalie Zemon Davis (avec *Le Retour de Martin Guerre*), l'histoire profane a jusqu'à maintenant moins bonne presse que l'histoire publique. Elle s'attire plus vite les regards condescendants, courroucés ou exaspérés de bien des chercheurs. Les jeux vidéos historiques suscitent encore d'emblée la méfiance d'enseignants et de parents.

Pourtant, à l'instar de l'histoire scolaire, l'histoire profane s'autorise aussi de l'histoire savante — et toutes deux la nourrissent elles-mêmes parfois — pour assoir une crédibilité typiquement fallacieuse et faire recette. Toutefois, à la différence de l'histoire scolaire, elle s'affiche comme une création fictive ou ludique, qui n'aspire pas à rendre compte de tous les indices disponibles, pertinents et vérifiables, et rien que d'eux.

Elle s'inscrit par ailleurs dans une longue tradition dont sont issus *Le David* de Michel-Ange, *La Mort de César* de Gérôme, *Schéhérazade* de Nijinski ou *Aïda* de Verdi, entre autres œuvres célébrées par la « culture légitime » (comme dirait Bourdieu), mais aussi des œuvres populaires, tels *Le crépuscule et l'aube* de K. Follett, le *Silmarillion* de J. R. R. Tolkien et le *Trône de fer* de G. R. R. Martin.

Cette histoire profane met souvent en scène des éléments du passé suscitant l'adhésion aux causes de l'élite du moment, de la même manière que le fait l'histoire officielle, commissionnée par l'État à des fins commémoratives (cénotaphes, jours fériés, pièces de monnaie, statues, timbres, toponymes...) et de politique symbolique, pour reprendre une idée d'Ory (2000).

De ce point de vue non plus, l'histoire profane ne se distingue guère de l'histoire scolaire, même lorsqu'elle ne se veut pas édifiante. Toutes deux véhiculent en effet elles aussi des valeurs variables (assiduité, civilité, consommation, dévouement, obéissance, patriotisme, productivité, etc.), que ce soit de propos délibéré ou non, rappelait Lanoix (2019).

Quoi qu'il en soit, soulignait à juste titre Offenstadt (2016), les films et les jeux vidéos transmettent néanmoins, à dessein ou non, nombre d'inexactitudes de forme et de fond. La recherche a débusqué plusieurs de ces erreurs, montrant par exemple

maintes et maintes fois la place limitée et caricaturale réservée aux femmes dans les manuels, ainsi que le rappelait Brunet en 2019. Malgré tout, sitôt les erreurs anciennes repérées, de nouvelles figures les remplacent, telles les têtes tranchées reposant sur l'hydre de Lerne.

L'histoire profane... à l'école

En 2015, nous entreprenons une recherche de longue haleine dans une vingtaine d'écoles secondaires, publiques et privées, de la région métropolitaine de Montréal. Cette recherche avait pour but de mieux voir quelle place les sources premières, les manuels et d'autres médias occupaient dans les pratiques des enseignants d'histoire et les raisons pour lesquelles ils les utilisaient⁴. Elle devait aussi décrire les usages que les élèves faisaient de ces ressources et les apprentissages qu'ils en tiraient. Pour nous, ce fut l'occasion de constater que de nouveaux supports gagnaient en faveur dans ces classes.

Nous nous attendions à voir des cahiers d'exercices électroniques supplanter peu à peu les manuels imprimés, que tant d'élèves feuilletaient distraitement si souvent jusqu'alors. Ce fut le cas... mais nous avons aussi vu un nombre croissant d'enseignants diversifier et intensifier l'emploi des moyens mobilisés pour amener les élèves à interagir avec des contenus d'histoire.

Certes, bien des enseignants exploitaient depuis longtemps les caricatures, chansons, longs-métrages, pièces de théâtre, romans et reconstitutions historiques. Ces créations de divers genres, sur différents supports étaient autant d'accroches pour susciter ou maintenir la curiosité des élèves et, à l'occasion, ébranler leurs représentations sociales. Cependant, la plupart de ces enseignants semblaient jusqu'alors recourir plutôt à ces médias de façon décorative, marginale et ponctuelle. En gros, beaucoup les utilisaient sporadiquement pour illustrer et homologuer leur discours, lequel gardait d'ordinaire sa fonction structurante, mais conclusive et péremptoire, comme le montre Boutonnet (2019).

4. Voir la synthèse que Lanoix (2020) a faite des quatre catégories dans lesquelles Barton et Levstik classent les finalités de l'enseignement de l'histoire.

Depuis plus de 15 ans, les recherches en didactique de l'histoire sur les longs-métrages d'époque montrent que les élèves, en général, retiennent mieux le contenu historique des films de fiction que celui des textes scolaires ou des sources d'époque, y compris les erreurs véhiculées par des films et contredites par ces textes ; qu'ils pensent que les films sont erronés dans le détail, mais que leur trame générale est exacte, par exemple en ce qui concerne les mentalités ; mais qu'ils retiennent mieux l'information exacte lorsque l'enseignant leur signale la présence d'une erreur spécifique et la corrige ou lorsqu'il leur fait travailler ces questions. Tout porte à croire qu'il en va de même avec les jeux vidéo.

Dans les cours d'histoire auxquels nous assistions, nous constatons que les enseignants utilisaient de manière plus courante certains ou plusieurs de ces moyens à d'autres fins que de diversifier l'enseignement ou de le rendre divertissant. Ceux-ci se servaient d'éléments d'interprétation ou de sources de première main dans le but de nourrir la collecte ou le traitement méthodique de l'information. Plus étonnant fut de voir combien la fréquence de l'usage des jeux vidéo dans ces classes augmentait rapidement.

Assassin's Creed était le jeu que nos étudiants et les enseignants avec qui nous collaborions (ou que nous croisions dans les congrès) citaient le plus souvent. Plusieurs soulignaient l'immense popularité dont il jouissait, notamment auprès des jeunes. Ils louaient la volonté de reconstitution historique plausible manifestée par son éditeur. Déjà en 2017, Yelle et Joly-Lavoie avaient signalé la popularité d'*Assassin's Creed* auprès des enseignants d'histoire eux-mêmes.

Tout cela nous a intrigués. Pour en savoir plus, nous avons voulu rencontrer des historiens embauchés par Ubisoft à titre de consultants. Nous étions curieux de savoir ce qu'ils pensaient du processus auquel ils avaient été mêlés et de ses résultats.

Afin d'introduire ces entrevues, qui constituent le cœur de ce livre, les lignes qui suivent présentent le cadre chronologique et spatial des événements du récit sous-jacent à ce jeu vidéo, sa diégèse. Elles rendent aussi compte des questions auxquelles nous voulions que les consultants nous aident à répondre et des démarches entreprises pour y arriver. Ces lignes donnent un avant-gout de quelques éléments saillants de ces témoignages.

La trame des jeux Assassin's Creed

La série des *Assassin's Creed* part d'une prémisse fantaisiste et puise dans le vaste réservoir des légendes et mythologies anciennes. Le mobile du jeu repose sur une quête réalisée grâce à une machine (fictive) : l'*Animus*. Celle-ci aurait été inventée par une multinationale pharmaceutique — Abstergo Industries (l'opposant, dans un schéma actanciel) — à partir de la technologie supérieure d'une civilisation apocryphe ancienne. L'*Animus* lirait l'acide désoxyribonucléique (ADN) des humains. Il s'agit d'un prétexte, tel un collier dans un film policier. Hitchcock appelait MacGuffin ce genre d'objets mystérieux décrits de façon vague et qui sont dénués d'importance dans le scénario, mais déclenchent l'intrigue.

Au même titre que la pratique du rituel de « l'Agonie de l'Épice » dans le cycle de romans de science-fiction *Dune* qui permettait aux protagonistes d'accéder à une mémoire ancestrale, la connexion d'un humain à l'*Animus* lui ferait revivre en réalité virtuelle les souvenirs de ses ancêtres. L'expérience peut toutefois être mortelle pour l'avatar du joueur. La firme utiliserait des humains — entre autres ceux dont les ancêtres auraient été membres de l'ordre des Assassins (les héros et adjouvants du jeu) — pour explorer le passé avec l'ambition de retrouver un arsenal puissant perdu depuis des siècles et de dominer le monde. Le héros doit contrecarrer les plans de Abstergo (la mission) et ainsi sauver l'humanité (la destinatrice de la mission).

Sur fond de catastrophe millénariste, le jeu oppose deux groupes rivaux occultes et, pour l'époque contemporaine, imaginaires : la confrérie des Assassins — *Hashashînes*, nom duquel proviendrait, par antonomase, l'appellation « assassin » — et l'ordre des Templiers, dont Abstergo servirait de paravent. Les premiers seraient les défenseurs de la liberté individuelle contre les visées centralisatrices des seconds dans leur intention de faire régner l'ordre. Cela constitue un élément central de l'arrière-plan idéologique. Le joueur incarne en règle générale un membre de l'ordre des Assassins. Malgré des nuances, ce sont les bons⁵.

5. Sur la jouabilité (*gameplay*), le contrôle du personnage et l'effet de la spatialité sur la représentation de l'horizontalité ou de la verticalité comme sur l'architecture dans ce jeu, voir Bazile (2020).

En assignant au joueur le rôle d'un Assassin, ce motif permet de visiter divers lieux et époques. En gros, le récit de base est toujours contemporain au joueur, qui tient le rôle de l'humain branché à l'*Animus*. Il y a dès lors une alternance entre le présent du joueur (au début et à la fin de la partie) et celui de son avatar (durant les péripéties)⁶.

Les plus récents jeux ont des titres spécifiques, alors que les premiers étaient numérotés. De 2007 à 2015, neuf jeux principaux sont édités. Leur action se déroule dans six différents mondes ouverts, le plus souvent urbains.

Bien servis par un graphisme 3D et une vue à la troisième personne, ils plantent leur décor dans un cadre historique : le Levant, au moment de la Troisième croisade (*Assassin Creed*, au 12^e siècle) ; le nord de l'Italie, pendant la Renaissance (*Assassin Creed II*, 15^e siècle) ; les îles caraïbes, au temps des pirates (*Black Flag*, début du 18^e siècle) ; les Treize Colonies, durant la Guerre d'indépendance des États-Unis (*Assassin Creed III*, fin du 18^e siècle) ; Paris, lors de la Révolution française (*Unity*, fin du 18^e siècle) ; Londres, à l'époque victorienne (*Syndicate*, fin du 19^e siècle).

De 2017 à 2020, trois autres jeux principaux ont été publiés. Intitulé *Origins*, le volet paru en 2017 a pour théâtre l'Égypte hellénistique des derniers Lagides (1^{er} siècle av. J.-C.). La Grèce à l'époque de la guerre du Péloponnèse (5^e siècle av. J.-C.) définit le cadre de l'épisode *Odyseey*. *Valhalla*, lancé en 2020, se situe en Norvège et en Angleterre, durant le haut Moyen Âge (9^e siècle).

En 2018, un premier mode éducatif (*Discovery Tour*) s'ajoute aux habituelles extensions téléchargeables (DLC), suivi d'un deuxième, en 2019. Le mode éducatif permet de visiter le monde du jeu ou d'écouter des capsules d'information. Il complète ce qu'Arsenault et Mauger (2012) appellent une constellation transmédiatique, formée en l'occurrence de bandes dessinées, de concerts, d'expositions muséales, d'un film de fiction, d'ouvrages de vulgarisation et de numéros thématiques d'une revue mensuelle de vulgarisation historique grand public, de romans...

Le budget de développement, production et marketing de

6. Pour plus de détails, consulter Joly-Lavoie, Alexandre (2019). *Assassin's Creed*: implications pour l'enseignement. Dans Éthier et Lefrançois (dir.). *Agentivité et citoyenneté* [...] (p. 203-217). M Éditeur.

chacun des derniers tomes varie entre 140 et 160 millions d'euros (160 à 170 millions de dollars É.-U.), d'après Dèbes et Richaud (2017), tandis que celui de récentes productions hollywoodiennes à grand déploiement comme *1917* atteint environ 90 millions \$ (É.-U.) (Rubin, 2020).⁷

Les entrevues

Nous connaissons d'emblée l'identité de deux consultants et avons déjà pu les joindre parce qu'il s'agissait d'universitaires québécois, qu'ils s'étaient exprimés en public en qualité de consultants pour la série *Assassin's Creed* et qu'ils habitaient Montréal. Nous ignorions par contre quels autres chercheurs Ubisoft avait consultés. C'est pourquoi, en 2016, nous avons contacté la compagnie, après que l'un de nos doctorants l'ait lui-même approchée avec succès pour obtenir le scénario de l'un des jeux de la série en vue de l'analyser dans sa thèse. Très rapidement, l'historien en résidence chez Ubisoft, Maxime Durand, nous a mis en contact avec plusieurs chercheurs à qui l'entreprise avait confié de tels mandats. Nous n'avons pas retenu ceux consultés en une seule occasion.

Nous avons sélectionné et sollicitées par courriel 15 personnes, 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, sur les erreurs du jeu ou sa justesse, leur expérience de consultant, etc. Une personne n'a pas répondu à notre invitation et deux se sont désistées en évoquant diverses raisons pratiques, dont le décalage horaire ; elles avaient travaillé sur les premiers épisodes dont la teneur en histoire était variable. Nous avons aussi sollicité un directeur créatif et deux historiens à l'emploi d'Ubisoft ; ils ont accepté l'invitation. Nous avons en conséquence pu nous entretenir avec 15 personnes (10 hommes, 5 femmes⁸) ayant

7. Voir Boutonnet (2020) sur la médiation des textes et artefacts, l'identification avec un groupe particulier, la construction d'une mémoire collective et le rôle du récit historique dans un jeu vidéo.

8. Une personne interviewée a demandé à postériori l'anonymat, en raison d'un différend qui l'oppose à Ubisoft et à cause duquel elle ne veut plus être, ne serait-ce qu'indirectement, associée à *Assassin's Creed*.

participé à la création de 7 différents jeux de la série *Assassin's Creed*.

La plupart des participants habitent le Québec ; six résident aux États-Unis, en France, en Irlande et au Royaume-Uni. Quatre entrevues ont eu lieu dans les locaux montréalais de l'entreprise et quatre autres ailleurs à Montréal, entre juin 2016 et mai 2020 (mais surtout en avril et mai 2017). Quatre se sont déroulés par téléphone ou par téléconférence et deux par courriel. Deux entrevues ont été conduites en partie en présence d'un employé d'Ubisoft. 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.

M. Durand a aussi accepté de nous donner une deuxième entrevue en 2020, touchant aux développements qui avaient été réalisés depuis sa première entrevue, en 2017. Cela a permis de parler davantage du mode éducatif créé par Ubisoft.

Le directeur créatif et deux historiens sont toujours à l'emploi d'Ubisoft. Les 12 autres avaient agi comme des conseillers externes et leur contrat avec la compagnie était échu au moment de l'entrevue. La plupart d'entre eux sont des universitaires de carrière (huit enseignent ou poursuivent des recherches en histoire à l'université ; l'autre est à la retraite) dont les écrits savants sont cités par leurs pairs à travers le monde. Trois gagnent leur vie en histoire à titre de chercheurs ou d'auteurs d'ouvrages de vulgarisation à fort tirage. La majorité prend aussi la parole sur les ondes de différentes chaînes pour faire de l'histoire publique.

Il nous a été impossible de rencontrer d'autres historiens qui auraient sans doute apporté des points de vue tout aussi intéressants. Il s'agit par conséquent d'un « échantillon accidentel », et non d'un recensement ou d'un échantillon probabiliste. Quoique les consultants rencontrés constituent le gros de l'effectif, échantillonner des volontaires 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 (à déterminer), telle leur vision de l'histoire savante et des rapports de celle-ci avec les autres formes d'histoire (publique, profane, scolaire), avec la mémoire et avec l'industrie des médias de masse.

Une synthèse des témoignages

Nous l'avons vu plus haut, certains historiens vivent mal les contraintes de la production de manuels, de bandes dessinées, de films, de jeux vidéos. Les règles qu'imposent les jeux de langage des mondes profanes (ou scolaires) et qui sont adaptées aux publics visés les indisposent, car elles diffèrent de celles de la discipline de référence, voire les contredisent parfois. Que pensent alors les personnes interrogées des rapports entre les mondes profane et scientifique, en général, et des jeux vidéos, en particulier ? Quels effets les jeux vidéos ont-ils, selon eux, sur la conscience du rôle d'agents de l'histoire que les joueurs peuvent avoir ou sur les types de causes auxquelles ils attribuent le changement en histoire ? Qu'ont-ils à dire sur la manière dont ils mènent ou diffusent leurs recherches en histoire ?

D'aucuns soulignent 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.

D'autres encore craignent en outre de servir de caution scientifique à un procédé marketing visant à conférer à la multinationale vidéoludique une légitimité historique de façade, à renforcer une image de marque éloignée de la réalité, et même trompeuse, qui exacerbe et propage la dépendance des jeunes aux jeux vidéos. Les historiens que nous avons interrogés divergent d'opinion sur la question, mais ces avis pluriels contribuent à mieux cerner le problème et ont le mérite de soulever une importante question de santé publique.

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

S'ils saluent l'ouverture d'esprit, le professionnalisme et le respect scientifique des employés de l'entreprise, ils déplorent la lourdeur des pratiques de production et de confidentialité de l'industrie. Ces historiens 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. (Cette tendance semble s'être estompée dans les plus récents opus.)

Nos interviewés ne se formalisent guère que cette fiction s'autorise de grandes libertés avec la trame politique de fond (sans parler des fondements de science-fiction et de théories du complot, semble-t-il mis en sourdine dans les derniers tomes), car c'est la nature du genre.

Ils louent plutôt la qualité du contexte historique — en particulier la vraisemblance technique, la reconstitution des accessoires et costumes, du décor et du vocabulaire — et de la trame générale des volets les plus récents. Ils complimentent également la pertinence et l'originalité des choix historiographiques. 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. ont été cités d'abondance.

En revanche, de l'avis de l'une des participantes, cette apparente stature historique rend plus insidieuse la menace qui pèse sur les élèves. En effet, ironiquement, en le parant de qualités qui, en surface, le rendent crédible — et donc convenable pour les écoles —, le jeu devient un cheval de Troie plus redoutable encore.⁹ Cette pratique promeut en outre l'usage des jeux vidéos, y compris dans les foyers qui n'en veulent pas, et peut également conduire au transfert d'une part supplémentaire du fardeau budgétaire sur les familles, ce qui défavorise les plus démunies d'entre elles.

Faut-il alors chercher à soustraire les élèves à l'influence des jeux vidéos et des autres distractions ? Ou faut-il au contraire s'en laver les mains 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 ? Les deux solutions semblent désolantes.

À l'opposé, quelques voix insistent sur le fait que l'intérêt d'*Assassin's Creed* pour former les joueurs à l'histoire existe, mais se trouve précisément dans le caractère pernicieux du jeu, dans son

9. Arsenault et Lessard (2020) expliquent les problèmes que des auteurs comme Metzger et Paxton imputent aux manières de déployer l'histoire dans les jeux vidéos commerciaux.

habillage plutôt fiable qui désarme les défenses des élèves qui ne sont pas vaccinés contre ce type d'influence. Il faut exploiter le jeu pour entraîner les élèves à plus de vigilance envers lui et ses semblables. Bien que minoritaires dans le corpus des entrevues, ces interventions nous semblent prometteuses. Elles attachent de l'importance à l'enseignement de la posture critique des historiens par rapport aux sources et aux interprétations, ainsi qu'aux réflexions relevant de l'épistémologie et des méthodes en histoire.¹⁰

Cette approche recoupe celle d'un courant de la didactique dont les recherches tiennent compte de deux propositions. Il est nécessaire de désabuser les élèves et de leur donner accès à l'information historique la plus complète, juste et pertinente, mais cela ne suffit pas. Il faut leur apprendre à se défendre eux-mêmes. Il ne suffit pas de leur dire que l'histoire peut avoir un autre but que de porter avec fidélité un récit préexistant ou de nourrir une mémoire sociale. Il faut le leur faire constater et ressentir.

Dans cette perspective, des auteurs comme Boutonnet (2019), 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 sont tous capables de raisonner en histoire et que cette approche euristique leur ouvre des horizons d'action.

La proposition n'est pas neuve : tout comme Martin Booth, Denis Shemilt, Christian Laville ou André Ségal, Moniot disait en 1986 qu'il faut « former à une pensée historique » (p. 132), en rompant les élèves à des pratiques culturelles collectives critiques. L'objectif de ceux-ci devient alors moins d'accroître une banque de connaissances déjà produites (*Jacques Cartier a revendiqué*

10. Cette vision rejoint d'une certaine manière celle de la plupart des historiens depuis la fin du 20^e s., telle que décrite par Théis et Anheim (2020), lorsqu'ils affirment que les « sources » ne coulent plus de source, que les « données » ne sont plus données et que les « témoignages » ne sauraient être utilisés sans comprendre comment on les a suscités et conservés, comment on fait d'une personne un témoin, voire comment ont été transmis ces témoignages.

la région de Gaspé au nom du roi François I^{er} de France quand il y a débarqué à l'été 1534) ou de mécaniques dissociées d'un but (comme repérer l'auteur d'un document) que de changer leur rapport aux traces et à leurs interprétations, y compris les plus convaincantes, familières et séduisantes. On qualifie les premières connaissances de déclaratives (car il s'agit d'idées que l'on peut exprimer sous forme de mots) et les secondes de procédurales (car il s'agit de procédures que l'on peut appliquer).

Certes, contraster ou contredire des interprétations, 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. Faute de ces connaissances, les élèves peinent à se poser des questions ou à identifier des arguments à propos du passé. Sans elles, ils s'évertuent en vain à analyser et contextualiser les perspectives et preuves sur lesquelles se fondent ces arguments pour les évaluer — et tirer de cette démarche circonspecte et rigoureuse les conclusions qui s'ensuivent.

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. Comme en toutes choses, il faut considérer la fin et non seulement les moyens...

Pour développer l'autonomie intellectuelle et la pensée critique des élèves, mieux vaut sans doute ne pas employer un cahier d'exercices ou un jeu vidéo 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 jeu vidéo, 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 jeux vidéos 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 Shakespeare ou Tremblay, Cacoyannis ou Bonspille-Boileau, Hergé ou Rabagliati, Charland ou Morrison ? Éteindront-ils ou activeront-ils la curiosité intellectuelle, voire les vocations historiennes ?

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 signifiait pour eux, leur insuffle « un désir de vérité » (*dixit* Noiriel, 2014), 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 ont pour fonction de faire accepter. Ce souhait, exprimé par De Cock, Larrère et Mazeau, dans leur ouvrage de 2019, est aussi le nôtre. 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.

Remerciements

Nous sommes heureux de témoigner ici de notre reconnaissance envers les personnes qui nous ont accordé cette série d'entretiens en profondeur : elles se sont montrées très généreuses de leurs opinions, de leurs savoirs et de leur temps. Les chapitres qui suivent donnent un aperçu des échanges avec elles. Leurs réflexions sur l'épistémologie de l'histoire, la démarche historique et l'évolution de l'historiographie nous ont éclairés, tout comme leurs diverses observations sur la culture matérielle, les enjeux politiques, sociaux et scolaires ou les usages de l'histoire. La conversation qu'elles ont engagée avec nous était agréable et stimulante intellectuellement, ce dont font foi les échanges entre les intervieweurs eux-mêmes¹¹. Elle nous a fait « voyager » de la Grèce

11. Les commentaires, les dialogues et les questions des intervieweurs sont en caractères italiques. Nous n'avons pas distingué les deux intervieweurs.

antique et de l'Égypte ptolémaïque ou de la Scandinavie médiévale à la Renaissance florentine, des sociétés de pirates à la deuxième révolution industrielle. Leurs suggestions ont aussi permis d'établir une bibliographie sélective qui fournit des orientations de lecture, que nous avons regroupées par section, à la fin du livre.

Nous savons gré en particulier à Maxime Durand de nous avoir mis en rapport avec plusieurs des personnes interviewées et à Étienne Allonier de leur avoir confirmé qu'elles étaient libres de s'entretenir avec nous sans censure ni droit de regard de la part d'Ubisoft.

Ce livre a été rendu possible en partie grâce à l'appui financier du Conseil de la recherche en sciences humaines qui a soutenu notre programme de recherche sur le matériel didactique utilisé dans les classes québécoises d'histoire au secondaire. Cela a notamment permis de rémunérer nos étudiants qui ont bien voulu transcrire les quelque 25 heures d'enregistrement qui forment ce livre, M^{me} Belloy-Poudrette, M. Melançon-Buzetti et M^{me} Palmieri, puis réviser le texte, M^{mes} Lapierre et Leduc-Guénette. Nous remercions aussi M^{me} Gonthier, qui a traduit en français les entrevues réalisées en anglais.

Enfin, notre gratitude va à M. Ory, un grand spécialiste de l'histoire culturelle et un pionnier de la réflexion sur l'histoire profane, qui a accepté de préfacer cet ouvrage, de même qu'à M. Del Busso, dont les conseils précieux nous ont beaucoup aidés et dont nous avons mis la patience à rude épreuve...

Marc-André Éthier
David Lefrançois